



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sara Raquel Nunes Rodrigues

**ESCREVIVÊNCIAS: REFLETINDO SOBRE RACISMO E O ACOMPANHAMENTO  
TERAPÊUTICO DE CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA**

Brasília  
2023

Sara Raquel Nunes Rodrigues

**Escrevivências: refletindo sobre Racismo e o Acompanhamento Terapêutico  
de crianças negras na escola**

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado à Faculdade de Educação  
da Universidade de Brasília como  
requisito para obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Daniela Barros Pontes e Silva

Brasília - DF

2023

Sara Raquel Nunes Rodrigues

**Escrevivências: refletindo sobre Racismo e o Acompanhamento Terapêutico  
de crianças negras na escola**

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado à Faculdade de Educação  
da Universidade de Brasília como  
requisito para obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

Comissão examinadora:

Profa. Ma. Daniela Barros Pontes e Silva (Orientadora)  
Departamento de Teoria e Fundamentos – FE/UnB

Profa. Ma. Ildete Batista do Carmo  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

Prof. Dr. Saulo Pequeno Nogueira Florencio  
UniCEUB – Pedagogia

Profa. Ma. Daiane Aparecida Araújo de Oliveira  
Departamento de Teoria e Fundamentos – FE/UnB

Brasília - DF  
2023

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Rodrigues, Sara Raquel Nunes  
ESCREVIVÊNCIAS: REFLETINDO SOBRE RACISMO E O  
ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO DE CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA /  
Sara Raquel , Nunes Rodrigues ; orientador Daniela B.  
S. Silva. -- Brasília, 2023.  
35 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia ) -- Universidade de  
Brasília, 2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Racismo. 3. Autismo. 4.  
Interseccionalidade. 5. Acompanhamento Terapêutico. I.  
Rodrigues , Nunes. II. Silva, Daniela Barros Santos e,  
orient. III. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe que acreditou e sonhou antes de mim, às minhas irmãs que inspiraram e transmitiram força no momento mais difícil, à Joquebed que apoiou e fortaleceu meu coração e mente desde o primeiro dia que ingressei na universidade e à professora Daniela pelo carinho e compreensão constante: Não seria possível finalizar esse ciclo sem vocês. Obrigada!

## RESUMO

A partir da experiência de Acompanhante Terapêutica de uma criança negra com autismo, por meio do exercício da Escrivivência, termo e instrumento metodológico de escrita cunhado por Conceição Evaristo, teço reflexões acerca dos desafios de uma criança negra na educação, desde minha própria trajetória escolar, acadêmica e profissional até reflexões e análises da interseccionalidade autismo e raça, pensando na potencialização das violências e dos enfrentamentos de uma criança negra dentro do espectro do autismo na Educação Inclusiva. Dialogando com autoras e autores como Kimberlé Crenshaw, Abdias Nascimento, Ildete Batista do Carmo, Silvio Almeida, Elizabeth Tunes, Sandra Regina Oliveira, o texto reflete criticamente sobre a escolarização de crianças negras, buscando encontrar caminhos efetivamente mais inclusivos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Racismo, Autismo, Interseccionalidade, Acompanhamento Terapêutico.

## ABSTRACT

From the experience of being a therapeutic companion of a black child with autism emerge reflections about the challenges of a black child in education, through the exercise of *Escrevivência*, term and methodological instrument of writing by Conceição Evaristo. The *escrevivência* permits that I weave reflections, from my own trajectory to the analysis of the intersectionality between autism and race, thinking critically about the potentializing of violence and the confrontations of a black child within the autism spectrum in inclusive education. Dialog is made with authors such as Kimberlé Crenshaw, Abdias Nascimento, Ildete Batista do Carmo, Silvio Almeida, Elizabeth Tunes, Sandra Regina Oliveira, to critically reflect on the schooling of black children, seeking to find more effective ways to inclusive education.

**Keywords:** Inclusive Education, Racism, Autism, Intersectionality, Therapeutic Accompaniment.

## SUMÁRIO

<b>Escrevendo memórias</b>	<b>9</b>
<b>Educação, racismo e inclusão</b>	<b>13</b>
<b>Racismo e inclusão: impressões como Acompanhante Terapêutica</b>	<b>21</b>
<b>Escrevivências: experiência como Acompanhante Terapêutica</b>	<b>24</b>
<b>Considerações Finais</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>35</b>



## Escrevendo memórias

O termo “escrevivência” vem sendo discutido por estudiosos e críticos da literatura afro-brasileira, geralmente em referência à obra literária da escritora Conceição Evaristo. Em vários estudos e reflexões, a palavra assume uma gama de significados nem sempre relacionados com o processo de formação lexical que nele se mostra. Morfológicamente, decorre da associação entre “escrever” e “viver” e dos sentidos permitidos pela expressão “escrever vivências” ou mesmo de escrever fatos vividos pelo eu que os recupera pela escrita.

A afirmação de Evaristo deixa claro que, desde o momento em que usou o termo “escrevivência” pela primeira vez, quis estabelecer uma intrínseca relação entre o ato de escrever literatura e a intenção de assumir o que foi vivenciado por negros e negras ao longo da história do Brasil.

Início esse relato a partir da metodologia de escrita criada por Conceição Evaristo para elaborar as experiências vividas que impulsionaram a realização deste trabalho.

Na primeira tentativa de escrever a monografia revisei o passado. Cada palavra do memorial trazia sensações e reflexões de uma infância e adolescência sendo aluna negra na escola e o interesse pela educação.

Lembro perfeitamente dos momentos vividos na creche, do primeiro dia de aula na escola classe, da transição de uma série para a outra e da curiosidade de entender como o sistema educacional e as relações construídas entre aluno - aluno e aluno - professor ocorriam.

Amava o ambiente da creche. As paredes eram brancas, os armários azuis, a água da piscina parecia cristalina e o parque "mágico", amava brincar na grama, no escorregador, banhar na piscina, principalmente nos dias que faziam sol. Quando completei 6 anos, saí da creche e ingressei na escola classe. Definitivamente era o lugar mais frio, melancólico e desanimador, do ambiente ao tratamento.

A primeira coisa que reparei foi o trajeto de casa até a escola, era pobre de natureza virgem, de praças e parques, a parte mais tranquila eram as ruas da quadra perto da escola, então sempre tentava ir por dentro dessas ruas para poder olhar as casas e praças, comer fruta da árvore, deitar no banco de concreto e esperar o tempo passar.

Era realmente bom ter esses momentos, mesmo que durasse pouco. Diferente da instituição que só tinha uma área verde na entrada, nos fundos das salas e uma área de terra grande. O parquinho tinha poucos brinquedos, o chão do pátio era de ladrilhos, cair não era uma opção.

Os painéis de ferro que serviam de porta/janela eram pintados de verde escuro, as paredes tinham duas cores, embaixo verde escuro e em cima branco. Não tinha muito brinquedo, só o alfabeto de Eva, um quadro, e alguns bichos de Eva espalhados pela parede.

Sai da escola desejando nunca mais voltar. Cheguei em casa explicando pra minha mãe tudo que vi, ela me explicou que não poderia ficar fora da escola e me convenceu e incentivou a continuar. O que podia fazer? Era uma criança, não tinha opção, era aquela realidade que eu teria, nenhuma outra.

Com o tempo percebi que não era só o ambiente da escola que trazia mal estar, a convivência com as outras crianças e professores eram tão desestimulantes quanto. Não sentia estar vivendo experiências coletivas de qualidade. O tratamento dado na creche era totalmente diferente da escola.

Na escola o lanche era na sala, no mesmo lugar que colocava o caderno para aprender a ler e escrever, os professores pareciam distantes, as crianças se relacionavam sem muito incentivo dos profissionais, chamavam muito nossa atenção, cobravam muitos exercícios, o lugar de intervalo tinha grades para separar a 1ª e 2ª série da 3ª e 4ª, então nem com minhas irmãs podia ter contato. Não havia muito tempo para conversar senão na entrada e saída da escola e no intervalo. Demorou bastante até conseguir construir uma amizade que morasse perto de casa para irmos e voltarmos juntas. No segundo ano essa amiga foi para outra sala e eu tive que tentar criar laço com outras pessoas na nova sala. O modelo escolar tinha compromisso com o currículo, com a rotina, com o controle dos corpos. O que fugia desses objetivos eram suprimidos.

Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem. Mas o crescimento pessoal não é coisa mensurável. É crescimento em discordância disciplinada que não pode ser medido nem pelo metro nem por um currículo, nem mesmo comparado com as realizações de qualquer outra pessoa. Neste tipo de aprendizagem pode alguém rivalizar com os outros apenas em esforço imaginativo, seguir seus passos, mas nunca imitar seu procedimento. A aprendizagem que eu

prezo é re-criação imensurável. A escola pretende fragmentar a aprendizagem em "matérias", construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional. As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se espremerão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados. (ILLICH, 1985, p. 53)

A sensação de estar em um ambiente tão rígido me causava aversão à escola, ao processo de aprendizagem. Era possível sentir o peso fisicamente e emocionalmente, amenizando bastante no intervalo. Não só isso, lembro de sentir estranhamento na escola, não sabia explicar, sentia que era inferior, feia, desagradável. Sentia um vazio, como se estivesse só na maior parte do tempo, então gastava muito tempo imaginando outra realidade, como se eu fosse outra criança. Nessa "realidade" eu era branca, com cabelos lisos, bem-vestida, educada e amada, era boa aluna, morava num bairro bonito, era feliz. Não tinha percebido que sentia a pressão do racismo tão nova. Elizabeth Tunes (2003) fala sobre esse processo violento e "silencioso", falo entre aspas porque não lembro de ter sido xingada, colocada em um canto da sala afastada de todos, ou qualquer manifestação explícita, só sentia que era diferente, desajustada, estranha, inferior.

Somos uma sociedade excludente. Diversas formas de exclusão incidem sobre diferentes pessoas ou grupos de pessoas, ao mesmo tempo ou em tempos diferentes de suas vidas. Essas formas vão desde aquelas muito evidentes, claramente percebidas, até as muito sutis, que requerem algum esforço para seu reconhecimento. [...] Seja como for, o que queremos realçar é que é tão grande a força e o alcance excludente de nossa sociedade, e que todos nós, de um jeito ou de outro, somos excluídos, em algum momento de nossas vidas. Mas, certamente, os grupos mais excluídos são os pobres, os miseráveis e, também, os diferentes. (TUNES, 2003, p. 6).

Lembro de faltar aula desde o primeiro ano da escola classe. Não eram muitas, só o suficiente para fugir da invisibilidade e sensação de desajuste. Na 5ª série senti que recebi mais liberdade de modo geral. Estava mais perto da adolescência, a "melhor fase" de qualquer pessoa. As expectativas sobre viver experiências novas não contemplavam todos os corpos, todas as etnias e belezas

existentes e isso reverberou na vida cotidiana. Suportei a invisibilidade até o fim do ensino fundamental da forma que pude. Lembro de sentir tão forte que meu comportamento piorava tudo, parecia que desejava ser vista de alguma forma, não importava como. Anos depois entendi que essa a questão influenciou o surgimento desse comportamento.

Toda falta de relações ricas na escola eram supridas na rua e em casa pela minha mãe que criava, acreditava e alimentava com entusiasmo as ideias para o futuro. Minhas irmãs me elogiavam, diziam que eu podia conquistar muitas coisas, meu pai era quem me levava para as experiências fora de casa, para passear na cidade, andar de bicicleta, mexer na terra, capinar, visitar uma tia. Essas experiências com meu pai traziam bem estar, conseguia distrair a mente e me divertir. Normalmente aconteciam aos finais de semana, quando dava segunda a angústia voltava.

As experiências com poucos professores que conseguiam trazer bem estar as aulas, que de alguma forma me fazia sentir bem, normal, segura e confiante serviam de gás para continuar acreditando que a educação podia ser revolucionária, nem que fosse na vida de uma pessoa. Então sempre que professores assim surgiam pensava que essa era a profissão que gostaria de seguir e, que era essa a sensação que gostaria de deixar quando assumisse a responsabilidade de uma turma.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 2002, p. 37).

No ensino médio estava pesado continuar focando na educação. Se não fosse o apoio de uma amiga e do SOE, teria desistido da escola, mas terminei e prestei o PAS. Escolhi pedagogia como primeira opção, e psicologia como opção para fazer transferência interna.

Passei na primeira chamada. Não sabia o que esperar do curso, da profissão, de mim como estudante na Universidade de Brasília. Apenas fui. Entre um semestre e outro me convencia que a melhor opção seria fazer outro curso, trabalhar na secretaria ou em outro ambiente fora da sala de aula por que ainda sentia aquelas experiências da infância muito vivas, então não me via pensando nos desafios da

educação como professora embora soubesse que teria que passar pela sala de aula nos primeiros anos de atuação.

Enquanto não tinha certeza busquei na graduação uma preparação para a docência, em ter experiências práticas, em ter uma base forte e estruturada do trabalho pedagógico. Tive duas ou três matérias sobre educação inclusiva, gostei de aprender, de conhecer a escola para alunos com necessidades especiais em Brasília, mas não pensava em focar nessa área para fazer estágio ou para o tema do TCC. Segui a graduação até conseguir estágio em uma escola de BSB. Era impossível passar em qualquer setor sem atender pelo menos uma criança com necessidades específicas. Apesar de não ter associado uma coisa com a outra hoje percebo quão pertinente e lógico seria me interessar por essa área, sobretudo com recortes envolvendo raça.

### **Educação, racismo e inclusão**

A escola é, diversa em sua composição física, intelectual, familiar, econômica e, pode ser igualmente excludente a toda manifestação que fuja do "ideal". Pensando na função escolar, penso que a inclusão é o meio do processo que a define melhor. Apesar disso, a estrutura que sustenta essa instituição, tão importante no processo de desenvolvimento cultural desse país, é organizada a partir de ideologias que formam crenças e essas crenças, transformadas em ações, exercem força que desqualifica o "diferente" em comparação com o "normal".

Para falar do racismo na escola me pareceu importante iniciar a conceitualização com Abdias Nascimento que denuncia a negação e maquiagem do racismo em "O Genocídio do Negro Brasileiro", ora pelo mito da democracia racial, definição desenhada por vários atores até ganhar sua forma final por Gilberto Freire no livro "Casa Grande e Senzala" afirmando uma suposta convivência harmoniosa entre todas as "raças", ora pelos processos coercivos e manipulação de fatos, impedindo que o tema avance. O mito da democracia racial é entendido como um discurso falacioso com o objetivo de negar a existência do racismo no Brasil, minimizando a escravidão e suas consequências negando as vítimas condições de

reagir, denunciar e se defender às macro e micro agressões, sendo obrigado, sem perceber, a se ajustar a uma sociedade desigual.

Esta etiqueta dita fortemente contra qualquer discussão, especialmente em forma controvertida, da situação racial, e assim ela efetivamente ajuda perpetuar o modelo de relações que tem existido desde os dias da escravidão. Tradicionalmente se espera que os negros sejam gratos aos brancos por generosidades que lhes foram concedidas, e que continuem dependendo dos brancos que agem como patronos e benfeitores deles; também se espera que os negros continuem aceitando os brancos como os porta-vozes oficiais da nação, explicando aos estrangeiros a natureza "única" das relações raciais brasileiras. A etiqueta decreta também que os sofismas oficiais usados para descrever a situação brasileira como uma "democracia racial" sejam aceitos sem discussão, enquanto a análise crítica ou a discussão aberta deste delicado assunto são fortemente desencorajadas. (NASCIMENTO, pág. 43 e 44)

Ildete Batista do Carmo (2020) compreende que a temática racial além de ser epistemologicamente complexa e diversa, tem um número baixíssimo de produções sobre o protagonismo e estudos das crianças negras, revelando um processo de silenciamento, invisibilidade histórica, cultural e apagamento da infância negra.

Silvio Almeida também entende que existe complexidade epistemológica do termo, mas afirma que seu significado está intimamente ligado às formas de classificação, primeiro na biologia animal e vegetal, segundo entre os seres humanos. Ele discorre sobre o início do avanço colonial pelo mundo partindo do pensamento iluminista para explicar como a classificação racial alcançou a vida humana.

O século XVIII e o projeto iluminista de transformação social deram impulso renovado à construção de um saber filosófico que tinha o homem como seu principal objeto. O homem do iluminismo não é apenas o sujeito cognoscente do século XVII celebrizado pela afirmação cartesiana, penso, logo existo: é também aquilo que se pode conhecer; é sujeito, mas também objeto do conhecimento. A novidade do iluminismo é o conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas facetas e diferenças "enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística)". Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a comparação e, posteriormente, a classificação, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre civilizado e

selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo. (ALMEIDA, 2019, pág. 20)

A partir desse movimento, além do ideal de humanidade, começa a ser definido o que não o é, pelos critérios que sobrepõe uma "raça" em detrimento de outras.

Falar de como a ideia de raça ganha relevância social demanda a compreensão de como o homem foi construído pela filosofia moderna. A noção de homem, que para nós soa quase intuitiva, não é tão óbvia quanto parece: é, na verdade, um dos produtos mais bem-acabados da história moderna e exigiu uma sofisticada e complexa construção filosófica. (ALMEIDA, 2019, p. 18)

O autor explica que o processo culminou em uma reorganização mundial, transformando sociedades feudais em capitalistas e depois partindo para lugares desconhecidos com a convicção de civilizar as culturas inferiores, bárbaras, selvagens e perdidas em nome da razão chamada colonialismo que se mostrou contraditória a partir da revolução haitiana que foi vista com maus olhos, revelando como não-europeus eram disseminados e silenciados ao tentar reivindicar respeito a sua humanidade, cultura, religião e terra. Silvio Almeida descreve assim:

(...) É nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania. (ALMEIDA, 2019, pág. 20)

A partir disso, continua o autor, começam a descrever essas populações como "sem história", "infelizes", "animais irracionais", com mau temperamento (ALMEIDA, 2019, pág. 20), avançando as classificações para o meio científico, justificando a inferioridade das "raças" colonizadas pelas características biológicas ou geográficas usando-as como justificativa para invasões, mortes, escravidão e explorações europeias. Com o tempo racismo foi um termo construído para

descrever a forma como as etnias não-brancas eram classificadas e por consequência, tratadas socialmente e descreve racismo como

1. Característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo;
2. Característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. À configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural Frantz Fanon denomina racismo cultural. (FANON, p. 21 apud. NASCIMENTO, 1978, pag 44 )

Embora o determinismo biológico tenha sido refutado e delegado ao papel de pseudociências dos séculos anteriores, na organização social raça ainda é uma forma de classificação humana, onde o "homem" europeu e tudo que ele é e produz é recebido e entendido com mais aceitação e prestígio, enquanto os " outros homens" são expostos a desumanização, subalternidade, rejeição. Esse contraponto entre raças acontece pela comparação.

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários (NASCIMENTO, ABDIAS, 1978. pág. 22)

Almeida (2019) define racismo como um processo estruturado de discriminação que gera desvantagens ou privilégios a indivíduos dependendo do grupo racial que pertencem, atribuindo tratamento diferenciado pelo fundamento de poder. Sendo assim, a escola, ambiente de acolhimento e formação para a cidadania e trabalho, é intimamente afetada pela ideologia racista brasileira.

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem permanecido unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da "democracia racial". Uma "democracia" cuja artificialidade se expõe para quem quiser ver; só



um dos elementos que a constituíam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de "democracia racial?" (NASCIMENTO, ABDIAS, 1978. pág. 47)

Ildete Batista do Carmo (2020), a autora citada no parágrafo acima, em sua dissertação de mestrado em Educação intitulada "Identidade Étnico-Racial: infância, escola, família e subjetividade" realiza uma pesquisa de estudo de caso em escolas públicas do Distrito Federal, investigando a construção da identidade étnico-racial de uma criança menina para compreender como os processos de subjetivação são afetados pelo racismo desde a infância.

Ildete explica que a história "da menina negra na escola" rejeitada, xingada, desvalorizada, que tem a sua autoestima roubada (relato pessoal) acontece com muitas outras meninas em diferentes gerações e lugares porque elas fazem parte de uma **estrutura social racista que é perpetuada desde a colonização**. Então, é inevitável que uma criança negra sofra racismo, pode não ser da mesma forma e com a mesma intensidade para todas, mas é uma possibilidade devido à estrutura.

A autora trás o termo *outsider within* ou " forasteiro de dentro ", conceito usado por feministas negras para entender as dificuldades vividas por mulheres negras dentro de uma estrutura social racista que representa um espaço de posicionamento, de empoderamento, de lugar de fala, que intelectuais negros podem dar visibilidade racial a problemas estruturais. Então ao se apropriar do posicionamento de pesquisadora a partir desse conceito ela se propõe a um olhar particular para investigar, entender e problematizar questões raciais latentes, complexas e conflitantes das relações de subjetividade social e individual compreendendo que é partir do olhar de quem sofre na pele as mazelas do racismo que é possível identificar, compreender e propor mudanças eficazes.

Ela traz como exemplo a banalização da violência em corpos infantis negros nas ações policiais, quando negam a existência do racismo insistindo no mito da democracia racial ou no não-reconhecimento da contribuição histórica e cultural no Brasil em diversas esferas, incluindo a escola e percebe que a questão racial é vista como um assunto secundário na escola sendo muitas vezes silenciado, tratado com constrangimento.

A autora traz também a problemática racial dentro da escola quando as crianças conseguem perceber que existem diferenças corporais, principalmente na cor da pele e textura do cabelo e faz um compilado de pesquisas para reforçar que o processo identitário das crianças acontece na interação com os outros, sentindo necessidade de falar sobre os aspectos emocionais diante da experiência infantil com o racismo compreendendo que é um processo estrutural e individual, necessitando de uma intervenção que considere o contexto e a forma como essa criança lidará com isso, afinal de contas, as reações não são homogêneas. Embora cada uma reaja e lide de um jeito, como bem afirma a autora, as violências decorrentes do racismo são importantes para que a escola não perca de vista o papel de garantir uma educação anti-racista.

Lembro de ter feito um levantamento bibliográfico dos planos pedagógicos das escolas do plano piloto para discussão em outra proposta de trabalho de conclusão de curso e, de todas as escolas, duas tratavam das questões raciais além do Dia da Consciência Negra em novembro e apenas uma tentava fazer intervenção durante todo o ano embora na pandemia não tenha aparecido nenhuma menção a isso no plano escolar. É perceptível que na maioria das escolas públicas do Distrito Federal o racismo é oficialmente exposto apenas no mês de novembro, sem espaço adequado em projetos anuais, conteúdos e práticas que valorizem a cultura e promoção do empoderamento que "naturalmente" acontece com crianças brancas. Isso demonstra a importância de discutir a formação docente considerando raça como parte importante no processo de construção do eu da criança (CARMO, 2020).

Santos (2019) descreve o percurso da deficiência na história social e escolar partindo da ideia de **fracasso escolar** dialogando com Lugli e Gualtieri (2012) e Patto (2015) trazendo algumas elaborações. A autora traz as contribuições de Patto, que investiga o conceito a partir do materialismo histórico, em que a escola ocupa papel de unificação de todo o conhecimento oportuno e com caráter salvacionista combinado com ideais coloniais e capitalistas.

As reformas liberais passaram a pautar a necessidade de universalização do conhecimento, e as representações de povo, de público e de universal permearam o anseio pela escola, um espaço que abarcaria todos os credos e ideias e serviria toda a sociedade civil. No entanto, Patto (2015) ressalta que escola se tratava muito mais de uma intenção de

grupos burgueses do que uma realidade de fato. E já na abertura do século XX a escola já era permeada pela imagem de redentora de todos os males do mundo.

A escola obtém uma imagem de unificadora mundial, sendo desejada pela classe trabalhadora como um meio de escapar da desigualdade e da miséria. As últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX são marcadas por mobilizações dos setores populares por uma expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais (PATTO, 2015, p.54). Mesmo com ideário de igualdade herdado da revolução francesa, o determinismo racial se fazia presente na França desde o século XVIII, especialmente pela força permanente de ideias religiosas que pregavam uma única origem comum do homem, com base no chamado “criacionismo”, favorecendo a identificação de pessoas “diferentes” como exóticas. (SANTOS, 2019, pág. 30)

A autora explica que no Brasil a educação foi construída a partir de um colonialismo cultural e de uma conexão histórica da pedagogia com pseudo ciências que legitimaram o preconceito racial e justificaram o fracasso escolar. Analisa a contribuição do darwinismo social que serviu para naturalizar as desigualdades, reforçando o racismo. Traz a tese *Hereditary genius* por Galton em 1869 sobre *hereditariedade* de potencialidades e o conceito de *normalidade e anormalidade* fortalecendo as desigualdades na pedagogia. Pode ser entendido aqui a desigualdade de raça e de classe. Esse pensamento determinou quem estava física e intelectualmente incapacitados de se adaptar à escola.

Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam dessa época as rígidas classificações dos “anormais” e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos de nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com loucos; a criação dessa categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 2015, p.65 *apud* SANTOS, 2019, pag. 32).

Santos (2019) diz sobre a deficiência a partir da autonomia que, influenciada pela lógica biomédica entende o corpo como produto para as demandas cotidianas e de trabalho e que todo aquele que não corresponde ao corpo típico ou saudável, é inferior, incapaz, anormal.

Oliveira (2019) conversa com alguns autores que definem a origem da narrativa sobre o conceito de normal e patológico/típico e atípico dentro da ciência e da cultura nos dois últimos séculos. Explica que essas concepções tendem a colocar pessoas à margem da sociedade, vendo-as como inúteis, violentas, desprezíveis entre outros atributos negativos.

Ao identificar formas de ser e se relacionar com o mundo fora dos padrões ditos "normais" a pessoa com TEA sofre muito estigma. Esse estigma vem como uma trava que afeta a identidade, comunicação, desenvolvimento, socialização e a linguagem por serem a enxergadas a partir de expectativas e valores sócio/culturais (LÓPEZ; SARTI, 2012 apud SANDRA REGINA, pág. 33). Sendo assim, o marcador "transtorno" pode vir com estereótipos a frente da individualidade não permitindo que haja possibilidades adequadas e eficientes para seu desenvolvimento, autonomia e participação ativa.

"O estigma que o transtorno mental imputa à pessoa que o possui, expõe evidências de que ela tem um atributo que a torna diferente de outros, ou seja, diferente do que é previsto por aqueles que são considerados pessoas normais. Desta forma, a sociedade, ou parte dela, imprime a pessoa com transtorno mental a transição de "criatura comum e total", para "uma pessoa estragada e diminuída". (MARTINS et. al., 2013, p. 327 apud SANDRA REGINA, 2019, p.32).

A dinâmica escolar tem como referência de criança/estudante aquela que responde rapidamente às demandas do calendário, sem demonstrar resistências ou necessidades. Ela precisa estar enquadrada nas expectativas e, ao distanciamento dessa expectativa, inicia-se a investigação prévia em busca de respostas rápidas e definitivas que justifiquem o "atraso". Isso quando o aluno não tem nenhum diagnóstico. Tais respostas colocam a criança e a família como únicos responsáveis. Quando, e se conseguem o diagnóstico a primeira observação sobre qualquer característica dela começará pelo laudo médico enfatizando todas as suas limitações e comportamento para, a partir daí, elaborar um trabalho pedagógico muitas vezes fraco, deficiente, negligente e excludente.

Quando o aluno TEA chega na escola, os coordenadores e professores tendem a não adaptar o conteúdo programático, principalmente quando esse aluno possui monitor. Colocam toda responsabilidade do trabalho pedagógico sobre esse profissional que, muitas vezes, não tem preparo suficiente para adaptar todas as matérias e fazer um projeto interventivo na sala.

Esse aluno costuma ser isolado da turma fisicamente e pedagogicamente. Os alunos não mantêm contato seja por estereótipos quanto à maneira de ser e agir do aluno, ou pela incompreensão de seus comportamentos. Quando a criança TEA ou PCD negra entra na escola a discriminação pode ser potencializada porque, além do capacitismo ela é atravessada pelo racismo.

### **Racismo e inclusão: impressões como Acompanhante Terapêutica**

Em três anos de estágio fui direcionando o olhar para terminar o curso falando sobre a discriminação racial na educação infantil por ser uma das situações que mais marcaram minha trajetória acadêmica e pessoal mas, devido a pandemia e o retorno ao mercado de trabalho, não sendo estagiária em escolas mas acompanhante terapêutica de uma criança classe média alta negra com autismo e outras especificidades, considerei reformular o tema pela necessidade de refletir quais implicações mudam quando se fala de inclusão de uma criança negra com transtorno na escola.

Na primeira escola que trabalhei como estagiária havia uma contingência de crianças com necessidades especiais na maioria das turmas de maternal, jardim e ensino fundamental. Eram pelo menos uma criança a cada duas salas. Talvez, devido a localização e público, a quantidade de crianças negras de modo geral era ínfima. Se tratando da educação inclusiva não lembro de nenhuma. Apesar disso, o tratamento com crianças com autismo, com síndrome de Down e outros transtornos ou deficiências eram encaradas como um desafio para a maioria das estagiárias. Volta e meia ouvia o desabafo das estagiárias e monitoras sobre algum momento difícil envolvendo crises, aprendizagem e socialização das crianças.

Não era o desejo de muitas serem monitoras de uma só criança com necessidades especiais. Eu estava inclusa. Via de longe a dificuldade que as colegas passavam, as agressões, as tentativas de evitar fuga da sala, as

contenções, higienização, mediação de conflito, preconceitos, feedback dos pais, além de ser alvo de julgamentos por alguma conduta.

As que aceitavam trabalhar e permaneciam durante todo o tempo de estágio com as crianças tinham características em comum: o afeto. Todas conseguiam estabelecer boa relação com a criança. A partir desse ponto as atividades fluíam muito melhor.

Uma característica recorrente nessa escola eram os elogios às crianças com necessidades especiais. Funcionários aleatórios volta e meia elogiavam algum aspecto do aluno.

Às vezes o cabelo liso, a pele bonita, a roupa sempre perfumada, a marca dos objetos pessoais, as viagens que faziam, os presentes que os pais levavam em datas comemorativas, a cor dos olhos entre outros atributos.

Tinha uma criança do sexo feminino loira, olhos azuis, magra, classe média alta que recebia muitos elogios, alguns sutilmente discriminatórios insinuando que se não fosse o transtorno seria muito mais bonita.

Sandra Regina de Oliveira (2019) realizou uma pesquisa que trata justamente da interseccionalidade autismo e raça, onde demonstra que as violências, a exclusão e mesmo a recusa do afeto e do cuidado são potencializadas em crianças negras com autismo na educação, enquanto que crianças brancas dentro do espectro do autismo recebem mais cuidado, afirmando que a criança branca “está mais protegida de atitudes preconceituosas contra ela do que outras crianças não brancas com autismo” (OLIVEIRA, 2019, p. 116).

Pela falta de crianças negras com autismo nessa escola não houve oportunidade de fazer comparações.

Na segunda escola ofertavam muitas bolsas para pais de órgãos públicos específicos. Também não lembro de ver alunos negros com necessidades especiais na escola. Apesar disso havia uma quantidade um pouco mais expressiva de alunos negros, talvez um ou dois por turma. Esses, considerados típicos, sofriam bastante racismo.

Lembro de presenciar o tratamento diferenciado entre elas. Algumas eram excluídas por serem negras e gordas, outras por serem negras com cabelo crespo. A intervenção nesses casos era superficial, dependia muito do profissional que flagrava as cenas.

Uma criança, por exemplo, passou a apresentar comportamento agressivo de tanto ser preterida. Um dia certa estagiária desabafou que não gostava dessa aluna do Jardim I porque ela era grossa, desagradável e invejosa. Expliquei que na verdade ela era excluída e maltratada constantemente por ser negra e gorda, principalmente pela aluna preferida dessa estagiária, que era loira dos olhos azuis e muito opressora com suas colegas.

Então além de sofrer racismo era culpabilizada pela reação, por não ter acesso a nenhuma outra forma de lidar com a situação porque raramente os profissionais que estavam responsáveis pela turma intervieram assertivamente

Nessa escola as atividades para crianças com necessidades especiais eram utilizadas para mantê-las ocupadas e quietas, parecia que eram muito repetitivas e sem intencionalidade pedagógica. Havia orientações como "é só dar esses materiais aqui na mesa pra ele e impedir que saia da cadeira, que fuja da sala", "ele é quietinho, dá uma massinha, ele gosta de brincar com ela, depois leva ele pra higienizar e para o parque" enquanto a turma aprendia o alfabeto, por exemplo.

Os próprios monitores tinham que pensar como cuidar da criança. Às vezes, por impaciência levava esses alunos para assistir filme para não depender de colo e atenção, para o parque, pátio, biblioteca, enfim, o aluno com necessidades especiais ficava sempre em vigilância ou separado enquanto a turma estudava, brincava, socializava e compartilhava experiências entre si.

As crianças que tinham comportamentos "difíceis" eram colocadas para dormir o período inteiro. Só eram acordadas para comer e se arrumar para ir embora. Às vezes brincavam, às vezes assistiam filmes.

O momento que mais participavam era em festas escolares e atividades para preencher o portfólio. Só não acontecia se a professora tivesse claro que a inclusão era possível, então criava estratégias e atividades para a participação dela além de incentivar a relação com os outros alunos.

Havia também nessa escola elogios quanto a aparência, algumas monitoras costumavam tirar fotografias para enviar para os pais, chamavam algumas crianças de príncipes e princesas, davam abraço, colo. Coisa que algumas crianças negras "típicas", na mesma escola, ouviam e experimentavam com menos frequência. Algumas eram criticadas, chamadas de chatas, feias, desde o berçário.

Então como seria para uma criança negra com necessidades especiais passar pela instituição escolar no Distrito Federal? Considerando a estrutura social

que é sobretudo racista, posso aferir que pode não ser fácil, considerando exceções que sempre existem.

Após a pandemia comecei a trabalhar como acompanhante terapêutico. Nesse momento tive o primeiro contato com aluno com Transtorno do Espectro Autista negro.

Autismo é uma palavra de origem grega que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo. É comum, também, a utilização de adjetivos para se denominar o autismo, tais como, autismo puro, núcleo autístico, autismo (primário no caso de não-associação com outras patologias), autismo secundário, autismo de alto funcionamento, autismo de baixo funcionamento, entre outros. Sobre o diagnóstico e tratamento do autismo infantil, o autismo é atualmente considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento. (ORRÚ, 2010, p.4)

Na busca pela despatologização do autismo e da resultante busca pela cura, o autismo tem sido considerado também como uma neuro divergência, uma reivindicação organizada pelas próprias pessoas que estão dentro do espectro:

O movimento da neurodiversidade é organizado por autistas chamados de alto funcionamento que consideram que o autismo não é uma doença a ser tratada e se for possível curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). (ORTEGA, 2009, p. 2)

Voltei no passado pensando quando tive contato com crianças e adolescentes com o espectro do autismo ou deficiência. Para falar desse caso sinto a necessidade de trazer a interseccionalidade como apoio.

A partir da análise desenvolvida por Kimberlé Crenshaw (2002) interseccionalidade é a influência de dois ou mais fatores sobre um indivíduo. Ou seja, quando uma criança com transtorno por exemplo, também é negra, pobre, de religião de matriz africana e estrangeira, a discriminação que ela sofrerá numa sociedade preconceituosa e discriminatória será muito maior do que outra que possui apenas um desses marcadores. Ela propõe a interseccionalidade para compreender as dinâmicas sociais, sem partir da homogeneização que é excludente por si mesma, mas assumindo que existe diferença de tratamento por meio de marcadores sociais para busca de respostas e intervenções.



## **Escrevivências: experiência como Acompanhante Terapêutica**

O acompanhamento terapêutico é uma modalidade de atendimento cuja proposta é de auxiliar os pacientes que apresentam distúrbios graves e que estão à margem da sociedade, em sua reintegração social. Esse nome é dado oficialmente aos ATs que trabalham nas ruas, fora de qualquer instituição e tem sido um termo utilizado, por empréstimo, para identificar esta prática na escola. O empréstimo do termo pode ser entendido pela função que o acompanhante possui em escutar, dar voz e encaminhar in locus, as construções particulares que os sujeitos encontram como saídas possíveis para as diversas problemáticas que enfrentam no laço social. Mas para a educação, o pedido da presença de um AT está relacionado, na maioria das vezes, à demanda de que ele possa responder pelas atitudes e pela educação da criança ainda não adaptada ao universo escolar e com a qual, o corpo docente acredita não saber lidar. (Gavioli, Ranoya e Abbamonte, 2002 p. 5)

Lembro de um garoto no 5º ano com Síndrome de Crouzon. Era muito querido, tinha amigos, era estudioso e esforçado. A inclusão dele na escola foi perceptível desde o início. No 7º conheci e estudei com uma garota que tinha Síndrome de Down. Diferente dele, ela era negra e apesar de muito estudiosa e vaidosa, era preterida pelas meninas e meninos.

Algumas mostravam desconforto quando ela se aproximava ou quando já próxima tentava fazer carinho no cabelo delas. Enquanto um era incluído até nas festas extraescolares, a menina se esforçava dez vezes mais para ser incluída no círculo social e suportar as brincadeiras sobre possíveis interesses amorosos por algum rapaz.

Ela tinha desejo de ter amigos, ser popular, namorar, mas estava marcada pela "diferença". Em nenhum momento pensei, na época, que existia essa distinção de tratamento devido a cor e ao transtorno.

Após o lockdown iniciei o trabalho como Acompanhante Terapêutico em duas escolas. Na primeira acompanhei um adolescente que tinha mais de treze anos e havia saído de uma escola particular para outra que aparentava possuir mais preparo para atender crianças com necessidades especiais.

Havia sala de recursos, uma professora responsável e as acompanhantes terapêuticas contratadas pelos pais ou pela escola.

Devido a lógica da escola, os alunos passavam por avaliação da professora regente e coordenadora para entender se e quando o estudante poderia estar na sala regular, em que matérias e como seria a adaptação do material, das participações em trabalhos e provas.

Todos os professores tinham preparo e orientação para incluir os alunos com necessidades especiais da turma nas aulas e atividades, além disso existiam aulas exclusivas para eles como judô, inglês, informática e se não me engano natação. De modo geral, essa escola se dedica melhor que as outras nesse aspecto. A escola não tinha em vista o trabalho do Acompanhante Terapêutico como substituição do trabalho pedagógico ou de analista, posição assumida em muitas outras escolas devido ao despreparo docente e institucional de promover inclusão. (SPAGNUOLO, 2017, p. 36)

Mesmo assim era perceptível como os alunos com menos comprometimento, que tinham mais facilidade de socializar, percebiam que eram diferentes, que não eram tratados igualmente pelos alunos "típicos" e às vezes entre eles mesmos. Apesar disso, era bom ver como eles mantinham práticas cordiais quando chegavam e saíam da escola, deixava o ambiente melhor.

O professor - estagiário de psicologia fazia toda sexta-feira uma roda de conversa perguntando sobre a semana de cada um, dava espaço para interagir em conjunto. Um dia inseriu o canto porque esse aluno que eu acompanhava era engajado com isso, e para deixá-lo mais próximo da turma, fizeram uma roda onde cada um cantava um pouco. Com essas dinâmicas eles se aproximaram mais, pareciam mais felizes e confortáveis. Outras atividades envolvendo canto aconteceram, inclusive separaram um espaço no show de talentos da escola para ele apresentar.

De todas as crianças e adolescentes da sala de recurso, só tinham três negras. A primeira era diagnosticada com Transtorno desafiador de oposição e Transtorno do Espectro Autista. A convivência era difícil, a professora regente e a coordenadora eram rígidas quando ele não seguia regras de convivência arremessando brinquedos, tirando o lanche da mesa para comer no chão e expelir o que já havia mastigado, fingindo da sala, brigando com algum colega, entre outras coisas.

A outra não falava, não tinha facilidade em segurar objetos, logo necessitava de ajuda para comer, escrever, ir ao banheiro entre outras ações. Essa aluna era atendida por uma AT negra. Pelo pouco que deu para acompanhar, a AT se esforçava muito para ela participar das aulas, desenvolver a fala, ler, brincar com outras crianças sejam da sala de recurso ou não.

A terceira era cadeirante. Um responsável acompanhava e auxiliava nas atividades. Como seu comprometimento era apenas físico, não frequentava a sala de recurso como as outras, ficando mais tempo na sala regular.

Não tive muito contato, porém parecia distante, um pouco ansioso quando me aproximei para conversar. Com o tempo ele passou a conversar mais, aproveitar assuntos inacabados dos dias anteriores para se aproximar. Não lembro de ver ele com os alunos da sala nos corredores, na cantina, quadra de esporte ou qualquer outro lugar. Em algum momento ele disse que preferia estudar em casa, faltando dias.

No fim percebi que da sala de recurso os que mais conseguiram se relacionar e criar uma espécie de amizade eram brancos, esse que só era cadeirante, teve mais dificuldade que aqueles para formar laço afetivo na escola, até mais que o aluno, branco, que acompanhei que tinha dificuldade de comunicação.

Ildete (2020, pág. 20) descreve que raça na escola é tratado como um problema secundário, que por vezes é silenciado, naturalizado produzindo exclusão e desigualdade por meio da operacionalização de um sistema ideológico que cria crenças, mitos, valores e percepções na história de vida das pessoas. Isso acaba ajudando a compreender por que aquele aluno teve tanta dificuldade de construir laços, mesmo estando na escola a anos.

Na outra escola a experiência foi muito marcante, senti muito mal-estar e estresse assim que comecei a trabalhar. O sentimento de exclusão dentro da sala de aula foi algo impactante, tão destoante da anterior que não soube reagir.

Lembro que quando entramos na sala pela primeira vez direcionei ele a carteira. À medida que alunos e professores entravam, se cumprimentavam, sorriam e interagiam salvo um ou outro que cordialmente acenava bom dia ou boa tarde.

Com o passar das semanas alguns professores entravam, davam aula, passavam exercícios e saíam sem considerar a presença dele e a minha, quando consideravam pareciam desconcertados, como se não soubessem o que fazer com

a forma que esse aluno respondia a aproximação, talvez por isso as tentativas ficaram menores do que já eram.

Ele passava a maior parte do tempo sentado na cadeira, olhando para o quadro ou para outras partes da sala, mexendo as mãos incansavelmente ou se levantando para ficar no fundo da sala. As vezes saía correndo para o banheiro ou corredor.

Depois de meses tentando digerir a situação e auxiliar o processo de ensino e socialização dele consegui encontrar cursos que prometiam auxiliar o acompanhamento de forma adequada, mas precisava pagar supervisão, ser direcionado por um profissional qualificado como psicólogo e psicopedagogo.

Por isso li materiais, aproveitei o que via na outra escola e criar vínculo com ele. Devido ao excesso de demandas semanais era impossível ajustar todo o material, principalmente ajudar a acompanhar todas as matérias no ritmo da turma por que não era opção fazer diferente, ele era avaliado como os outros alunos então precisava entregar tudo.

Os conteúdos iam avançando de acordo com o cronograma escolar pressionando ainda mais ele e a mim. Chegou num ponto de ele ter crises durante a explicação, parecia inseguro de tentar responder as perguntas. Percebi por que quando dizia " não precisa se preocupar, você está indo bem" ele respondia, escrevia, às vezes se autoelogiava e ria mostrando que estava conseguindo fazer a atividade.

Na maior parte do tempo os alunos não tinham contato com ele, e ao perceber julguei se tratar de uma turma nova que nunca tinha tido contato com ele antes e me surpreendi quando descobri que eles estudavam juntos desde o 3º ano. Então como em três anos não foi construído nenhum vínculo entre ele e a turma, como a escola não pensou em nenhuma intervenção, preparo de professores, preparo da própria criança para transitar dos anos iniciais do ensino fundamental I para o ensino fundamental II? Por que os profissionais desse setor não foram orientados sobre a necessidade de ações em sala e refeitório, sempre barulhentos e lotados, que diminuíssem o sofrimento físico e mental dele? Porque a escola, mesmo particular e com tanto investimento em línguas, esportes e vestibular não tiraram um período para incluir a única criança TEA da educação infantil?

Por que insistiram em manter ele em sala, sem reduzir demandas, sem fazer adaptação de materiais, provas e trabalhos? Tudo isso fez falta e interferiu muito na

aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar dele e minha também que senti a sobrecarga física e emocional.

À medida que as demandas aumentaram, que ele se ajustava à dinâmica escolar aumentava as crises de choro, a fuga da sala, das aulas, a resistência. Se eu deixava ele mais livre, era difícil nos outros dias convencer a fazer alguma coisa, se era mais firme, apesar de fazer mais atividades, sentia um distanciamento dele da realidade. Era difícil.

Houve momentos que ele chegava na escola e chorava no corredor, não queria entrar na sala de aula, quando entrava abaixava a cabeça e só levantava uma aula depois. Em outros momentos ficava em pé, se recusava a sentar por uma ou duas aulas, olhando pela janela, pulando. Quando não, ia ao banheiro, se trancava em um dos boxes e ficava alguns minutos, ou então andava de um lado para o outro parando algumas vezes para olhar o lado de fora pela janela.

Ele era muito inteligente, absorvia rápido informações como geografia e ciências. Era ótimo em artes, e aulas livres, menos matemática e português. Como estratégia tentava deixar o conteúdo menos extenso, um pouco divertido, levava para outro ambiente para estudar, com os materiais e estrutura adequada ele passaria pelo processo de alfabetização com menos sofrimento

Pensando nisso eu e a AT do outro período, com muito esforço e insistência conseguimos que as provas e avaliações fossem adaptadas, assim ele passou a ser menos prejudicado psicologicamente.

Infelizmente o tempo de elaboração e entrega dessas provas causaram mal-estar na equipe que o acompanhava, fazendo com que ele precisasse estudar novamente o mesmo assunto acumulando com os novos, sobrecarregando um pouco as demandas.

Nossas sugestões em relação à inclusão em sala, adaptação de conteúdos e outros detalhes foram ignoradas sutilmente, ou criavam barreiras para não alterar o que precisava ou prometiam pensar sobre e nunca retornavam ao assunto.

Era visível quando iam na sala fazer intervenção para mediar algum conflito entre alunos usando como tema " a importância da empatia", e nisso colocavam no projetor um vídeo ou filme curto para ajudar no diálogo e o som alto. Resultado, o aluno saía correndo tampando o ouvido por ter hipersensibilidade. Depois de um tempo, do meio para o final do ano alguns professores se disponibilizaram para

ensinar a AT da manhã e a mim maneiras de facilitar o conteúdo. Talvez, pelo excesso de trabalho e falta de suporte da escola, não conseguiram fazer muito.

Eu me sentia invisível junto com ele. Por um lado, era bom ter tempo para dar atenção exclusiva, por outro era difícil tentar fazer atividades extras e nenhuma criança enxergar ele para brincar, auxiliar em atividades em grupo na maioria das vezes. Parecia que eles queriam tentar, mas não tinha investimento escolar para uma efetiva interação. E eu sentia que éramos um só na escola. Me sentia deslocada, preocupada com os olhares, com as pressões.

Com o tempo percebi que na sala havia subgrupos. Tinha o grupo das meninas tímidas, o das populares que normalmente se misturavam facilmente com os meninos também populares, dos bolsistas negros, especificamente dois, que não conseguiam transitar bem nos grupos maiores fechando mais a aliança entre si, um outro também negro, bolsista, que tinha o comportamento mais extravagante e criticado pelos colegas ou professores e, por último, o aluno TEA que acompanhei.

Na hierarquia de invisibilidade, se assim posso dizer, era notório como os alunos negros tinham menos liberdade de socialização, de aceitação. A maioria dos alunos brancos, incluindo os tímidos, tinham relações íntimas até com os professores, não que fossem livres de sofrimento e dificuldade, mas num contexto maior de observação e comparação a escola para estes era mais fluida e leve.

Os negros mal falavam, quando acontecia pareciam tímidos, inseguros. O aluno TEA sofria ainda mais. Na maioria das vezes só era percebido pelos alunos quando se levantava para regular as emoções, quando uma das ATs não estavam presentes para auxiliar ele a mudar de sala ou quando recusava a tarefa.

Na hora de escolher grupos para fazer atividades, se o professor não intervia, ele fazia só. Quando intervia, algumas crianças tentavam ajudar, conversar, perguntar o que ele achava talvez sob influência da observação da mediação que a AT fazíamos. Outras não tentavam. Assim que a dinâmica acabava, ele voltava para o isolamento.

Na aula de educação física dificilmente passavam a bola, dificilmente faziam trio ou dupla com ele, muito menos comemoravam algo. Se ele ia para a fila da cantina ou do restaurante não o cumprimentavam, nas aulas de inglês também fazia boa parte das atividades só e como disse, os alunos negros dessa escola também passavam por isso. Não é possível comparar com outros alunos na mesma condição que esse, porque não havia.

A cena que mais marcou essa experiência foi a de um professor que sentia incômodo com a presença desse aluno na sala. Muitas vezes pediu que eu o retirasse quando a turma parava para responder algumas questões do livro, o objetivo era não "dispersar" esse momento.

O interessante é que a turma fazia barulho na maior parte do tempo, ao ponto de o aluno precisar usar headphone para abafar o som, e no momento que a turma acalmava ele precisava sair para o bem "de todos". Outras vezes esse professor trazia quiz para a turma responder e pedia que o aluno saísse, porque a sala ficaria barulhenta demais.

Da última vez pediu que ele lesse o livro em outro lugar, num tempo diferente da turma que às vezes lia junto na sala novamente para não dispensar aqueles que durante o ano inteiro, junto com ele, nunca o respeitaram.

Apesar de estudar numa escola relativamente boa financeiramente, ele era constantemente negligenciado. Quando precisou trocar de lugar porque não enxergava o quadro, a monitora, esse professor e outros alunos contestaram, comunicaram seus pais que seriam prejudicados com a mudança e, como consequência, ele foi isolado no canto da sala. Apertaram todos os trinta e poucos alunos em 6 fileiras e ele sozinho na fileira comigo e outra AT.

Sobre afetos, a psicóloga, professora de inglês, coordenadora e inspetores sempre falavam com ele. Houve um aluno que se esforçava para tentar aproximação, outra menina, negra, também se esforçava, perguntava como ele estava, se interessava pelo que estava fazendo e aprendendo, tentava ensinar algumas vezes e outro aluno, colega da aula de inglês, se prontificou para ser a dupla dele o semestre inteiro.

Eles pareciam um pouco inseguros de continuar, talvez pela dificuldade de entender e lidar com a resposta desse aluno, por serem "os únicos" entre os pares que se empenhavam um pouco mais, pela minha presença.

Todo esse tempo não lembro de ter visto ele sendo elogiado pelas suas capacidades com arte, escrita ou aparência, não lembro de ver comentários relacionados à sua personalidade, aos trejeitos, ao humor, que era muito bom, ao sorriso e não parece errado comparar com a coincidência dos outros alunos dessa mesma escola que, sendo "típicos" sofriam algo parecido.

Apesar dos funcionários cumprimentarem ele constantemente, a dinâmica da escola não contemplava ele, não atendia suas necessidades.

Como nas outras escolas, exceto a penúltima, a inclusão era improvisada, dependia muito do olhar dos professores. E esse aluno infelizmente encontrou poucos que se importassem.

Esses, em sua maioria, eram profissionais negros. Faziam intervenções pertinentes, influenciavam a aproximação dos alunos a ele e interagiam com mais facilidade mesmo com demandas altas com suas turmas e a escola.

O lugar que mais gostava era a área externa onde tinham bancos, árvores e espelhos. Passava um tempo andando, olhando, sorrindo. Era seu momento preferido.

O banheiro também era o lugar de refúgio. Gostava de olhar o céu pela janela e o pátio de baixo. Dá para imaginar o bem que causava em meio a um ambiente pesado, que funcionava para atender demandas que não foram pensadas para ele, mesmo com insistentes pedidos e esforços. Um lugar em que sua presença não era respeitada, protegida e seus direitos básicos sustentados.

Pra mim também era difícil mediar, apesar de ter feito alguns cursos gratuitos por fora, assistido seminários e trabalhado com outros alunos TEA, a sensação que ficava era que eu não tinha preparação adequada e que o ambiente não " me pertencia".

Acreditava que a graduação seria o pontapé inicial para o processo de construção da profissão, mas me deparei com um currículo vazio de práticas eficientes, de conteúdos que se aproximasse melhor da realidade escolar profundamente excludente, racista e omissa, com mais ímpeto em crianças negras. De discussões em torno dessas questões, de recortes.

Percebi que a falta de preparo na formação gerou muita insegurança ao entrar em contato com a inclusão, sobretudo quando ela é negada com mais intensidade a tipos específicos de corpos. Percebi que a expectativa que tinha na infância e adolescência sobre a docência não seria fácil de alcançar e apreender. Outro ponto importante nessa experiência foi ter sentido, junto com esse aluno, o peso do silêncio, da invisibilidade. E apesar dessa profissão ter como objetivo mediar a relação aluno-professor e aluno-aluno, entendo que ser negra, marcada por um passado escolar repulsivo e agressor, trouxe travamentos para a prática do exercício. Caberia então pensar em formas de fortalecer minha própria identidade como mulher negra, como profissional negra que está inserida numa estrutura social



discriminatória para efetivamente resistir e transformar essas experiências em outras.

### **Considerações Finais**

A partir dessa reflexão é possível verificar que a escola não é um ambiente inócuo e seguro para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos igualmente, por ser um ambiente marcado e estruturado a partir da lógica racista tanto para a criança como para o adulto que fizer parte de algum grupo minoritário que, além de intervir e servir de voz para o aluno precisará lidar com o próprio sentimento advindo da discriminação manifestada de forma sutil, como foi o caso dos alunos bolsistas da última escola que não tinham as mesmas oportunidades de socialização que os alunos brancos ou da instituição anterior a esta em que a criança foi duplamente afetada pelo racismo, primeiro pelas colegas e segundo pela monitora que não associou o comportamento "reprovável" como resultado das opressões que sofria calada.

Aos alunos com necessidades especiais que sofrem os efeitos do capacitismo tem aqueles que além disso sofrem discriminação racial, intensificando a dor de ser e existir nela como o aluno cadeirante que mesmo tendo facilidade de comunicação e intelecto dentro "da normalidade" não conseguia se enturmar como os outros alunos da sala de recurso que ainda tendo comprometimento na fala, circulava um pouco melhor socialmente.

Que a formação profissional, quando não considera essa realidade, reforça, mantém e negligência crianças e adolescentes negros, duplamente vulneráveis, que precisam de mais atenção, mais compreensão, mais proteção de direitos.

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2019, pág. 34)

Integrar a diversidade humana pelas vias da formação docente, de outros atores da educação e pela sociedade é um desafio que tem como um de seus fatores a dificuldade de assumir um compromisso com a quebra de aliança com justificativas capacitistas e racistas que silenciam e naturalizam a desigualdade.

Claro que os professores não são os únicos responsáveis pela transformação da escola, é um problema estrutural, de difícil quebra, mas a conscientização e o debate sobre processos de opressão precisam ser discutidos, precisam ser entendidos e interiorizados para construir novos modelos de educação, mesmo que aos poucos.

É importante também pensar sobre a sobrecarga do trabalho do Acompanhante Terapêutico na escola que assume o papel de professor e cuidador. Parte do seu trabalho é auxiliar no processo de socialização e aprendizagem, suprimindo uma dificuldade no corpo docente, mediando a relação, criando mudanças, porém, necessita de um ambiente que colabore efetivamente para isso, que aproveite os feedbacks, que se comprometa com a inclusão do estudante pois sua presença na instituição não é como a do monitor, é uma presença pontual, para mediar e facilitar a interação deste aluno com a escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

CARMO, Ildete Batista do. Identidade étnico-racial: infância, escola, família e subjetividade. 2020. 159 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAVIOLE, Camille; RANOYA, Flávia; ABBAMONTE, Renata. A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola. An. 3 Col. LEPSI IP/FE-USP 2002.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna. 2019. 205 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. Revista Ciência e Saúde Coletiva. n. 14. fevereiro, 2009

SANTOS, Larissa Xavier. Crianças negras com deficiência: representações de sucesso e fracasso para as personagens do cotidiano institucional de alunas(os) da escola pública. 2019.

SPAGNUOLO, Lenara Spedo. Acompanhamento terapêutico na escola: entre o educar e o analisar. 2017. 186 p. (Área de concentração: Psicologia e Educação) Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2017.

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? Revista Linhas Críticas. V. 9, n. 176 jan/jun. Brasília, 2003.