



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

# **Narrativas maternas acerca do processo de escolarização de crianças negras com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso em Pelotas, RS**

**Isabel Regina de Souza Silveira**



**Pelotas, 2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Dissertação de Mestrado**

**Narrativas maternas acerca do processo de escolarização de crianças negras  
com Transtorno do Espectro Autista:**  
um estudo de caso em Pelotas, RS.

**Isabel Regina de Souza Silveira**

**Isabel Regina de Souza Silveira**

**Narrativas maternas acerca do processo de escolarização de crianças negras  
com Transtorno do Espectro Autista:  
um estudo de caso em Pelotas, RS.**

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Pelotas, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Georgina Helena Lima Nunes

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

S587n Silveira, Isabel Regina de Souza

Narrativas maternas acerca do processo de escolarização de crianças negras com Transtorno do Espectro Autista [recurso eletrônico] : um estudo de caso em Pelotas, RS / Isabel Regina de Souza Silveira ; Georgina Helena Lima Nunes, orientadora. — Pelotas, 2024.  
109 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Autismo. 2. Racismo. 3. Exclusão. 4. Identidade. 5. Mulheres negras. I. Nunes, Georgina Helena Lima, orient. II. Título.

CDD 370

Narrativas maternas acerca do processo de escolarização de crianças negras com Transtorno do Espectro Autista:  
um estudo de caso em Pelotas, RS.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 30 de setembro de 2024

Banca examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Georgina Helena Lima Nunes (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia Cardoso Carlos

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Fernando César Ripe da Cruz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilma Margarida de Castro Crusoé

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS  
ORA IÊ IÊ Ô!



## **Agradecimentos**

Dedico este trabalho com profunda gratidão e amor à minha mãe, Paula Regina, que sempre foi um pilar de força, carinho e orientação. Sua sabedoria e incentivo foram fundamentais para a concretização deste projeto.

Ao meu companheiro, Victor Henrique, cuja paciência, apoio e compreensão foram inestimáveis durante toda esta jornada. Sua presença constante, amor inabalável e palavras encorajadoras me deram a motivação necessária para superar os desafios e medos que surgiram.

À minha família, que com seu amor incondicional e apoio constante me proporcionou a estabilidade e a coragem necessárias para seguir em frente.

Agradeço também à minha fé em Deus e à minha religião, que me ofereceram a força espiritual e a esperança indispensáveis para enfrentar as adversidades, mantendo minha determinação e crença no propósito deste trabalho.

Não poderia deixar de mencionar duas pessoas que foram fundamentais na construção da minha identidade: o meu eterno vô Daltro, que mesmo não estando mais presente fisicamente, continua vivo em meu coração e espírito, me mandando energias positivas e sabedoria necessária para prosseguir; e a minha vó Bia, que me ensinou o verdadeiro significado de ser espirituosa e de amar a fé.

Agradeço ao meu pai, que, embora não tenha participado ativamente da minha infância, fez parte da minha história e deixou um legado de boas intenções e sentimentos. Reconheço e valorizo suas qualidades de honestidade e bondade que sempre foram destacadas por minha mãe. Que sua memória seja lembrada com respeito e gratidão.

À minha orientadora, Georgina, dedico um agradecimento especial, com profunda gratidão e respeito. Foi você quem me inspirou a dar o primeiro passo rumo ao mestrado e a seguir no curso, acreditando no meu potencial. Sua orientação, sabedoria e confiança em mim foram fundamentais – não apenas para o desenvolvimento do meu trabalho, mas também para meu crescimento pessoal e acadêmico.

Este trabalho é fruto do apoio, do amor, da inspiração e orientação de todos vocês. Sem a presença, o suporte e a influência de cada um, este projeto não teria se concretizado. A todos vocês, minha eterna gratidão e amor!



Aprender a nos amar como mulheres negras vai muito além da insistência simplista de que 'negro é lindo'. Vai além e mais fundo do que a apreciação superficial da beleza negra, embora este seja, com certeza, um bom começo (Audre Lorde *apud hooks*, 2023).

## Resumo

SILVEIRA, Isabel Regina de Souza. **Narrativas maternas acerca do processo de escolarização de crianças negras com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso em Pelotas, RS.** Orientadora: Georgina Helena Lima Nunes. 2024. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

O presente estudo investiga a inclusão educacional de crianças negras autistas no município de Pelotas, Rio Grande do Sul, com ênfase nas percepções das mães sobre o processo de escolarização e os desafios enfrentados decorrentes da intersecção entre raça e deficiência. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, a pesquisa parte de um horizonte teórico fundamentado em um quadro epistemológico crítico, que integra as perspectivas feministas negras, os estudos críticos sobre raça e as abordagens decoloniais. Esses referenciais permitem analisar como o racismo e as barreiras impostas pela deficiência afetam a vida escolar e social dessas crianças e de suas famílias. A metodologia segue uma abordagem qualitativa, com entrevistas realizadas com mães de crianças negras com autismo. As entrevistas são analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, visando identificar padrões e significados relacionados às vivências dessas mães. Os resultados mostram que a combinação de racismo e deficiência resulta em um cenário de múltiplas opressões, o que exige uma sobrecarga emocional e significativa para essas mães. Este estudo destaca barreiras estruturais e sociais enfrentadas, enfatizando como o racismo e o capacitismo interagem para agravar a marginalização dessas crianças no ambiente escolar. As mães relatam que o ambiente escolar muitas vezes reforça estereótipos e práticas excludentes, tanto por parte dos profissionais da educação quanto por meio de políticas institucionais que não consideram as especificidades de suas crianças. Assim, este estudo demonstra que a inclusão efetiva dessas crianças requer não apenas ajustes nas políticas educacionais, mas também uma transformação nas atitudes institucionais, com a adoção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e antirracistas. As conversas com as participantes indicam que, para elas, a luta por uma educação que valorize e afirme a identidade de seus/as filhos/as é contínua e repleta de desafios. O estudo propõe a necessidade de formação crítica e constante para educadores/as e gestores/as escolares sobre a intersecção entre racismo e capacitismo. Além de fornecer uma base crítica para a formulação de políticas que promovam um sistema educacional mais justo e inclusivo, a fim de reconhecer e abordar as identidades interseccionais das crianças e suas famílias.

**Palavras-chave:** autismo; racismo; exclusão; identidade; mulheres negras; políticas públicas; educação.

## Abstract

SILVEIRA, Isabel Regina de Souza. **Maternal narratives about the schooling process of Black children with Autism Spectrum Disorder: a case study in Pelotas, RS.** Advisor: Georgina Helena Lima Nunes. 2024. 109f. Dissertation (Master's in Education) – Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

This study investigates the educational inclusion of Black autistic children in the city of Pelotas, Rio Grande do Sul, emphasizing mothers' perceptions of the schooling process and the challenges arising from the intersection of race and disability. Developed within the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Pelotas, the research is based on a critical theoretical framework that integrates Black feminist perspectives, critical race studies, and decolonial approaches. These frameworks enable an analysis of how racism and barriers imposed by disability impact the educational and social lives of these children and their families. The methodology follows a qualitative approach, with interviews conducted with mothers of Black children with autism. The interviews are analyzed using the content analysis technique to identify patterns and meanings related to these mothers' experiences. The results reveal that the combination of racism and disability creates a scenario of multiple oppressions, demanding significant emotional burdens from these mothers. This study highlights the structural and social barriers faced, emphasizing how racism and ableism interact to exacerbate the marginalization of these children in the school environment. Mothers report that schools often reinforce stereotypes and exclusionary practices, both by educational professionals and through institutional policies that fail to consider the specific needs of their children. Thus, this study demonstrates that the effective inclusion of these children requires not only adjustments to educational policies but also a transformation in institutional attitudes, with the adoption of more inclusive and anti-racist pedagogical strategies. Conversations with participants indicate that, for them, the fight for an education that values and affirms their children's identities is continuous and fraught with challenges. The study underscores the need for critical and ongoing training for educators and school administrators on the intersection of racism and ableism. It also provides a critical foundation for formulating policies to promote a more equitable and inclusive educational system that recognizes and addresses the intersectional identities of children and their families.

**Keywords:** autism; racism; exclusion; identity; Black women; public policies; education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1 Trajetórias entrecruzadas: os (des)encontros entre a raça, o autismo e o pertencimento</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2 Percurso Metodológico – descrição do método</b> .....	<b>19</b>
<b>2. Dinâmica e estrutura familiar de crianças negras com autismo: os desafios familiares</b> .....	<b>27</b>
<b>2.1 Narrativas das experiências da maternidade negra</b> .....	<b>28</b>
<b>2.2 Maternidade como espaço de (em)poder(amento)</b> .....	<b>37</b>
<b>2.3 Paternidade e a participação no cuidado e educação dos filhos</b> .....	<b>40</b>
<b>3. Diferenças e diversidade: caminhos para uma educação inclusiva e afirmativa</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1 Desafios e enfrentamento da descoberta do diagnóstico</b> .....	<b>47</b>
<b>3.2 Reflexões e realidades vivenciadas no preconceito racial</b> .....	<b>55</b>
<b>3.3 O processo de inclusão e afirmação de crianças negras autistas</b> .....	<b>63</b>
<b>4. Dimensões da identidade: a influência da espiritualidade no desenvolvimento pessoal</b> .....	<b>72</b>
<b>4.1 A construção da identidade: o <i>eu</i> no contexto social</b> .....	<b>73</b>
<b>4.2 O papel do apoio espiritual na vida cotidiana</b> .....	<b>77</b>
<b>4.3 Caminhos entrecruzados: identidade e espiritualidade em diálogo</b> .....	<b>82</b>
<b>5. O enfrentamento dos desafios da diversidade na educação e formação docente: à guisa de conclusão</b> .....	<b>88</b>
<b>Referências</b> .....	<b>98</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>104</b>
<b>Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>105</b>
<b>Anexo B – Termo de Autorização de Imagem e Som para Fins de Pesquisa</b> ..	<b>107</b>
<b>Anexo C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada</b> .....	<b>108</b>



**TRAJETÓRIAS  
ENTRECRUZADAS  
OS (DES)ENCONTROS  
ENTRE A RAÇA,  
O AUTISMO  
E O PERTENCIMENTO**

## INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como foco central investigar as experiências de mães de crianças negras com Transtorno do Espectro Autista (TEA), descartando os desafios enfrentados na intersecção entre raça e deficiência e sua relação com a escolarização dessas crianças. Partindo de uma perspectiva interseccional, busca-se compreender como as dinâmicas de exclusão e pertencimento são vivenciadas pelas famílias no contexto educacional e social brasileiro.

Este estudo adota um horizonte epistemológico que integra as perspectivas críticas sobre raça e deficiência, com base em abordagens decoloniais e feministas negras. As chaves de leitura utilizadas para a compreensão dessas questões serão ancoradas nas intersecções entre esses marcadores sociais, buscando entender como a discriminação racial e o capacitismo se manifestam de forma interligada nas experiências das mães e no contexto escolar das crianças negras com TEA. Para isso, recorre-se ao conceito de interseccionalidade de autoras como Kimberlé Crenshaw (2022), que nos permite analisar como as camadas de opressão se sobrepõem e criam experiências únicas de exclusão e resistência. A partir dessa lente, a pesquisa propõe compreender os desafios enfrentados por essas famílias e as práticas pedagógicas que, muitas vezes, reforçam desigualdades estruturais.

A relevância deste tema reside na necessidade de abordar as desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional, enfatizando a importância de práticas inclusivas e afirmativas. O estudo busca contribuir com reflexões críticas para o campo da educação, propondo estratégias que promovam a inclusão efetiva e sensível às múltiplas dimensões da diversidade.

Para contextualizar a pesquisa, este capítulo está dividido em duas partes principais. Na primeira, intitulada “**1.1 Trajetórias entrecruzadas: os (des)encontros entre a raça, o autismo e o pertencimento**”, compartilho reflexões pessoais e acadêmicas que situam a escolha do tema e estabelecem as conexões entre minha trajetória de vida e os objetivos da pesquisa. Na segunda parte, “**1.2 Percursos metodológicos**”, descrevo a abordagem metodológica adotada, os critérios para a seleção das participantes e os procedimentos éticos e analíticos que deram rumo ao desenvolvimento deste estudo.

Com esta estrutura, busca-se integrar as vivências pessoais e profissionais com as dimensões teóricas e metodológicas da pesquisa, apresentando ao leitor o

panorama inicial para compreender os objetivos e contribuições deste trabalho.

### **1.1 Trajetórias entrecruzadas: os (des)encontros entre a raça, o autismo e o pertencimento**

*[...] Quem costuma vir de onde eu  
sou às vezes não tem motivos para  
seguir!  
Então levanta e anda, vai, levanta e anda  
vai, levanta e anda  
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz  
Coisas que te faz prosseguir!  
Vai, levanta e anda [...]*

*Emicida<sup>1</sup>*

O início desta escrita foi um desafio significativo para mim, sobretudo ao tentar transpor para o papel minhas vivências e sentimentos relacionados ao tema das relações étnico-raciais. Ao longo desses dois anos de mestrado, descobri em mim uma nova pessoa, distinta daquela que começou esse percurso. Utilizo a primeira pessoa para evidenciar a proximidade e o envolvimento que mantenho com esta pesquisa. Cada página representa não só um compromisso acadêmico, mas também um processo de autoconhecimento, no qual minhas vivências e perspectivas se entrelaçam com o tema abordado. Este trabalho é, assim, uma expressão da minha evolução pessoal e intelectual, marcada por desafios, aprendizagens e conquistas que me transformaram profundamente.

Ao pensar na formação da minha identidade como mulher negra, surgem reflexões sobre as sutilezas do racismo e as experiências diárias de discriminação, muitas vezes implícitas, que moldam minha jornada pessoal, acadêmica e profissional. Minha experiência com a raça se iniciou com a escrita deste trabalho. Reconheço, agora, que eu, como mulher negra, pude ter acesso a conhecimentos que não seriam possíveis sem estudo, dedicação e acesso aos direitos que tive. É necessário reconhecer e potencializar essa dinâmica de autorreflexão, a partir do momento que minha identidade é formada por uma mulher negra, estudante,

---

<sup>1</sup> Homem negro, rapper, cantor e compositor brasileiro.

professora, filha, neta e profissional. Assim, minha identidade se constrói em um fluxo contínuo de experiências que abrangem desde o ambiente familiar até as minhas diferentes interações sociais. Cada ato, decisão e obstáculo cotidiano expressam essa multiplicidade, em que ser “várias” pessoas em uma, representa um processo constante de atribuição de significado.

Não é fácil estar onde estou hoje, sentindo os olhares e julgamentos, muitas vezes direcionados pela profissão que escolhi, pelo bairro onde moro, pela roupa que visto e, principalmente, pela textura do meu cabelo e pela cor da minha pele – uma marca que nunca será extinguida ou mudada. Essa percepção do racismo, muitas vezes implícito e sutil, revisitou inseguranças e barreiras que, até então, eu não reconhecia plenamente. Talvez por essa questão do medo dos olhares alheios, surja uma certa insegurança em ser e mostrar quem realmente somos. Essas fragilidades revelam o quanto fui/sou perpassada pelo racismo, um fenômeno que, embora eu não conseguisse perceber na época, me atingia profundamente. Compreender essas experiências é necessário para a minha pesquisa e para o entendimento das dinâmicas que influenciam não apenas a minha trajetória, mas também a das mães e crianças as quais estudamos.

Ao introduzir este assunto, é importante estabelecer o entendimento de que o racismo, longe de ser um fenômeno monolítico e uniforme, se manifesta de diferentes maneiras na sociedade. A diversidade das experiências raciais, particularmente dentro da própria comunidade negra, apresenta nuances importantes sobre como o racismo se estrutura e opera. Assim como a minha experiência anterior com este tema, uma das mães traz, ao longo da sua fala<sup>2</sup>, sua compreensão acerca da ausência de dificuldades raciais.

Ao não “enxergarmos” o racismo, essa percepção pode não capturar as dinâmicas raciais, que muitas vezes se apresentam dentro de práticas sutis e discriminatórias. Utilizando Fanon (2020) como arcabouço teórico, podemos compreender como a experiência do sujeito negro em uma sociedade dominada por valores brancos pode envolver um processo de adaptação, manifestado por meio de comportamentos e modos de vida valorizados pela cultura dominante. Entretanto, como destaca o autor, essa assimilação não apaga a memória da condição racial do sujeito, que continua sendo um marcador social profundo e

---

<sup>2</sup> Revisitaremos mais adiante.

constante.

As palavras de Emicida, citadas ao início desta escrita, ecoam em minha jornada, inspirando-me a seguir adiante, mesmo quando os caminhos parecem incertos. Esses versos ressoam profundamente em mim, pois, por mim, pelos meus sonhos, pela minha ancestralidade e pela visibilidade de um povo historicamente excluído, eu me ergui, sigo em frente e faço ouvir a **nossa voz**.

Este trabalho é mais do que uma pesquisa; é a concretização de um sonho coletivo e a reafirmação de um compromisso com a transformação social e o reconhecimento das nossas raízes. Cada linha escrita carrega não apenas a minha história, mas também a de todos que vieram antes de mim, e daqueles que ainda virão.

Para seguir com essa escrita, foi necessário refletir sobre minha própria trajetória e a construção da minha identidade como mulher negra. Esse processo de introspecção foi fundamental para que eu pudesse compreender as experiências relatadas pelas mães entrevistadas.

Assim como essas mães, cuja identidade é moldada por múltiplas dimensões de suas vidas e contextos, a identidade que me constitui também é plural, conforme expliquei anteriormente. Para compreender as experiências relatadas e relacioná-las com a teoria, é necessário integrar não apenas o conhecimento acadêmico e teórico, mas também nossas memórias e vivências pessoais, tanto minhas quanto das mães. Esse enfoque nos permite analisar como os aspectos raça e deficiência influenciam nossas experiências e trajetória. Dessa forma, a pesquisa busca não apenas compreender as histórias individuais, mas também situá-las num contexto teórico mais amplo, reconhecendo as interações entre diferentes dimensões da identidade e as pessoas envolvidas.

Ao refletir sobre a construção de nossa identidade, é importante ressaltar que, ao longo das discussões, surgiu o tema “empoderamento”. Para isso, é fundamental abordar tanto a dimensão teórica quanto a experiência pessoal. A partir de uma análise teórica, utilizamos Lagarde (1996) que conceitua o empoderamento como um processo de desconstrução de mecanismos patriarcais e de transformação de práticas que enfatizam a opressão.

Essa teoria encontra ressonância nas experiências pessoais e nas narrativas de mulheres que buscam afirmar sua identidade e sua presença de maneira autêntica. Santana (2016) demonstra como a autoafirmação pode servir como uma

forma de resistência cultural e espiritual. A autora desafia os estereótipos e expectativas sociais ao demonstrar como a integração da espiritualidade e da cultura podem fortalecer identidades.

Refletindo sobre essas teorias e experiências, percebo uma conexão pessoal profunda. Certa vez, ouvi a empresária Sauanne Bispo (2023)<sup>3</sup> afirmar: “Quando você sabe quem é, ninguém pode te confundir!”<sup>4</sup> Essa afirmação ressoa fortemente com minha própria jornada de autoconhecimento e empoderamento, e, de certa forma, vai ao encontro das sujeitas da pesquisa.

Bispo (2023) destacou a importância de ocupar um espaço com a consciência de nossa identidade, ao invés de tentar se igualar aos outros. Hoje, reconheço que sou uma mulher negra, cuja trajetória é marcada por conquistas e desafios impostos pela branquitude. Esse processo de autoafirmação me permitiu ocupar espaços com um senso renovado de pertencimento e dignidade. Entendo agora que, ao me reconhecer e valorizar minha identidade, não só enriqueço minha vida pessoal, mas também contribuí significativamente para minha pesquisa. A cada espaço que ocupo, deixo uma marca que reflete a busca constante pelo autoconhecimento, orgulho e amor-próprio. Essa abordagem permite que a transformação pessoal se alinhe com uma visão teórica mais ampla, promovendo um processo coletivo de libertação e emancipação. Em um mundo racializado, essa jornada de autoconhecimento e empoderamento é essencial para decifrar e recriar os códigos sociais.

Nesta dissertação, busco relatar as versões pessoais e profissionais das mães, com foco na maternidade, em contexto das diferenças e na educação de seus/as filhos/as autistas. Exploro, ainda, o modo como essas mães lidam com as intersecções de raça e deficiência no cotidiano, em práticas sociais e culturais, e como essas dimensões influenciam suas vidas.

Este estudo visa identificar o processo de escolarização de crianças negras com autismo a partir do ponto de vista de suas mães, participantes plenas desse processo, abordando aspectos como o reconhecimento da deficiência, a influência dos marcadores de raça, classe e gênero, e a eficácia das políticas inclusivas e

---

<sup>3</sup> Sauanne Bispo é uma empresária, estatística e colunista, conhecida por ter em seu trabalho um enfoque na realidade negra/africana.

<sup>4</sup> Esta frase foi ouvida em um vídeo em seu perfil da rede social Instagram. (@sauannebispo), no ano de 2023.

afirmativas. A pesquisa está organizada em capítulos que exploram as experiências das mães, o impacto da espiritualidade na construção e afirmação da identidade e uma análise acerca da formação docente nesse processo. As descobertas deste estudo têm o potencial de oferecer contribuições valiosas para educadores/as, formuladores/as de políticas e pesquisadores/as, de modo a contribuir para um debate mais profundo sobre a inclusão de crianças negras autistas e promover práticas educacionais mais equitativas e sensíveis às diversidades.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de revisar e fortalecer as políticas educacionais para garantir que sejam sensíveis às realidades enfrentadas por essas famílias. Tais necessidades são evidenciadas por ser urgente uma compreensão aprofundada das desigualdades que persistem no sistema educacional e na sociedade brasileira.

A capacitação de educadores/as para reconhecer e abordar as barreiras interseccionais e a promoção de práticas educacionais personalizadas e colaborativas são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal de pessoas que se encontram dentro de ambas as opressões. Futuras pesquisas podem expandir o foco para incluir perspectivas dos/as alunos/as autistas e de outros membros da família, examinando como diferentes práticas de apoio espiritual e políticas públicas impactam a inclusão e o desenvolvimento dessas crianças.

Este estudo oferece uma análise abrangente dos desafios e oportunidades presentes na escolarização de crianças negras autistas, destacando a necessidade de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e afirmativo. O primeiro capítulo aborda os desafios enfrentados por mães negras de crianças autistas, analisando as narrativas dessas mães e o papel do empoderamento na maternidade negra. A análise é enriquecida por histórias pessoais e interações familiares das mães entrevistadas, contextualizadas à luz de autores que fornecem um embasamento teórico para essas experiências.

O segundo capítulo explora as dificuldades e estratégias que as famílias enfrentam ao receber o diagnóstico de deficiência, com um foco especial na realidade do preconceito racial. Este capítulo investiga o processo de inclusão e afirmação das crianças negras autistas no ambiente educacional, enfatizando a importância de práticas educacionais inclusivas e afirmativas.

No terceiro capítulo, examinamos a construção da identidade e o impacto do apoio espiritual na vida cotidiana dessas mães, discutindo como a espiritualidade

pode influenciar a formação da identidade pessoal e as interações sociais, especialmente em momentos de dificuldade.

O último capítulo analisa os desafios na formação de professores e na implementação de uma educação inclusiva, com um foco particular na interseção entre raça e deficiência. O capítulo investiga como os educadores podem ser preparados para lidar com a diversidade e adotar uma abordagem pedagógica que atenda às necessidades de todos os alunos.

As experiências relatadas pelas mães e as análises dos temas abordados ressaltam a importância de práticas educacionais que reconheçam e valorizem as complexidades das identidades das crianças e suas famílias, promovendo um ambiente de apoio e respeito. Para alcançar esses objetivos, utilizaram-se durante a pesquisa entrevistas qualitativas com mães de crianças negras autistas e estudos de caso, métodos escolhidos para proporcionar uma compreensão detalhada das experiências vividas e das práticas institucionais.

Este trabalho não é apenas uma análise acadêmica; é um reflexo das lutas diárias enfrentadas por mães que desafiam as adversidades para proporcionar um futuro melhor para seus filhos. Ao explorar as dinâmicas da maternidade negra em contextos de diversidade e inclusão, esperamos contribuir para a construção de uma educação que reconheça e valorize as diferenças e promova a justiça social e a equidade para todas as crianças, independentemente de sua raça ou condição.

Ao concluir esta pesquisa, reconheço que o conhecimento produzido aqui é uma pequena parte de uma luta muito maior, que envolve a transformação das estruturas sociais e educacionais em busca de um mundo mais justo e inclusivo. Dedico este trabalho a todas as mães e famílias que enfrentam os desafios impostos por uma sociedade que ainda precisa evoluir muito em termos de equidade racial e inclusão.

**Que suas vozes ecoem e inspirem mudanças significativas no mundo em que vivemos!**

## 1.2 Percurso Metodológico – descrição do método

Nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso, para explorar as experiências das mães participantes que, de acordo com Gil,

é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais, que consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados (Gil, 2002, p. 54).

O estudo de caso, de acordo com Amado (2013, p. 122),

pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas.

Nesse sentido, este tipo de método é uma estratégia que visa investigar fenômenos complexos em contextos específicos, que nos permite uma compreensão mais profunda e contextualizada do tema em questão. Buscou-se, com esta estratégia, explorar as diversas situações de vida dessas mães e filhos, bem como seu estado presente em suas experiências vividas, o ambiente em que vivem, onde e como se desenvolve o processo de escolarização dos filhos, e o modo como estes fatores se relacionam entre si.

Para delimitarmos esta pesquisa baseada nestes estudos de caso, foi necessário o desenvolvimento de algumas etapas, que, segundo Chizzotti (2000), supõem-se três etapas para o mesmo: seleção e delimitação dos casos; trabalho de campo; organização e redação do relatório. Ainda, foram acrescentadas a estas etapas a análise de conteúdo, a qual antecedeu a organização e redação desta dissertação. As etapas, portanto, estão sendo abordadas a seguir.

A seleção e delineamento do caso, foi realizada a partir dos objetivos desta pesquisa, segundo o Redefor (2011, p. 11), “é necessário, 'analisar a literatura existente sobre o caso', para elaborar 'as primeiras noções que orientarão a definição da unidade', tomadas para estudo, seja ele, uma população, um grupo etc”.

Assim sendo, é fundamental se ter delineado os objetivos da pesquisa, “[...] desde sua seleção precisa, sobre evidências a serem procuradas, sobre os motivos de realização desse estudo específico e sobre o caminho e método de sua

realização” (Redefor, 2011, p. 11).

Isto posto, foram selecionadas, como participantes desta pesquisa, três mulheres negras, mães de crianças diagnosticadas com autismo. A seleção das participantes foi realizada com base em critérios específicos, incluindo raça, diagnóstico do filho e faixa etária. De início foram selecionadas três mulheres mães de meninos negros autistas que tinham entre doze e quatorze anos. Todavia, no processo de realização dos encontros presenciais, uma destas participantes acabou por desistir de participar, sendo substituída por uma nova participante, mãe de uma menina de dois anos e nove meses.

Para facilitar a compreensão do perfil das participantes e ilustrar a diversidade de suas experiências, apresento a seguir um quadro descritivo com informações básicas sobre cada uma delas, lembrando que seus nomes permanecem fictícios.

Quadro 1 - Perfil das Mães Participantes da Pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Número de filhos</b>	<b>Idade do filho diagnosticado</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Profissão</b>
Janaína	40	1	2 anos	Solteira	Professora
Renata	39	1	14	Divorciada	Mãe
Thaís	45	2	13	Divorciada	Professora

Fonte: Entrevista com as participantes, 2024.

Conforme o quadro acima, a participante Janaína, de 40 anos, solteira, é mãe de uma menina de 2 anos e 9 meses. É professora licenciada em Pedagogia e História, com Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente, trabalha em uma escola municipal em Pelotas-RS, onde sua filha também frequenta a Educação Infantil.

Renata, de 39 anos, divorciada, é mãe de um menino de 14 anos, que cursa o 9º ano do Ensino Fundamental. A participante é formada em Administração e não está exercendo sua profissão no momento. Quando questionada sobre sua ocupação, Renata afirmou que atualmente sua principal função é ser mãe de seu filho.

Thaís, de 45 anos, recentemente divorciada, é mãe de duas crianças: uma menina de 8 anos e um menino de 13 anos, diagnosticado com autismo e está no sétimo ano do Ensino Fundamental. Formada em Pedagogia, com especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, Thaís trabalha em uma escola da

colônia.

A inserção de Janaína, mãe de uma menina mais jovem, trouxe novas nuances ao estudo, uma vez que possibilitou uma análise mais abrangente das experiências dessas mulheres, ao mesmo tempo que abriu espaço para uma nova perspectiva em relação às questões de as mães estarem todas solteiras ou divorciadas. Embora nenhuma delas tenha atribuído especificamente a deficiência como motivo da separação, o quadro acima ajuda a visualizar as diversas circunstâncias que compõem suas vivências.

Tal substituição permite uma análise mais aprofundada, considerando diferentes aspectos e experiências de vida dessas mulheres. Em primeiro lugar, a introdução de uma nova participante, agora mãe de uma menina de dois anos, pode representar uma experiência diferente, revisitando aspectos que não foram explorados anteriormente. Isso permite uma análise mais abrangente e aprofundada, considerando diferentes aspectos e experiências de vida destas mulheres. Além disso, este fato também pode abrir espaço para uma discussão acerca da influência da intersecção de raça e deficiência na separação das mães. Enquanto nenhuma delas atribui especificamente tais aspectos como motivo da separação, elas podem ter um ponto de vista diferente.

Ainda nesta fase inicial da pesquisa,

é preciso estabelecer contato com todas as pessoas envolvidas para garantir o acesso aos dados, às pessoas e aos lugares, obtendo as autorizações feitas necessárias e se prevenir contra 'possíveis infrações aos códigos hierárquicos que podem arruinar diálogos e provocar distorções nas informações, ou ainda, esquivanças, recusas ou rejeição explícita ao estudo'. Tal contato é crucial para o bom êxito da pesquisa (Redefor, 2011, p. 11).

As mães foram encontradas e selecionadas por meio de amigos, familiares e conhecidos, que se interessaram nesta pesquisa, assim sendo, a forma de contato realizado em primeiro momento, foi através da plataforma WhatsApp. Para tanto, foi criada uma relação entre pesquisadora e pesquisadas, de modo que fosse atribuída maior importância às interpretações e concepções trazidas por estas mães, acerca dos eventos ocorridos em sua vida e na vida de seus filhos.

Na etapa de trabalho de campo, tinha-se como objetivo, levantar e organizar as informações obtidas durante as entrevistas coletivas ou individuais com as participantes.

Essa coleta pode ser feita pelo acesso a 'múltiplas fontes', como documentos, cartas, relatórios, entrevistas, história de vida, observação participante, pesquisa de campo, recursos audiovisuais, sendo a entrevista – estruturada, semiestruturada ou aberta – uma das fontes mais comuns para esse tipo de pesquisa” (Redefor, 2011, p. 11-12).

Com base nisso, os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, conduzidas pessoalmente com cada uma das mães participantes, permitindo a elas, um ambiente confortável e de confiança para compartilhar suas experiências não apenas em relação à maternidade, mas também como mulheres, e sendo mulheres negras. Cada entrevista teve duração de uma hora e meia e foi gravada com o consentimento prévio das participantes.

Um guia de entrevista semiestruturado foi desenvolvido com base na revisão da literatura realizada no projeto de pesquisa e em seus objetivos. O guia incluiu questões abertas de modo que exploraram diversos aspectos das experiências das participantes, como o processo de diagnóstico, a vida antes da maternidade, sua relação com a raça, o impacto do autismo na vida familiar, os desafios enfrentados e as estratégias de enfrentamento utilizadas.

No entanto, abordar simultaneamente as questões relacionadas à raça e deficiência revelou-se particularmente desafiador. Tal dificuldade decorre de diversas razões. Primeiro, a intersecção entre raça e deficiência é um tema complexo e multifacetado, que exige uma compreensão mais profunda acerca das experiências individuais e coletivas. Todavia, as participantes não demonstraram desconforto e indisposição para discutir estas questões, mas foi encontrada uma dificuldade na abordagem interseccionada de raça e deficiência com elas.

Além disso, a combinação de raça e deficiência pode influenciar de maneira distinta as vivências das participantes, o que pode ter gerado a dificuldade em tratar cada aspecto de forma isolada. Nesse sentido, as experiências de discriminação racial podem agravar as dificuldades associadas à deficiência, criando uma sobreposição de desafios que não foram facilmente desmembrados nas entrevistas.

Para enfrentar essa complexidade, foi necessária uma segunda rodada de entrevistas com as participantes Thaís e Renata. Essa segunda etapa permitiu uma exploração mais aprofundada a respeito das relações entre raça e deficiência, oferecendo um espaço mais seguro e focado para que as participantes pudessem refletir e compartilhar suas experiências com maior profundidade.

A análise dos dados coletados foi realizada a partir de uma análise de

conteúdo, uma abordagem sistemática e rigorosa para identificar padrões, temas e significados nos dados qualitativos. Esta etapa envolve a identificação e interpretação de alguns padrões, temas e significados dos dados coletados anteriormente. Para isso, os dados serão analisados a partir de codificação, categorização e interpretação das informações obtidas. “A análise e interpretação dos dados podem ser feitas em função de diversas perspectivas e tradições disciplinares: tradição linguística, tradições sociológicas, etc.” (Amado, Costa e Crusoé, 2013, p. 299). A partir desta análise, foi possível compreender significados implícitos nos dados que foram obtidos.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente categorizadas com base nos temas emergentes. A triangulação de dados foi utilizada para aumentar a validade e confiabilidade dos resultados, comparando e contrastando as informações coletadas de diferentes fontes.

O processo de categorização das transcrições se deu a partir da sua separação por temas, a fim de possibilitar sua categorização. Dessa forma, foram definidas quatro categorias principais: a categoria principal 1 trata das relações familiares; a categoria principal 2 aborda as diferenças; a categoria principal 3 discute a identidade e espiritualidade; e a categoria principal 4 enfoca a educação e a formação docente. Cada uma dessas categorias principais, também chamadas de categorias mestras, foi subdividida em três subcategorias, que irão compor os capítulos desta dissertação, conforme apresentado no quadro abaixo (Quadro 2).

Quadro 2: Categorias Mestras e Subcategorias

<b>Categorias e Subcategorias de Análise de Conteúdo</b>	
<b>Categorias Mestras</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Relações Familiares	1.1 Dinâmica e Estrutura Familiar 1.2 Maternidade 1.3 Paternidade
2. Diferenças	2.1 Diagnóstico 2.2 Preconceito Racial 2.3 Inclusão e Afirmação
3. Identidade e Espiritualidade	3.1 Identidade Pessoal e Social 3.2 Espiritualidade 3.3 Intersecção entre identidade e espiritualidade

4. Educação e Formação Docente	4.1 Conhecimento 4.2 Docência 4.3 Formação de Professores
--------------------------------	---

Fonte: A autora, 2024.

A estrutura apresentada no quadro acima permite uma análise sintética sobre os temas encontrados a partir das transcrições. Ao longo dos capítulos, cada subcategoria será explorada, destacando as nuances e interconexões entre os diferentes aspectos abordados. Tal abordagem facilita a compreensão dos diferentes níveis de significados e suas implicações no contexto estudado. Além disso, essa categorização sistemática nos proporciona uma organização clara e lógica da dissertação.

A construção das categorias de análise foi realizada em duas etapas: a priori e a posteriori. Inicialmente, as categorias foram definidas com base nos temas orientadores do roteiro de entrevista (que se encontra em anexo), que já refletiam os principais eixos de pesquisa, como as “relações familiares” e acerca da “educação inclusiva”. Essas categorias a priori ajudaram a estruturar as entrevistas e garantir que aspectos relevantes para a pesquisa fossem explorados.

No entanto, após a transcrição das entrevistas, o processo de categorização foi refinado e ampliado. Durante a leitura das transcrições, novos temas e nuances emergiram, levando à formação das categorias a posteriori. Essas categorias surgiram da análise dos padrões, repetições e significados encontrados nas falas das participantes. Essa abordagem permitiu um entendimento mais profundo e detalhado das experiências das mães e das intersecções entre raça e deficiência, refletindo sobre as realidades vivenciadas por elas no contexto educacional e familiar. Dessa forma, a categorização seguiu um movimento dinâmico e flexível, que integrou tanto os conceitos teóricos previamente definidos quanto as novas categorias derivadas diretamente dos dados, garantindo que a análise refletisse tanto as intenções da pesquisa quanto as narrativas das participantes.

Esta pesquisa seguiu os princípios éticos determinados pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Todas as participantes receberam informações claras sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, os potenciais riscos e benefícios de participação e o direito de retirar o consentimento a qualquer momento. A confidencialidade e anonimato das participantes foram rigorosamente mantidos durante todo o processo da pesquisa. Para garantir o anonimato e

proteger a identidade das participantes, os nomes utilizados são fictícios: Renata, Janaína e Thais. Quaisquer dados que possam identificar diretamente as mesmas foram modificados ou omitidos para proteger sua privacidade.

É necessário ressaltar e reconhecer que esta pesquisa possui algumas limitações, incluindo a natureza específica do grupo de participantes (mulheres negras, mães de crianças com autismo), o tamanho reduzido da amostra e a possibilidade de viés de seleção e resposta.

Dito isso, a metodologia adotada nesta pesquisa, proporcionou uma compreensão aprofundada da experiência destas mulheres com a maternidade negra de crianças com autismo, contribuindo para uma literatura existente acerca do tema, e fornecendo contribuições relevantes para profissionais, pesquisadores e formadores de políticas na área da saúde, da educação e da assistência social.

# ESTRUTURA E DINÂMICA FAMILIAR DE CRIANÇAS NEGRAS COM AUTISMO



**Os desafios  
familiares**

## **2. Dinâmica e estrutura familiar de crianças negras com autismo: os desafios familiares**

A dinâmica familiar exerce um papel fundamental no suporte emocional, social e físico durante a infância. No caso de crianças negras com autismo, essa dinâmica é especialmente importante, dado os desafios e as relações que moldam as experiências dessas infâncias, bem como de suas famílias. Este capítulo explora as nuances das vivências familiares diante desses desafios singulares, destacando como mães de crianças negras autistas enfrentam uma maternidade marcada por obstáculos frequentemente marginalizados, rompendo com estereótipos sociais profundamente enraizados. O objetivo é ampliar o entendimento sobre essas experiências, para preencher lacunas existentes na literatura.

Para contextualizar essas vivências, é necessário considerar tanto o contexto sócio-histórico das mulheres negras quanto a realidade específica da cidade de Pelotas. Historicamente, Pelotas foi marcada por sua relação com o ciclo da escravidão e com uma economia agroexportadora que dependia fortemente do trabalho escravizado. Esse legado deixou marcas profundas na estrutura social da cidade, influenciando diretamente as dinâmicas familiares e as condições de vida da população negra. Mesmo após a abolição, famílias negras em Pelotas continuaram enfrentando a marginalização e exclusão, mas também desenvolveram formas de resistência e solidariedade que moldam suas dinâmicas até hoje. Essas histórias de luta oferecem um pano de fundo essencial para compreender as experiências contemporâneas de mães negras na cidade (Camargo, 2015).

Além disso, as histórias de mulheres negras na maternidade refletem um contexto de opressões interseccionais<sup>5</sup> de raça, gênero e classe, que moldam as identidades e dinâmicas familiares negras (Badinter, 1985; Collins, 1990). Em

---

<sup>5</sup> Crenshaw (2022, p. 8) traz a interseccionalidade, como “ponte entre diversas instituições e eventos”. Consoante a autora, é possível incluir questões raciais dentro de outros debates, e vice-versa, por exemplo, assim, “ela também pode desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições”.

Pelotas<sup>6</sup>, essas intersecções assumem características específicas devido ao contexto histórico e social da cidade, onde mulheres negras, em especial, tiveram que ocupar papéis maternos muitas vezes invisibilizados ou estigmatizados. Essa maternidade, no entanto, também se configura como um espaço de resistência e construção de novas possibilidades para as próximas gerações.

Conforme Prado e Vieira (2004, p. 316), “a família, em geral, é o primeiro ambiente social em que uma pessoa é inserida e, muitas vezes, é através dela que a criança, inicialmente, entra em contato com diferentes grupos e instituições sociais”. Este primeiro contato é fundamental, pois a família molda as primeiras experiências de socialização e desenvolve a base sobre a qual a criança constrói suas futuras interações sociais. Portanto, a compreensão sobre a dinâmica familiar e o seu papel nas infâncias de crianças negras autistas exige uma análise e discussão cuidadosas a partir das experiências maternas.

A maternidade negra, em particular, é marcada por desafios, como dito anteriormente, que moldam suas vivências. A seguir, iremos examinar as narrativas das mães, a partir das entrevistas, cujas questões emergem de problematizações que dialogam com categorias de raça, deficiência e gênero.

## **2.1 Narrativas das experiências da maternidade negra**

No trabalho, busco trazer as vivências relatadas pelas sujeitas de modo a oferecer uma análise sobre as realidades destas mulheres durante a maternidade. Para iniciar, é preciso situar a maternidade negra em um contexto histórico. Ao longo da história, “o papel da mulher pode ser entendido tanto por um vínculo consanguíneo entre mãe e filho, chamado de maternidade, quanto por um laço de cuidado, nomeado de maternagem” (Moura, 2021, p. 57).

Badinter (1985, p. 2) trata esse tema a partir de um contexto onde contraria a crença sobre o amor materno, dizendo que

ele não está profundamente inscrito na natureza feminina. Observando-se a evolução das atitudes maternas, verifica-se que o interesse e a dedicação à criança não existiram em todas as épocas e em todos os meios sociais. As diferentes maneiras de expressar o amor vão do mais ao menos, passando pelo nada, ou quase nada.

---

<sup>6</sup> Para uma análise mais profunda sobre a história da população negra em Pelotas-RS, ver: CAMARGO, Thelma de Ávila. **Comunidade negra no contexto socioeconômico e histórico de Pelotas**. *Revista África e Africanidades*, ano 8, n. 20, jul. 2015. ISSN 1983-2354. Disponível em: <https://africaeaficanidades.com.br/>

Podemos entender, segundo a autora, que o amor materno não é inerente apenas pela condição da mulher, ou seja, ele não é determinado, mas é algo que se adquire. Nesse sentido, o amor materno não é um instinto e nem universal, ou seja, nem todas as mulheres experimentam igualmente. Para a autora, a maternidade é um “produto da evolução social desde os princípios do século XIX” (Badinter, 1985, p. 2). Desse modo, podemos perceber este amor como uma construção cultural e histórica que varia conforme o contexto social e temporal em que a sociedade está vivendo, embora, em muitos casos, “a maternidade ainda simboliza a concretização da identidade feminina, como se a ela coubesse um destino inviolável e biológico, determinístico desde o seu nascimento” (Moura, 2021, p. 57).

Conforme a autora, a maternidade constitui uma nova fase na vida da mulher, de modo que emerge como um comportamento social que ultrapassa os aspectos biológicos, se adaptando ao contexto sócio-histórico.

Badinter (1985, p. 179) diz que “a maternidade é uma experiência complexa que inspira sentimentos contraditórios”, ou seja, ao mesmo tempo que uma mãe pode se sentir feliz e realizada com a maternidade, pode sentir-se frustrada, sozinha, angustiada e com medo, como as mães desta entrevista, ao descobrirem o diagnóstico dos/as filhos.

Collins (1990, p. 381) concorda com essa perspectiva ao afirmar que

a maternidade negra pode ser gratificante, mas também pode ter altos custos pessoais. As diferentes reações à maternidade e a ambivalência de muitas mulheres negras em relação à maternagem são um reflexo da natureza contraditória da maternidade.

A maternidade é vivenciada de maneiras diversas por diferentes mulheres, como dito anteriormente, podendo ser algo positivo ou não, dependendo do contexto individual. Quando olhamos para a realidade das mães desta pesquisa, percebemos que elas enfrentam, além das expectativas gerais impostas pela sociedade sobre a maternidade, desafios adicionais relacionados às intersecções de raça, gênero e classe social. Como explora *hooks*<sup>7</sup> (1984), essas mulheres frequentemente carregam um duplo fardo de discriminação e estereotipagem, o que afeta profundamente suas vidas como mulheres e mães.

Desse modo, podemos perceber como as mulheres negras, mães de

---

<sup>7</sup> Ainda que a normatização seja a utilização de letras maiúsculas para nomes próprios, optou-se por utilizar o nome da autora conforme ela se apresenta.

crianças com espectro do autismo, enfrentam os desafios que estão pautados por estas expectativas sociais e estruturas de opressão dominantes.

Collins (1990, p. 333) trata a maternidade negra como uma instituição que,

é ao mesmo tempo dinâmica e dialética. As tensões que vemos hoje são resultado, de um lado, dos esforços para moldar a maternidade negra em benefício de opressões interseccionais de raça, gênero, classe, sexualidade e nação e, de outro, dos esforços das afro-americanas para definir e valorizar suas próprias experiências com a maternidade [...].

Para essas mães, as tensões são ainda mais complexas. Além de desafiar as narrativas opressoras, elas precisam, muitas vezes, enfrentar sozinhas lacunas de apoio social e institucional. Reconhecendo esse contexto, as mães frequentemente assumem uma imagem de “mãe negra superforte”, conforme destaca Collins (1990, p. 330). Segundo a autora, essa imagem é um elogio à força das mulheres negras em uma sociedade que frequentemente as retrata como mães ruins. A autora ainda trata esse conceito de “mãe superforte” como sendo aquelas que “devem colocar as necessidades dos outros, especialmente as dos filhos e das filhas, acima das suas” (Collins, 1990, 330). Tal pressuposto, a partir de um olhar dialético, também se torna desumanizador enquanto a fragilidade não pode ser demérito; todavia, essa fragilidade em sociedades preconceituosas e discriminatórias é uma ameaça real de se deixar de existir física, psíquica e espiritualmente.

Nesse sentido, o imaginário social sobre a maternidade negra, muitas vezes é carregado de estereótipos e expectativas que não refletem a realidade completa dessas mulheres. A ideia de que mães negras são superfortes pode ser uma forma de idealização que, ao mesmo tempo, desconsidera as reais dificuldades e necessidades delas. Essa visão, portanto, pode ser uma forma de reconhecimento, mas também uma maneira de ignorar o suporte e o cuidado que essas mães também necessitam.

Dando sequência, vamos explorar mais profundamente como as mulheres negras enfrentam desafios específicos em sua jornada materna, especialmente quando se trata de mães de crianças com deficiência. Quando interseccionadas, as relações de raça, gênero e deficiência podem se tornar um desafio, intensificando as pressões e dificuldades que essas mães enfrentam, colocando-as em uma posição de vulnerabilidade em uma sociedade que já é marcada por desigualdades sociais.

Os relatos das mães mostram como frequentemente passam por obstáculos significativos quando falamos, por exemplo, em recursos financeiros e apoio de profissionais, como mostra uma das falas abaixo:

Se tu não tens um bom dinheiro pra investir, tu não consegues, porque pelo SUS tu não tens, porque o neuropediatra pelo SUS, tá levando três anos, na faculdade, uma fila de espera gigante. Então são terapias que fazem a diferença. [...] No meu caso eu não tenho condições de pagar, porque uma fonoaudióloga mesmo é cento e cinquenta reais, quarenta e cinco minutos [...]. (Renata, 2024).

A fala de Renata (2024) destaca um dos problemas enfrentados por muitas famílias, o acesso limitado a recursos e apoio devido às barreiras financeiras e estruturais. Além dos desafios mencionados, existem longas filas de espera para consultas especializadas pelo SUS (Sistema Único de Saúde), como também custos elevados de terapias.

Janaína comenta também seu sentimento em relação aos recursos financeiros para pagar os tratamentos da filha. Para ela,

É um pouco de angústia, um pouco de culpa. Ah, eu botei uma criança no mundo na qual eu não tenho condições de dar pra criança o que ela necessita. Graças a Deus, de material, ela tem tudo, só que eu não tenho 16 mil reais mensais pra pagar a terapia dela, e isso daí eu carrego um pouco de culpa e um pouco de raiva nela, porque existe um sistema único de saúde que ela tem direito. Existe várias questões até de benefício, que eu acredito que ela tem direito, eu tô na justiça pra tentar conseguir (Janaína, 2024).

A fala da mãe retrata a multiplicidade de desvantagens enfrentadas por elas e seus/as filhos/as. As dificuldades mencionadas se agravam quando consideramos a falta de reconhecimento e suporte das redes sociais e institucionais.

Muitas mães negras enfrentam preconceitos dentro do próprio sistema de saúde, onde os profissionais podem desconsiderar suas preocupações ou fornecer um atendimento inadequado devido a estereótipos raciais. Esse tipo de discriminação estrutural contribui para um maior estresse e sentimento de impotência. No contexto da violência obstétrica, por exemplo, esses procedimentos se manifestam em práticas que refletem uma discriminação estrutural, afetando diretamente a qualidade do cuidado recebido. Conforme Saraiva e Campos (2023, p. 2513) apontam, a violência obstétrica é

reconhecida como questão pública pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e ocorre em um dos momentos da vida das mulheres em que elas estão mais vulneráveis e materializa-se como negligência, violência

verbal, violência física, procedimentos desnecessários, indesejados e negados.

Assis (2018, *apud* Saraiva e Campos, 2023, p. 2513) trata a violência obstétrica “como a apropriação do corpo e dos processos reprodutivos das mulheres por profissionais de saúde e se expressa por relações desumanizadas”.

A autora destaca, ainda, que

quando possui um viés racial tendem a apresentar contornos mais intensos, por representar as violências estruturadas na dinâmica de formação social brasileira, ou seja, expressam o racismo, o sexismo, o patriarcado, o que significa mais violência, abandono, não cuidado, a barbárie naturalizada no seio da sociedade (Assis 2018 *apud* Saraiva e Campos, 2023, p. 2513).

Assim, a desvalorização das preocupações das mães negras e a resposta inadequada dos profissionais de saúde são formas de violência obstétrica que intensificam as dificuldades enfrentadas por essas mulheres. Além dessas dificuldades, há também uma significativa sobrecarga emocional vivenciada durante a gestação, a exemplo de traições conjugais, como mostra a fala de Thaís durante a entrevista:

E no decorrer da gestação eu fiquei sabendo das traições do meu cônjuge, a partir do sétimo mês até o nascimento dele., foi um período muito tenso, muito sofrido, chorei, me senti assim, uma mulher usada só pra procriar, e ponto, porque depois eu não tinha mais utilidade [...] então pra mim aquilo foi como se eu tivesse sido usada, só pra dar um filho pra ele... (Thaís, 2024).

A fala de Thaís reflete uma profunda sensação de desvalorização e de ser tratada como mera reprodutora, um sentimento de solidão que transcende à ausência de apoio efetivo e emocional. Podemos observar que ela expressa ter sido usada para gerar um filho, após o qual sua utilidade foi questionada. Esse sentimento de ser descartada ou reduzida à função de procriação mostra uma experiência dolorosa em relação a seu relacionamento. Tal experiência pessoal pode ser entendida à luz das análises de como a solidão da mulher negra pode ser moldada a partir de dinâmicas raciais e de gênero. Nesse caso,

a solidão das mulheres negras muitas vezes está relacionada à ausência de parcerias afetivo-sexuais duradouras, um fenômeno que resulta do racismo intersectado ao machismo. As mulheres negras frequentemente enfrentam o preterimento tanto por homens negros quanto brancos, sendo vistas por estereótipos que reduzem suas identidades a objetos sexuais e não a parceiras em relacionamentos significativos e duradouros (Bueno, 2020 et al. *Apud* Mizaél *et al.*, 2021, p. 231).

Esse estereótipo, que remonta à visão da mulher negra como um mero objeto sexual, ainda persiste e afeta como essas mulheres são tratadas e percebidas. Ao explorarmos mais a fundo os desafios enfrentados por essas mães, não podemos ignorar a interseccionalidade das opressões que enfrentam. Rich (1976) oferece uma discussão profunda acerca das opressões e pressões sociais e culturais enfrentadas pelas mães, destacando como as expectativas em torno do papel materno são construídas e mantidas por estruturas patriarcais. Conforme a autora nos traz, a maternidade exerce uma função institucionalizada que frequentemente contribui para a subjugação das mulheres, tanto em termos emocionais quanto econômicos. Essa ideia se reflete de maneira ainda mais intensa nas experiências das mães negras, que, além de enfrentarem o peso das expectativas maternas tradicionais, também lutam contra estereótipos raciais e sociais que distorcem suas narrativas e desvalorizam suas contribuições.

Essas pressões sociais e desafios se manifestam nas histórias das mães, conforme o relato de Renata. Para ela, o nascimento do filho não apenas alterou sua rotina, mas reconfigurou suas prioridades de vida de maneira profunda, onde seu filho se tornou sua principal preocupação, muitas vezes em detrimento de outras áreas de sua vida social e pessoal.

Primeiro que ele é prioridade para tudo. Pra eu ter uma vida social, vamos dizer assim, fora de ser a mãe dele, levar na escola, centro de autismo, e em outros atendimentos. [...] minha vida se resume a ele, colégio, atendimento e por aí vai (Renata, 2024).

Pode-se observar, a partir deste relato, que a maternidade vai além do amor e dedicação, que existem outras dificuldades enfrentadas pelas mães, que precisam equilibrar suas demandas familiares com o seu cotidiano. Renata ainda relata que, antes do filho, sua vida era repleta de sonhos e objetivos diferentes. Ela compartilha que a maternidade transformou sua vida e perspectivas pessoais e profissionais, e ainda mais quando recebeu o laudo de autismo do filho, enfatizando os sacrifícios significativos que ela teve que fazer,

[...] sempre fui responsável, sempre trabalhei. Meus sonhos eram outros, completamente diferentes. Então, era uma outra pessoa. Hoje em dia, a Renata pós filho, é outra, é ele em primeiro lugar, a Renata em quarto. Ele sempre está à frente. É aquilo, a gente abdica de sonhos, de muitas coisas. Então eu era uma antes, completamente diferente. Até mesmo porque eu o tive com 25 anos. Tinha acabado de me formar, de comprar minha casa. Então, eram outros sonhos, outras perspectivas de vida. E aí, quando ele veio, foi uma coisa, pós-laudo, tem outra completamente diferente, porque a vinda dele não mudou em nada a

minha vida. O laudo sim, mudou a minha vida, porque ele vai ser uma criança pra sempre. Então eu não posso me ver sem ele, me organizar sem organizar a vida dele. Então é uma Renata antes, uma durante e uma pós-laudo” (Renata, 2024).

A partir do relato de Renata, percebemos que a maternidade, especialmente após o diagnóstico de seu filho, traz consigo muitas mudanças, e transforma a rotina da mulher e das pessoas ao seu redor. Renata passou a colocar as necessidades de seu filho à frente das suas próprias, renunciando a muitos dos seus objetivos pessoais para dedicar-se integralmente ao cuidado e ao suporte necessário para ele. Enfim, existe uma transformação das circunstâncias materiais e cotidianas das mães, de suas identidades e prioridades pessoais. Como destaca Badinter (1985, p. 146), as mães passam a aceitar “[...] cada vez mais, restringir a própria liberdade em favor da maior liberdade do filho”.

A transformação identitária também é significativa. Ao se tornarem mães, grande parte das mulheres frequentemente assume um novo papel que ressignifica suas vidas. Nesse caso, falamos novamente de uma identidade múltipla, na qual muitas mulheres deixam de lado sua identidade como “mulher” para adotar com excepcionalidade a identidade materna. No caso de Renata, esse novo papel envolve ser cuidadora e defensora de seu filho em todos os aspectos de sua vida. Conforme Badinter (1985, p. 147) destaca, “[...] a mulher se apaga em favor da boa mãe que, doravante, terá suas responsabilidades cada vez mais ampliadas”.

Além dos desafios mencionados anteriormente, as mães enfrentam a necessidade de lidar com a solidão durante e após a gestação. Este período pode ser marcado por momentos em que se sentem isoladas física ou emocionalmente, enfrentando obstáculos que muitas vezes não são discutidos abertamente, conforme expressado por essa mãe durante a entrevista,

[...] E por mais que eu tivesse o pai da minha filha junto, eu tivesse a minha mãe junto e mais toda a família, eu senti uma maternidade de solo, uma coisa muito solitária. Então os primeiros meses da minha filha foram bem solitários, tive apoio familiar, tive apoio dela, mas a gente se sente sozinha a experiência que eu tenho pra te dizer nesses primeiros meses da gestação é essa [...] (Janaína, 2024).

O relato de Janaína expressa uma sensação de solidão vivenciada durante os primeiros momentos da maternidade, apesar do apoio da família e do pai da filha. Essa experiência nos ajuda a observar que a solidão da maternidade vai além

da ausência física de companhia; trata-se também da experiência emocional e psicológica única que as mães enfrentam ao lidar com as barreiras da maternidade. Mesmo com o apoio dos familiares, muitas vezes as mães se sentem como se estivessem sozinhas nesse caminho.

Essa sensação de solidão e o impacto do imaginário social na experiência individual da maternidade mostram um importante aspecto do sentimento de pertença. A imagem cultural muitas vezes dita que a maternidade deve ser uma experiência plenamente positiva e dedicada, o que pode inviabilizar experiências de angústia e dificuldade. A falta de reconhecimento social e o apoio inadequado podem intensificar a sensação de não pertencimento, tornando o período pós-nascimento ainda mais desafiador.

Além disso, o racismo e a ideologia da supremacia branca influenciam a forma como a beleza e a desirabilidade são percebidas. Mulheres negras frequentemente enfrentam desvalorização de seus traços fenotípicos e são pressionadas a se conformar a padrões de beleza eurocêntricos, o que impacta negativamente sua autoestima e a forma como são vistas nos relacionamentos amorosos. A sensação de ser rejeitada ou desconsiderada pode ser exacerbada por esses padrões, que não valorizam a beleza e a individualidade das mulheres negras, contribuindo para sua solidão e desamparo emocional (Carone e Bento, 2014 et al. *apud* Mizael, 2021, p. 231).

Portanto, a experiência descrita pela entrevistada não é isolada, mas sim uma manifestação de padrões e estereótipos amplamente arraigados na sociedade. A solidão e a sensação de ser usada ou descartada que elas descrevem podem ser vistas como resultado de uma confluência de fatores históricos, sociais e culturais que perpetuam a marginalização e a desvalorização das mulheres negras em várias esferas da vida, incluindo suas relações pessoais e afetivas.

Os primeiros meses como mãe podem ser especialmente desafiadores, onde, como descrito por Janaína (2024) ao dizer que “a gente se sente sozinha”. Este período de adaptação envolve mudanças físicas e a assunção de novas responsabilidades, que torna muitas vezes um momento solitário e repleto de incertezas. Estas dificuldades são ainda mais pronunciadas para mães de crianças autistas, como destaca Thaís, que ressalta a necessidade constante de lutar e impor respeito e inclusão para o filho.

[...] E tem muitas pessoas que preferem usar o crachá, porque no crachá, como eu tenho muitas amigas minhas que dizem, ah, eles vão

olhar o crachá e vão entender que ele é autista. Não interessa se ele é ou não, pra mim tem que ter o respeito e eu sempre friso isso, né? O respeito é a parte fundamental. Não interessa se tem uma deficiência ou não. Tem que ter o respeito. E eu vou nos lugares com ele, dependendo de onde eu vou, eu faço e cobro o respeito. Defendo muito aquelas pessoas que têm seus filhos autistas e que não sabem mais ou menos como vão se portar, eu dou orientação [...] (Thaís, 2024).

A fala de Thaís (2024) destaca um tema importante sobre o uso do crachá como uma ferramenta para facilitar a comunicação sobre a condição de seu filho autista. Muitas mães optam pela sua utilização, pois acreditam que ele serve como um sinal visual que ajuda os outros a entenderem e reconhecerem a condição de seus filhos. Essa prática, no entanto, vai além de identificar que a pessoa é autista; ela carrega a expectativa de que isso gere um tratamento de respeito e compreensão.

Quando tratamos de mães de crianças com autismo, o imaginário social pode também influenciar como essas mães experienciam a maternidade. A necessidade de utilizar o crachá como símbolo para indicar a condição de seus filhos é um exemplo de como esse sentido pode impactar a interação social e a busca por respeito e inclusão. As ideias acerca da deficiência e inclusão podem afetar a percepção pública e a experiência individual, criando desafios para estas famílias.

No Brasil, não há uma lei específica que obrigue a utilização do crachá para identificar pessoas com autismo ou outras deficiências. Todavia, a Lei nº 13.146/2015<sup>8</sup> garante os direitos dessas pessoas, incluindo o respeito, a acessibilidade e a inclusão em diversos contextos sociais. Essa lei reforça que o tratamento digno e a inclusão devem ser garantidos a todos, independentemente de qualquer símbolo identificador.

O crachá vem frequentemente acompanhado de um cordão específico que pode ser um elemento fundamental para a identificação visual. No caso do cordão de quebra-cabeça<sup>9</sup>, é amplamente reconhecido como um símbolo do autismo,

---

<sup>8</sup> Fonte: Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)., com acesso em 29 de julho de 2024.

<sup>9</sup> Sobre o cordão de quebra-cabeça como símbolo do autismo: Fonte: Autismo e Realidade. (n.d.). O que é o símbolo do autismo? Disponível em: <https://www.autismoerealidade.org.br> (Consultar a seção sobre símbolos). Acesso em: 08 de agosto de 2024.

enquanto o cordão de girassol<sup>10</sup> é utilizado para indicar que a pessoa possui qualquer tipo de deficiência, mesmo que não seja visível. Este último foi oficialmente reconhecido pela Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023, que alterou o Estatuto da Pessoa com Deficiência para instituir o uso do cordão de girassol como uma forma de identificação de pessoas com deficiências ocultas.

No entanto, Thaís (2024) enfatiza que o respeito deve ser uma constante, independentemente de se ter ou não uma deficiência e da presença de símbolos como crachás ou cordões. Para ela, o respeito não deve depender de um símbolo externo, mas deve ser um valor intrínseco nas interações sociais. Esta perspectiva sobre o respeito e a dignidade está profundamente ligada ao papel da maternidade, que pode desafiar e redefinir os conceitos tradicionais de poder e inclusão.

No próximo subcapítulo, exploramos a maternidade como um catalisador de mudanças individuais e sociais, ao analisarmos como mulheres de diferentes contextos e experiências redefinem conceitos tradicionais de poder, destacando não apenas os desafios, mas também as oportunidades e conquistas que surgem dessa jornada maternal.

## **2.2 Maternidade como espaço de (em)poder(amento)**

No centro das discussões acerca da maternidade está, não apenas a experiência de conceber e criar um filho, mas também, um contexto de poder colonial que molda essa experiência de maneira profunda e muitas vezes invisível. A maternidade não deve ser vista como um fenômeno universal e homogêneo, mas como um espaço de empoderamento e negociação dentro das estruturas de poder coloniais.

O conceito de empoderamento aqui vai além de um contexto teórico ou político, sendo considerado como uma ação de transformação pessoal, intrinsecamente ligada às mudanças estruturais. Lagarde (1996, p. 112), enfatiza

---

<sup>10</sup> Sobre o cordão de girassol para indicar deficiências não visíveis: Fonte: Presidência da República. (2023). Lei nº. 14.624, de 17 de julho de 2023. Altera a Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14624.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14624.htm) Acesso em 08 de agosto de 2024.

que

o empoderamento das mulheres implica o desaparecimento dos mecanismos de poder patriarcais fundados na opressão das mulheres e necessita mudar normas, crenças, mentalidades, usos e costumes, práticas sociais e construir direitos das mulheres hoje inexistentes.

Essa perspectiva de empoderamento nos ajuda a entender a vivência materna, especialmente entre mulheres que enfrentam algum tipo de discriminação. Nesse sentido, ao expandir a compreensão do empoderamento, Lugones (2020) desafia as concepções tradicionais que reduzem a maternidade à função puramente biológica ou culturalmente definida. Ela nos leva a considerar que as estruturas hierárquicas de poder estão profundamente entrelaçadas na experiência da maternidade, especialmente para as mulheres marginalizadas por questões de raça, classe e contexto social. Dessa forma, para compreender plenamente o papel da maternidade, é necessário reconhecer como essas mulheres enfrentam as influências que moldam seus papéis e experiências.

Em continuidade a essa perspectiva, Lugones (2020, p. 6) introduz o conceito desse poder estrutural, a partir de Quijano (2000), destacando como a “intersecção de raça e gênero ocorre em termos amplos e estruturais”. Segundo a autora, Quijano (2000) argumenta que o poder está estruturado “em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos quatro âmbitos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos” (Lugones, 2020, p. 7). Assim, essa análise nos ajuda a compreender que a maternidade transcende o papel social ou biológico, sendo também um espaço onde as mulheres negras podem desafiar e negociar essas relações de poder.

Nesse contexto, a maternidade pode se configurar como um espaço de expressão e afirmação da autodefinição das mulheres negras. Ao enfrentar e contestar as estruturas coloniais que moldam suas vidas, algumas mulheres encontram, durante a maternidade, uma oportunidade para valorizar e respeitar a si mesmas e para afirmar sua autonomia e independência. A importância desse processo é destacada por Collins (1990), que vê a maternidade como um campo onde a mulher negra pode se empoderar e afirmar seu poder. A autora argumenta que

a maternidade pode ser um espaço no qual as mulheres negras se

expressam e descobrem o poder da autodefinição, a importância de valorizar e respeitar a si mesmas, a necessidade de autonomia e independência, assim como a crença no empoderamento da mulher negra (Collins, 1990, p. 333).

Collins (1990), portanto, sugere que este papel materno serve como uma ferramenta de resistência cultural e social, permitindo às mulheres negras criar e manter uma identidade que contrasta com as imposições dominantes. Ao reconfigurar suas experiências através da maternidade, essas mulheres não apenas redefinem seus papéis pessoais, mas também contribuem para a transformação de normas sociais e culturais que as cercam.

Ao analisar as histórias contadas destas mães, podemos observar de melhor modo como a maternidade pode ser, por um lado, repleta de desafios e obstáculos para estas mães, mas por outro, uma oportunidade de autodefinição e redescobertas, conforme a concepção de Collins (1990) definida acima.

As narrativas aqui apresentadas mostram como, durante a maternidade, muitas mulheres enfrentam a necessidade de equilibrar suas responsabilidades e, ao mesmo tempo, redescobrem aspectos de si mesmas que haviam sido negligenciados.

Conforme trazido por Thaís (2024),

Eu estava me esquecendo, então eu comecei a fazer essa cobrança, e aí eu disse: bom, eu vou começar, me organizo como mãe, dou atenção aos meus filhos, faço a escuta, faço os temas, mas eu vou começar também a pensar um pouco mais em mim, porque eu trabalho, tenho a minha responsabilidade, mas eu também não posso, não me permitir a sair, me divertir. Então eu comecei a pensar: minha nossa, como eu estava jogada, não tinha vaidade. Por mais que eu trabalhasse no fundo da minha garagem, eu tinha alguma coisa assim: bom, agora eu vou me arrumar vou pro meu local, porque é um serviço. [...] então eu tenho que tá bem apresentável, e aquilo, eu olhando assim, os autos cuidados que a gente tem que ter com a imagem da gente, eu comecei a perceber que tá, mas é só quando eu tô trabalhando? Quando eu vou buscar meu filho na escola eu não tenho que ter esse autocuidado? Aí eu disse, não, comecei a passar um batonzinho, aí já gostei, comecei a me ver, as pessoas também começaram a me elogiar, e aí isso foi crescendo dentro de mim, foi me alimentando, minha autoestima. E aí aquilo foi bom pra mim. Hoje eu me permito.

Esses apontamentos, a nosso ver, refletem um processo de conscientização e transformação pessoal que está além do simples cuidado estético. O ato de se cuidar não é apenas uma prática de vaidade, mas pode ser compreendido como um símbolo de resgate da autoestima e da própria identidade, que acabam muitas vezes sendo ofuscadas pelas funções maternas. É possível identificar, através das palavras de Thaís (2024), que assim como ela, muitas outras mães podem estar

influenciadas pelos padrões sociais, ao se “esquecerem” de si mesmas após a maternidade, perpetuando uma perspectiva que exalta o sacrifício maternal em detrimento da sua individualidade. No entanto, algumas mulheres contestam essa história ao reconhecer que seu valor e o direito ao autocuidado não devem se limitar apenas aos períodos de trabalho.

Os caminhos de Thaís (2024), inicialmente marcados por um processo de autodescoberta e valorização pessoal, evoluíram para uma concretização da identidade como mulher, profissional e mãe, segundo ela. No trecho a seguir, ela descreve como trabalhar, também serviu como fator para esse processo.

Hoje eu me sinto uma mulher mais completa, hoje eu Graças a Deus trabalho. [...] eu prestava atendimento nos fundos da minha garagem, montei um espaço ali, e disse é assim que eu vou começar, é pouco, mas um foi falando pra outro, que foi falando pra outro, e quando eu vi estava lá cheio de crianças atendendo com reforço escolar, dentro da garagem, eu arrumei bonitinho, era pouco? era, mas era um pouco que me satisfazia. Aí depois sim, eu passei a trabalhar com atendimentos pedagógicos, que aí nesse período todo de filhos pequenos, eu fiz as minhas pós, aí depois foi indo, foi indo, cada dia eu me fortificando mais, tendo mais convicção de que aquela linha que eu estava seguindo estava certa (Thaís, 2024).

A narrativa de Thaís, é um exemplo de como o trabalho não apenas proporciona independência financeira, como também se torna um espaço de autoconhecimento e construção da identidade, ainda que trabalho e sociedades capitalistas sejam sinônimos de emprego e essa comporta aspectos que classificatórios de pessoas, em especial nas suas diferenças. Como discute *hooks* (1984), o trabalho pode ser visto como um ato de resistência feminista, permitindo às mulheres redefinirem suas identidades além dos papéis prescritos pela sociedade.

Concluindo essa discussão sobre a maternidade experimentada por mulheres negras, especialmente mães de crianças autistas que enfrentam desafios interseccionais, seguiremos ampliando nossa análise para incluir a visão das mães em relação à participação dos pais e o envolvimento no cuidado dos filhos.

### **2.3 Paternidade e a participação no cuidado e educação dos filhos**

Um dos temas que surgiram ao longo das entrevistas com as mães foi a respeito da paternidade. Durante as conversas, as participantes levantaram

questões a respeito da ausência da participação dos pais na criação dos filhos. Esse aspecto revela um contraste com a visão tradicional da figura paterna, que historicamente foi associada majoritariamente ao papel de provedor financeiro e à autoridade disciplinar, enquanto o cuidado direto e a educação eram vistos como atribuições maternas. No entanto, essa visão tem se transformado ao longo do tempo. De acordo com Prado e Vieira (2004, p. 316),

No final do século XX e no início do século XXI ocorreram grandes modificações na organização familiar. Além da família nuclear, constituída por mãe, pai e filhos, os membros desta passaram a assumir diferentes atribuições e responsabilidades que antes eram compreendidas como normativas do comportamento de um dos progenitores somente, como o cuidado com higiene e alimentação, atividade exercida essencialmente pela mãe.

Os relatos das mães entrevistadas evidenciam essa discrepância. Renata, por exemplo, descreve a falta de envolvimento do pai de seu filho.

Com o pai dele, não foi construída uma rede de apoio. [...] E ele não queria essa dificuldade de ter que estar colocando fralda geriátrica, ter que adivinhar o que ele queria, não tinha convivência nenhuma. Então, para ele, nosso filho era praticamente um estranho, não sabia os gostos do filho. Era muito difícil a parte da rede de apoio dele, porque não posso contar com nada da parte dele. Eu nem posso dizer, sinceramente, que seja uma rede de apoio (Renata, 2024).

A ausência de um vínculo afetivo e o desconhecimento sobre as necessidades do filho torna desafiador para o pai oferecer qualquer forma de suporte significativo, deixando a mãe sobrecarregada com a maioria das responsabilidades parentais.

Renata também destacou a importância de sua rede de apoio familiar para cuidar do filho. Como rede de apoio, ela conta “com meu irmão mais velho, meu irmão mais novo e a minha mãe” (Renata, 2024). Essa fala mostra como a falta de participação paterna força as mães a buscar suporte em outros membros da família.

A situação descrita por Janaína também demonstra a sobrecarga enfrentada após a separação com o pai de sua filha, para ela,

Lidar com isso é muito difícil, porque eu tenho que dar conta de muita coisa. E eu, num relacionamento com o pai dela, que hoje em dia é o meu ex-marido, foi entre altos e baixos, porque quando eu me separei dele, ele ficou três meses sem ver ela. [...], mas, assim, e nisso eu tive que dar conta sozinha, financeiramente, cuidados, e nisso a gente começou a investigação. Então, tem a mãe que quer dar conta de tudo, aí tem mais um trabalho, e tem mais a mulher que a gente tenta sempre dar um jeito, comecei a fazer terapia pra entender melhor, [...], então a gente vai buscando ajuda, se não é ajuda de profissional, a gente conta com uma

pequena rede de apoio, a gente vai tentando (Janaína, 2024).

Esses relatos mostram a importância da participação de outros membros da família no cuidado com os filhos. Embora o núcleo familiar tenha tradicionalmente sido visto como principal unidade de suporte, a realidade mostra uma diversificação crescente nas redes de apoio, que segundo Collins (1990, p. 335), incluem “avós, tios, tias e irmãos”, de modo que ainda segundo a autora, “a responsabilidade parental por ser compartilhada entre diversos membros da comunidade” (Collins, 1990, p. 336).

Podemos notar, a partir destas mães, que a dinâmica familiar atual está reconfigurando as atribuições de cada membro. Estas mães não se limitam apenas ao papel de cuidadoras de seus filhos. Além de suas responsabilidades parentais, elas também desempenham papéis importantes na sustentação financeira da família, equilibrando seus empregos e vida social com as demandas de cuidado dos filhos.

A prática da parentalidade, nesse contexto, refere-se às ações cotidianas que pais e mães realizam com seus filhos. Essas práticas vão além dos cuidados físicos e incluem também aspectos psicológicos, como o suporte emocional e a interação afetiva. Desse modo, a participação ativa dos pais deve(ria) englobar tanto o cuidado diário quanto os cuidados de afeto.

O conceito de envolvimento paterno, proposto por Lamb *et al.* (1985, p. 884), operacionaliza essas práticas e destaca três componentes principais, sendo a interação, acessibilidade e responsabilidade.

Interação, refere-se ao contato direto do pai com seu filho, através do cuidado e de atividades compartilhadas. Disponibilidade é um conceito relacionado que se refere à potencial disponibilidade do pai para interação, em virtude de estar presente ou acessível à criança, independentemente de uma interação direta estar ocorrendo ou não. Responsabilidade refere-se, não à quantidade de tempo gasto com ou acessível às crianças, mas ao papel que o pai assume em garantir que a criança seja cuidada e em providenciar recursos para a criança (Lamb *et al.*, 1985, p. 884).

Além desses componentes, é relevante considerar como as mudanças socioculturais estão moldando a paternidade atual. As novas exigências sociais e o crescente reconhecimento da importância do envolvimento paterno refletem uma transformação nas expectativas e práticas associadas à paternidade. A integração desses novos padrões na dinâmica familiar demonstra a evolução das responsabilidades parentais e o reconhecimento do papel que os pais

desempenham na vida de seus filhos.

A paternidade, portanto, não deve ser compreendida apenas via métricas tradicionais de envolvimento, mas também deve ser vista como um fenômeno dinâmico, continuamente influenciado por mudanças sociais, econômicas e culturais. A participação dos pais em atividades de cuidado e suporte vai além das práticas convencionais, envolvendo uma adaptação constante às necessidades e realidades familiares em transformação.

Neste primeiro capítulo, abordamos a realidade enfrentada pelas mães de crianças negras autistas, destacando aspectos experienciados durante a maternidade. As narrativas evidenciam não apenas os desafios enfrentados, como preconceitos raciais e sobrecarga emocional, mas também a transformação pessoal que essas mães vivenciam. A partir da fundamentação teórica de Lagarde (1996) e Lugones (2020), foi possível observar como essas mulheres podem utilizar o momento da maternidade para afirmar sua autonomia e identidade, conforme as mães relatam.

Além disso, a análise da paternidade revelou a discrepância entre as expectativas tradicionais e a realidade enfrentada por estas famílias, com pais que muitas vezes não participam ativamente das responsabilidades com os filhos, sobrecarregando as demandas diárias das mães, que tentam conciliar a vida materna, com a vida profissional e social.

# DIFERENÇAS E DIVERSIDADE



**Caminhos para uma Educação  
Inclusiva e Afirmativa**

### **3 Diferenças e diversidade: caminhos para uma educação inclusiva e afirmativa**

A educação inclusiva e a educação afirmativa são abordagens complementares, mas distintas, que visam promover a equidade no ambiente escolar. A educação inclusiva busca integrar todos os alunos no ambiente educacional regular, adaptando métodos e recursos para atender às necessidades individuais e garantir que cada aluno/a participe plenamente do processo de aprendizagem. Por outro lado, a educação afirmativa vai além da simples inclusão, tendo enfoque na promoção ativa da equidade e no reconhecimento das identidades e experiências dos alunos que enfrentaram discriminação ou marginalização. Esta abordagem valoriza a diversidade cultural, racial e de gênero, e adota medidas para combater desigualdades estruturais e promover um ambiente escolar que valide todas as identidades. Enquanto a inclusão assegura que todos tenham acesso ao aprendizado, a afirmativa promove uma cultura educacional que reconhece e celebra as diferenças, criando um espaço onde todas as identidades ganham visibilidade.

Algumas pessoas não podem ter uma vida digna devido aos desafios e dificuldades encontrados na sociedade. Essas proibições estão estreitamente relacionadas ao fenótipo, principalmente à cor da pele, a qual é o principal alvo do racismo, isso se deve ao fato de que “a raça ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social” (Brah, 2006, p. 331), que às vezes se relaciona com a condição social de uma pessoa em relação aos “padrões de normalidade”.

Brah (2006) fala sobre como a raça continua a ser um sinal importante de diferença social, mesmo em ambientes onde existem diversidades. Ela destaca a persistência das desigualdades raciais e como essas se relacionam com outras formas de discriminação e exclusão social, o que evidencia a relação entre diferença, hierarquia e opressão.

Hasenbalg *apud* Cavalleiro ( 2000, p. 22),

a raça como atributo social é historicamente elaborada e continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente como um dos aspectos de reprodução de classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes, as dimensões distributivas na estratificação social.

Os padrões hegemônicos que delegam poder, como física, inteligência, riqueza e raça, dividem a sociedade brasileira, e as políticas afirmativas tendem a identificar e reconhecer as diferenças entre grupos sociais de modo a superar estes padrões, para superar as injustiças vivenciadas por esses grupos, como a população negra.

Nesse contexto, é importante destacar que, apesar das desigualdades e desafios, existem avanços nessas áreas que são resultados da mobilização intensa de movimentos sociais. Ao expor tais injustiças, esses movimentos ajudaram a criar caminhos para a inclusão e afirmação social e educacional de modo a diminuir a propagação das diferenças em uma sociedade preconceituosa, como a do Brasil.

No entanto, a inclusão/afirmação em espaços sociais, incluindo a escola, nem sempre é garantida para estudantes negros, deficientes ou que sofrem de ambas as opressões. A escola, de acordo com Bourdieu e Champagne (1998), em vez de resolver os problemas de seus alunos, mantém frequentemente as diferenças sociais, excluindo os alunos com menos oportunidades de aprender e promovendo os alunos privilegiados.

Assim, neste capítulo estão relatos das mães entrevistadas que falam sobre suas experiências e desafios ao tentar obter uma educação inclusiva e afirmativa para seus/as filhos/as. As histórias que contam fornecem uma visão pessoal das lutas e triunfos que enfrentam na vida e na educação. Além disso, discutimos o modo como elas passaram pelo processo de aceitação e adaptação do diagnóstico de autismo de seus/as filhos/as.

Mediante relatos e narrativas individuais, destacamos como o racismo prejudica o desenvolvimento escolar e social dessas crianças, bem como sua autoestima, identidade e bem-estar emocional. Buscamos oferecer uma análise das maneiras pelas quais o preconceito racial se manifesta em diferentes contextos sociais, com base nestas informações coletadas.

Ao abordar este assunto, discutimos os problemas que surgem da associação entre racismo e capacitismo<sup>11</sup>, seja no ambiente escolar, em outros

---

<sup>11</sup> O capacitismo pode ser definido como um termo que aborda a discriminação e o preconceito em relação às pessoas com deficiência e promove um nível de comoção maior que a discriminação racial, embora o olhar normatizador não permita que as pessoas com deficiência vivam sem o parâmetro da normalidade.

lugares que as famílias frequentam e em instituições de saúde. Desse modo, as experiências compartilhadas pelas mães entrevistadas nos ajudam a compreender alguns dos obstáculos e conquistas na busca por uma educação que reconheça a identidade dos/as filhos/as.

### **3.1 Desafios e enfrentamento da descoberta do diagnóstico**

Temos como intuito, no presente momento, realizar uma discussão sobre os efeitos iniciais e as maneiras pelas quais as famílias lidam com a fase do diagnóstico de autismo. Ao longo das conversas, as mães relataram enfrentar muitos desafios, dentre eles psicológicos, práticos e sociais ao vivenciar o dia a dia com seus/as filhos/as.

Para aprofundar essa discussão, é fundamental destacar que o autismo, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, APA, 2013), é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por comportamentos repetitivos, dificuldades de comunicação e interação social. Nesse sentido, podemos definir o transtorno do espectro autista como,

uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, por exemplo, na aquisição da linguagem verbal e não verbal; alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados. (Gaiato e Teixeira, 2018, p. 13).

Todavia, além de suas características centrais já mencionadas, o autismo manifesta-se de maneira única em cada indivíduo, resultando em uma grande diversidade de perfis dentro do espectro autista. Ao considerar essa pluralidade de manifestações, deve-se ter em mente que as habilidades excepcionais de algumas pessoas autistas, como memória detalhada e o raciocínio lógico, são frequentemente associadas a um estilo cognitivo diferenciado. No entanto, essas habilidades não estão presentes em todos os casos, o que reforça a necessidade de evitar generalizações. De fato, o autismo não pode ser compreendido apenas por seus aspectos clínicos ou diagnósticos; ele envolve questões sociais, emocionais e de desenvolvimento que vão além das classificações formais.

Para uma análise mais abrangente, é indispensável considerar os diferentes graus de funcionalidade dentro do espectro. As pessoas com autismo podem apresentar variações significativas em termos de habilidades cognitivas e sociais, bem como comportamentos repetitivos e interesses restritos. Essas variações são classificadas em diferentes níveis de suporte, conforme apresentado no quadro 3,

que detalha os níveis de autismo descritos no DSM-5<sup>12</sup>.

Quadro 3: Níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo o DSM-5.

<b>Nível de severidade para o TEA</b>	<b>Comunicação Social</b>	<b>Interesses restritos e Comportamentos Repetitivos (IRRs)</b>
<b>Nível 3 Exigindo apoio muito substancial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficits severos nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal;</li> <li>• Iniciação muito limitada de interações sociais;</li> <li>• Raramente responde a propostas sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamentos repetitivos e/ou rituais que interferem gravemente com as atividades diárias;</li> <li>• Ansiedade e irritação exagerada/</li> <li>• Grande dificuldade em desviar a sua atenção dos interesses e rituais repetitivos.</li> </ul>
<b>Nível 2 Exigindo apoio substancial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficits acentuados nas habilidades de comunicação verbal e não verbal;</li> <li>• Presença de dificuldades na interação social mesmo com apoio;</li> <li>• Início limitado de interações sociais e resposta reduzida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de IRRs suficientes para serem detectáveis pelo observador e que afetam a vida da criança;</li> <li>• Irritação ou frustração quando os IRRs são interrompidos;</li> <li>• Dificuldade de conseguir o desvio da atenção de interesses.</li> </ul>
<b>Nível 1 Exigindo apoio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficit notório na comunicação social;</li> <li>• Dificuldade para iniciar interações sociais com as outras pessoas e respostas atípicas ou inadequadas na interação social;</li> <li>• Interesse reduzido na interação social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IRRs prejudicam o dia a dia da criança em um ou mais aspectos;</li> <li>• Resiste às tentativas de interrupção ou de desvio da atenção dos seus interesses e comportamentos.</li> </ul>

Fonte: MOURA, Cláudia. **Do filho imaginário ao filho real: o (des)ajuste do núcleo familiar após o diagnóstico do transtorno do espectro autista (TEA)**. In: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (Org.). *Autismo – um olhar por inteiro*. São Paulo: Literare Books International, 2021. p. 59.

Quando nos referimos a crianças no espectro autista, é fundamental destacar que essas crianças frequentemente apresentam atrasos significativos nos marcos do desenvolvimento, especialmente em áreas relacionadas à interação social e à comunicação. Esses sinais podem ser observados desde os primeiros anos de vida.

<sup>12</sup> Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição).

No contexto desta pesquisa, as crianças estudadas já demonstravam, desde cedo, dificuldades que indicavam um atraso na aquisição dessas capacidades, evidenciando a necessidade de acompanhamento especializado.

Como seres sociais, é natural que desde o nascimento busquemos formas de nos conectar com os outros ao nosso redor. Um exemplo clássico é o momento em que o bebê, durante a amamentação, estabelece contato visual com a mãe, um gesto que fortalece o vínculo afetivo e contribui para o desenvolvimento emocional e social. Esses laços começam a ser formados ainda na gestação e continuam a se desenvolver ao longo dos primeiros meses e anos de vida. No entanto, quando falamos de atrasos no desenvolvimento social em crianças autistas, estamos nos referindo a uma ausência ou dificuldade em adquirir essas habilidades de interação de forma natural e no tempo esperado.

Por exemplo, uma criança neurotípica<sup>13</sup> tende a demonstrar interesse pelas expressões faciais e emoções das pessoas ao seu redor, respondendo a sorrisos ou gestos de carinho. Já uma criança autista pode não buscar esse contato da mesma maneira, o que indica uma diferença no desenvolvimento das competências sociais que, em muitos casos, são percebidas ainda nos primeiros anos. Esse atraso não significa uma incapacidade permanente, mas sim a necessidade de estímulos específicos e intervenções adequadas para que a criança possa desenvolver essas habilidades de maneira mais adequada ao seu ritmo.

Além disso, o desenvolvimento social não acontece de forma isolada, mas em conjunto com outras áreas, como a comunicação e a cognição. Esses aspectos estão interligados e afetam diretamente a maneira como a criança interage com o mundo. O desinteresse espontâneo pelo convívio social pode ser um dos primeiros indicadores de autismo, e o diagnóstico precoce é crucial para garantir que essas crianças recebam o suporte necessário para desenvolver as habilidades de interação social e comunicação que, embora não tenham emergido naturalmente.

Ainda que as causas do transtorno permaneçam indefinidas, como apontado por Volkmar (2014 apud Pinto et al., 2016), os avanços nas pesquisas genéticas e neurológicas têm ampliado a compreensão sobre os fatores que podem contribuir

---

<sup>13</sup> Termo utilizado para se referir a indivíduos cujo desenvolvimento neurológico segue padrões considerados “normais” pela sociedade, ou seja, que não apresentam transtornos do neurodesenvolvimento como o autismo. O termo é frequentemente usado em contraposição a “neurodiverso” ou “atípico”, que abrange indivíduos com condições como autismo, TDAH, e outros transtornos neurológicos que influenciam o comportamento e o desenvolvimento.

para o desenvolvimento do autismo. Essas descobertas permitem uma visão mais integrada da condição, abordando-a não só como um desafio a ser superado, mas como uma forma de ser e estar no mundo, que necessita de respeito, inclusão e acolhimento adequado nas diversas esferas da sociedade.

Durante as entrevistas, as mães compartilharam suas experiências pessoais desde o início da gravidez até o momento em que o diagnóstico foi confirmado. Cada mãe compartilhou suas próprias experiências de aceitação, compreensão e adaptação após o diagnóstico de seus/as filhos/as, onde cada uma recebeu de modo diferente. Dessa forma, podemos observar que o autismo pode desencadear alterações na vida familiar e educacional do indivíduo com TEA<sup>14</sup>, tornando necessário o acompanhamento especializado para seu desenvolvimento.

O diagnóstico de uma doença crônica no âmbito familiar, especialmente em se tratando de crianças, constitui uma situação de impacto, podendo repercutir na mudança da rotina diária, na readaptação de papéis e ocasionando efeitos diversos no âmbito ocupacional, financeiro e das relações familiares (Pinto *et al.* 2016, p. 2).

Em suma, o diagnóstico de um transtorno, em se tratando de crianças, tem grandes impactos que ocasionam mudanças na vida diária da criança e de sua família, levando a efeitos na área emocional, social e econômica destas famílias.

Para Renata (2024), receber o diagnóstico ocorreu da seguinte maneira: “Quando ele tinha 1 ano e quatro meses, veio o diagnóstico de que ele tinha autismo. E aí foi quando tudo mudou! Porque nenhuma mãe espera ter um filho autista, nem com Down, nem com nenhuma comorbidade [...]”. Ela ainda ressalta que, para ela, “não foi fácil entender o autismo. Quando nos deparamos com algo que não conhecemos, é necessário pesquisar. A internet foi fundamental para abrir os olhos e esclarecer muitas dúvidas” (Renata, 2024).

A chegada de um filho sempre representa um grande desafio para os pais. Quando esse filho recebe o diagnóstico de autismo, isso exige dos pais uma reestruturação emocional e a adaptação a novas dinâmicas e transformações significativas no ambiente familiar, dentre eles: o impacto ao saber que seu filho irá enfrentar limitações ao longo de sua vida; passam também pelo processo de negação do transtorno e, por fim, a aceitação. Vale lembrar que estas fases não dizem respeito a todas as famílias de autistas, sendo particular de cada uma,

---

<sup>14</sup> Transtorno do Espectro Autista.

conforme destaca Pinto *et al.* (2016, p. 2),

Frente ao momento de revelação da doença ou síndrome crônica, a exemplo do TEA, a família comumente perpassa por uma sequência de estágios, a saber: impacto, negação, luto, enfoque externo e encerramento, as quais estão associadas a sentimentos difíceis e conflituosos.

Já Thaís (2024) expressa esse momento, de outra forma, relatando todo o processo e sentimento da busca pelo recebimento do diagnóstico do filho.

[...] Nesse período, ele já estava com três aninhos e aí, veio o diagnóstico. E meu mundo caiu! Eu disse: meu Deus, como é que o Senhor me deu uma criança assim? Eu não sei nada, como é que eu vou ajudar essa criança? Eu já me sentia um lixo por todos os fatos, ainda mais isso. Porque Deus está me dando essa criança, eu não sei como é que eu vou conduzir ele. Mas como dizem que Deus faz tudo perfeito, a gente é que não sabe. [...] Aí numa bela noite de domingo eu disse: Ai meu Deus, aí caiu a ficha, passou aquele período, pensei assim: bom, se o Senhor me deu essa anjo, e se o Senhor acha que eu tenho capacidade, então eu peço ajuda e que eu possa correr para tentar ajudar ele ao máximo, porque eu achei que já era tarde com três anos.

Todo o caminho percorrido pela mãe nos mostra que, além da sua determinação de procurar respostas para o comportamento do filho, ela passou por um desespero inicial até chegar no momento de aceitar e compreender o que estava acontecendo, para então, na sua perspectiva, poder ajudar o filho.

Janaína, por outro lado, relata que não conseguiu identificar os comportamentos da filha dentro do espectro, visto que tais observações surgiram por parte da escola. Conforme ela traz, “[...] as professoras estavam vendo sinais ali do autismo que eu, como mãe, não via, não tinha pensado nisso. [...] E aí já fui cobrar na escola porque ninguém me falou nada e tal, e eu não conseguia ver”. A partir da fala da mãe, podemos identificar a importância da observação atenta e do conhecimento por parte dos profissionais da educação.

Embora os sentimentos expostos pelas mães variem, existem padrões nos desafios enfrentados ao receber o diagnóstico de autismo dos/as filhos/as. A sobrecarga de estresse e incerteza, resultante de uma mudança significativa em suas expectativas, muitas vezes gera sentimento de angústia e medo. Renata, por exemplo, descreve como foi difícil e doloroso lidar com os efeitos do capacitismo de um profissional médico, ao mencionar que ele fez afirmações prejudiciais que reforçam os estigmas, em vez de oferecer orientações positivas.

[...] Quando eles dizem assim: ah ele é autista, ele não vai falar. Porque eu passei pela experiência de um neuro, dele me dizer numa consulta. [...] o

médico teve a capacidade de me dizer que meu filho não tem condições de ir pra escola, ele vai atrapalhar as outras crianças e o aprendizado das outras crianças. [...]Ele ainda: porque ele não vai falar, ele usa fralda ele só vai tá atrapalhando o desenvolvimento e o aprendizado das outras crianças. Então, existe o preconceito, gigante, até na parte que deveria te apoiar e te dar um suporte, aí te fala uma coisa dessas (Renata, 2024).

Esse tipo de discurso do médico nos faz pensar na falta de preparação e sensibilidade por falta de profissionais, o que pode prejudicar a aceitação do diagnóstico. A fala destaca a gravidade do preconceito, que pode se manifestar até mesmo em locais que devem oferecer acolhimento e suporte, como consultórios médicos.

Com base nessas experiências, entendemos que o diagnóstico de autismo pode mudar completamente as dinâmicas e perspectivas futuras. As falas das mães mostram como esse recebimento causa impacto e até mesmo impotência para as mães. Thaís (2024), por exemplo, transmite uma sensação de “desmoronamento pessoal”, um reflexo causado pela mudança inesperada para a família. A noção de que “o mundo desabou” pode representar o rompimento com as expectativas e a entrada em um novo e difícil contexto de vida.

Em contraste, Renata afirmou que "a aceitação não foi fácil. Mas precisamos seguir em frente e dar o nosso melhor. Desde então, organizamos tudo com muito cuidado" (Renata, 2024). Contrastando com o desespero inicial descrito por Thaís (2024), sua fala reflete um processo gradual de aceitação e aprendizado sobre as necessidades de seu filho.

Além de aceitar o diagnóstico, as famílias também precisam reorganizar suas rotinas, o que pode envolver mudanças nas esferas profissional, acadêmica e social. A aceitação é um processo para muitas mães. Para Renata, “aceitar é conviver com meu filho do jeito que ele é. Se ele está aqui, é porque Deus me enviou, e cabe a mim ensiná-lo. Essa é minha missão como mãe, atípica ou não” (Renata, 2024).

Sobre o termo “atípico” que Renata traz em sua fala, que

vem sendo utilizado para sinalizar pessoas com necessidades educativas especiais que apresentam deficiência física ou intelectual, ou prejuízo no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem por dificuldades e/ou deficiências que podem não estar vinculadas a uma causa orgânica, mas que requerem código de comunicação diferente do usado pela maioria dos estudantes (Callonere *et al.*, 2011 *apud* Minto; Lühr, 2016, p. 50).

No entanto, algumas mães, como Renata (2024), evitam utilizar o termo, pois

o consideram como um rótulo. Ela explica que, embora seja um termo “de simples e de fácil compreensão” ele tende a criar uma distinção entre a

mãe normal que é aquela que tem um filho autista ou com um comportamento diferente do esperado pela sociedade. [...] eu só me considero mãe e somente mãe. E sim, pra mim esse termo é somente pra diferenciar como você descreveu acima, e como eu não vejo diferença, não acho necessário usá-lo (Renata, 2024).

Outra mãe que comenta sobre o termo é Janaína. Para ela, o termo “atípico”,

Foge um pouco de uma normalidade, não vou dizer especial porque todos nós somos especiais, [...] por exemplo, uma pessoa que quebra uma perna, tá usando um gesso, ela tem uma necessidade especial naquele momento. [...] o atípico não é que seja especial, é alguma coisa que foge de uma normalidade que a gente tem que estar atento [...] (Janaína, 2024).

Em resumo, o processo de aceitação do diagnóstico envolve não apenas a adaptação às novas rotinas familiares, mas também uma reflexão profunda sobre as terminologias utilizadas para descrever essas experiências. Nesse sentido,

Primeiro há desestabilização de natureza emocional e psíquica, para só então suceder a reorganização da estrutura familiar, assim como a reelaboração de planejamentos, das rotinas que precisam se adequar ao novo quadro. Nesses casos, entende-se que não somente a criança deve ser acompanhada, mas também os familiares, que nesse momento inicial precisam de suporte especializado tanto quanto o sujeito com TEA (Martins *et al.*, 2022, p. 6).

Enquanto o termo "atípico" é comumente empregado para identificar crianças com deficiência, algumas mães, como Renata e Janaína, questionam o uso dessa palavra por considerarem que ela impõe um rótulo que pode reforçar a distinção social entre mães e filhos. Essas mães preferem ver seus filhos simplesmente como crianças, sem a necessidade de categorizá-los, evidenciando a complexidade das identidades envolvidas e a resistência a rótulos que possam limitar o ponto de vista de suas experiências e capacidades.

Retornando ao processo inicial, existe também a construção de uma rede de apoio de amigos e familiares. Podemos entender a partir da fala de Janaína que essas redes são essenciais porque ajudam as mães a enfrentar alguns dos desafios de criar uma criança com autismo.

Então, a minha tia faz questão de ficar com ela uma vez no fim de semana [...] pra eu poder dar conta de coisas que eu sempre gostei de fazer, de dar uma volta com as minhas amigas, de ir num bar, de participar de um ou outro evento, que o meu trabalho exige o que é de meu interesse, de fazer uma outra coisa pra sair desse universo de mãe (Janaína, 2024).

A fala de Janaína (2024) nos mostra que, além de fornecer apoio aos filhos,

essa rede é crucial para ajudar as mães a lidar com as dificuldades do cotidiano. Janaína demonstra a ideia de que, com a ajuda dos familiares, é possível aliviar o peso das obrigações parentais e dar às mães um espaço para lidar com o estresse e as demandas que acompanham seu cotidiano. Peruffo (2021 *apud* Martins *et al.*, 2022, p. 7),

ressalta que a mãe é a principal cuidadora no TEA, e por isso está mais propensa ao desenvolvimento de altos níveis de estresse, resultando em sobrecarga na saúde física e psicológica, aliadas à falta de apoio conjugal, isolamento e escassez de apoio social.

Dessa forma, a rede de apoio também atua como um suporte essencial para as mães durante esse período de reorganização e aceitação. Segundo Janaína, graças a esse apoio, ela tem a oportunidade de ter um tempo para fazer as coisas de que gosta e manter o equilíbrio entre as exigências parentais e manter uma identidade social, como participar de momentos de lazer.

A escuta durante as conversas com as mães emergiu como ferramenta, não apenas para compreender as necessidades de seus/as filhos/as, mas também ouvir e tentar compreender suas visões à luz dos objetivos que essa investigação se debruça. Embora não haja respostas definitivas para todas as questões relacionadas ao autismo ou à raça, o diálogo aberto com as mães proporcionou uma compreensão acerca dos caminhos que elas percorrem, seja emocional, física e espiritual.

Finalizando as reflexões acerca dos desafios enfrentados pelas famílias no momento do diagnóstico, podemos observar que o caminho para compreender e aceitar o autismo é repleto de obstáculos, muitos dos quais são acrescidos pela falta de apoio e pela presença de preconceitos capacitistas.

Em síntese, este momento de descoberta é muito delicado para estas famílias. Weissheimer (2020 *apud* Martins *et al.*, 2022, p. 8)

ressalta que os pais necessitam do apoio dos familiares, dos profissionais e da comunidade. Após a confirmação do diagnóstico, os familiares vivenciam a insegurança relacionada ao desconhecimento sobre o TEA e os tratamentos disponíveis; a dificuldade de lidar com o comportamento da criança; a necessidade de tomar decisões sobre tratamentos que não conhecem e, em alguns casos, têm dificuldade de acesso a recursos, suporte e informações.

O autismo, especificamente, impacta significativamente o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, exigindo que o ensino seja adaptado para ampliar sua autonomia e proporcionar maior segurança nas atividades diárias. O

principal objetivo deve ser melhorar a qualidade de vida não apenas da criança, mas também de seus familiares.

Concluindo este capítulo, destacamos a perspectiva de Diniz (2007, p. 11), que enfatiza que,

Este é um campo pouco explorado no Brasil, porque a deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica, com poucos cientistas sociais dedicando-se ao tema, mas principalmente, porque a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social. O desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, mas também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade, bem como a necessidade de cuidados biomédicos.

Portanto, entendemos que existe uma grande dificuldade em encontrar produções e em elaborar uma discussão que aborde não apenas o campo da deficiência, mas ambos os eixos temáticos - raça e autismo, quando juntos. Essas dificuldades, portanto, não existem em um vácuo; elas frequentemente se entrelaçam com outras formas de discriminação, como o preconceito racial. À medida que avançamos na discussão, é importante explorar como o racismo, assim como o capacitismo, impacta na vida das famílias negras, criando camadas adicionais de exclusão e marginalização. O próximo subcapítulo abordará essas realidades, examinando as experiências de preconceito racial vividas por essas famílias e as implicações para uma educação inclusiva e afirmativa.

### **3.2 Reflexões e realidades vivenciadas no preconceito racial**

O preconceito racial tem grande impacto na vida de indivíduos e comunidades, especialmente da população negra. Segundo Almeida (2018, p. 25), o racismo “se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem”. Essa definição se alinha com a ideia de que o racismo não é apenas uma série de ações isoladas, mas sim um sistema que perpetua desigualdades com base na raça.

A abordagem pode ser aprofundada ao considerar a análise crítica de Fanon (2020), que argumenta que o racismo não está condicionado pela quantidade de indivíduos de diferentes raças compartilhando um mesmo espaço, mas sim pela percepção de superioridade preconcebida de um grupo sobre o outro.

Nesse sentido, ele diz que,

Dizer, por exemplo, que o norte da França é mais racista do que o Sul, que o racismo é obra de subalternos, o que, por conseguinte, não compromete de modo algum a elite, que a França é o país menos racista do mundo, é do feitio de homens incapazes de pensar corretamente (2020, p. 101).

Podemos perceber, a partir de então, que o autor critica a ideia de que o racismo pode ser mitigado ou é menos prevalente em determinados locais, ou entre certos grupos sociais, apontando que essa visão ignora as estruturas de poder que sustentam a desigualdade racial. Podemos compreender, a partir da análise de Fanon (2020), sobre a desumanização e a estrutura de poder relacionada ao racismo, complementando e expandindo a definição de Almeida (2018).

Enquanto Almeida (2018) descreve o racismo como uma prática que gera desvantagem e privilégio, Fanon (2020) enfatiza que essas práticas são sustentadas por uma visão de superioridade que nega a humanidade do outro e estabelece uma hierarquia social.

O conceito de racismo é também abordado por Munanga (2003, p. 7), que observa que “o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem o mesmo, nem sempre têm um denominador comum”. O autor, portanto, observa que o racismo é uma ideologia que postula a divisão da humanidade em raças com características físicas hereditárias comuns, consideradas superiores ou inferiores.

Gomes (2012, p. 52), por sua vez, define o racismo,

como um comportamento, uma ação que resulta da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. E, por outro lado, como um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. Além disso, o racismo resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Além disso, o racismo é sustentado pela vontade de impor uma visão particular da realidade, onde uma verdade ou crença específica é considerada a única e verdadeira, conforme constata a autora. Essa imposição ocorre por meio de processos sociais e históricos que validam e normalizam essas crenças, criando e reforçando hierarquias raciais.

Podemos entender a partir dessa ideia, que o racismo não é apenas um preconceito ou uma aversão pessoal, mas um sistema que afeta a estrutura social e política. As consequências desse sistema se manifestam em várias esferas, incluindo educação, mercado de trabalho e sistemas de justiça, onde os grupos

racializados enfrentam barreiras e desvantagens estruturais.

No contexto educacional, o preconceito racial e capacitista pode se manifestar de forma tangível, afetando diretamente as oportunidades não apenas ao nível de aprendizagem, mas também sociais. Essas discriminações podem aparecer na forma de expectativas reduzidas por parte das instituições de ensino, na falta de recursos adequados para atender às necessidades específicas dos/as estudantes e na marginalização e minimização desses alunos/as em atividades escolares.

Para garantir que todos recebam uma educação de qualidade, os recursos adequados para a escola, podem incluir uma variedade de ferramentas, serviços e planos fundamentais. Ao tratarmos de estudantes negros/as deficientes, os recursos necessários, são, em especial, aqueles que buscam combater o preconceito racial e capacitista no ambiente educacional e que se expressam no olhar pedagógico fundamental que é de olhar o que causa a rejeição ao/à outro/a em todas as suas potencialidades.

A educação antirracista, por exemplo, requer a criação e implementação de um currículo que inclua a história e a cultura afro-brasileira e africana, segundo a Lei nº 10.639/2003, que será discutida mais adiante. Além disso, precisamos de uma formação docente que aborde, além do ensino, questões de raça e racismo, e como esses fenômenos se manifestam na escola. Uma educação antirracista chama a atenção que, sob o efeito da raça, todas as demarcações da diferença se asseveram.

Com base em estudos teóricos e na análise das experiências relatadas pelas participantes desta pesquisa, buscamos compreender como o preconceito racial influencia as vivências educacionais dessas crianças.

As reflexões a partir da prática no campo de pesquisa visam, principalmente, compreender como as mães, participantes desse processo, percebem a escolarização de seus/as filhos/as a partir das relações étnico- raciais e de deficiência. Thaís afirmou que “[...] alguns membros da escola olhavam com olhares de preconceito. Com certeza o único aluno negro da turma e autista deixa as pessoas incômodas com a presença” (Thaís, 2024).

A partir do relato de Thaís sobre sua experiência com seu filho na escola, observamos os desafios da inclusão escolar enfrentados por ele por ser uma criança negra autista. Ela descreve um ambiente que nos mostra uma percepção de

exclusão resultante da interação de múltiplas formas de discriminação, em vez de um único fator isolado. A observação de que seu filho, sendo o único aluno negro autista na escola, causa desconforto entre os membros da instituição, sejam funcionários ou outros pais, exemplifica a dificuldade da sociedade em lidar com as diferenças em sua totalidade. A combinação desses fatores pode resultar em uma experiência de exclusão mais intensa, onde a deficiência e a identidade racial do aluno se entrelaçam, criando uma situação de discriminação.

Essa exclusão é ainda mais acentuada pela pressão social para se conformar a padrões de beleza eurocêntricos, conforme mencionado por Thaís (2024), que sua mãe, pressionada por esses padrões, “vivia alisando meus cabelos. Esse negócio de cabelo afro não existia no meu tempo” (Thaís, 2024). Esses padrões, que ignoram a diversidade étnica, acentuam a discriminação de indivíduos cujas características não se alinham a esses critérios. Essa situação levanta questões importantes sobre a eficácia das políticas afirmativas e de inclusão. A discrepância entre a intenção destas leis e a prática real nas escolas sugere uma lacuna que talvez precise ser revista.

As diretrizes de inclusão muitas vezes falham em considerar as nuances da interseccionalidade e das experiências individuais. Assim, embora as políticas possam ter sido desenhadas para promover a igualdade e a aceitação, a realidade nas escolas muitas vezes revela uma resistência subjacente.

As falas de Thaís sublinham a necessidade de abordar esse tema de maneira integrada e sensível, tanto no contexto escolar quanto na sociedade em geral. A imposição do alisamento capilar como uma condição para ser considerada “adequada”, exemplifica a internalização de normas de beleza que privilegiam características eurocêntricas e marginalizam a diversidade étnica. Como Collins (1990, p. 182) aponta, “os padrões dominantes de beleza – em particular a cor da pele, as características faciais e a textura do cabelo – são um exemplo específico de como as imagens de controle depreciam as afro-americanas”.

Além disso, Thaís (2024) reflete sobre essas pressões que moldam a percepção da aparência e o comportamento em contextos cotidianos, ao mencionar que, “se a gente não está bem-vestida, não nos olham”. Ela demonstra o sentimento de que a aparência se torna um critério de avaliação nas interações sociais presentes atualmente. Segundo Goffman (1959), a apresentação de si no cotidiano é de suma importância para a construção da identidade social. Como nos vestimos

e nos apresentamos diante dos outros, pode influenciar significativamente como somos percebidos pelos outros, refletindo um comportamento que privilegia normas sociais e estéticas.

As experiências de Thaís, portanto, exemplificam como a busca pela inclusão de pessoas negras deficientes muitas vezes se transforma em um fardo, que resulta em sofrimento silencioso. Nesse sentido, as reflexões sobre estas relações estão além da simples implementação de políticas, é necessário que ela se estenda a uma compreensão mais profunda dos impactos culturais e emocionais sobre os indivíduos.

Além da sociedade, na totalidade, também existe a pressão familiar, comum em muitas famílias, onde as expectativas rígidas e os padrões de comportamento impostos pelos pais podem influenciar profundamente o desenvolvimento da identidade. Thaís volta a descrever uma experiência em que sua mãe constantemente lhe orientava sobre como deveria se comportar e se apresentar, “minha mãe sempre falava, filha, onde tu vais, tu tens que estar assim, tu tens que te posicionar assim, tu tens que falar assim. Sabe, parecia aqueles bonequinhos todos moldados” (Thaís, 2024).

A comparação com “bonequinhos moldados” destaca a pressão em que a entrevistada enfrentava para se ajustar a um padrão preestabelecido, em vez de permitir o desenvolvimento de sua própria identidade e modo de se apresentar.

Collins (1990, p. 156) aborda essa questão ao afirmar que quando diz que, “ao ensinar às crianças negras seu lugar nas estruturas de poder, as mulheres negras que internalizam a imagem da *mammy*<sup>15</sup> podem se tornar canais efetivos de perpetuação da opressão da raça”. Essa citação demonstra como a internalização de papéis e imagens estereotipadas, como o da “*mammy*”, pode levar à aceitação e perpetuação de normas opressivas. A experiência de Thaís, onde ela é obrigada a se conformar às expectativas sociais, como manter o cabelo “bem-arrumado” e evitar expressar suas próprias opiniões, reflete essa internalização. Ela é forçada a mascarar sua identidade para atender a padrões externos, exemplificando a pressão para conformar-se que é uma forma de perpetuação da opressão e exclusão.

---

<sup>15</sup> Collins (1990, p. 155), traz a imagem relacionada à *mammy*, como “a *serviçal fiel e obediente. Criada para justificar a exploração econômica das escravas domésticas e mantida para explicar o confinamento das mulheres negras ao serviço doméstico*”.

[...] quando tinha algum coquetel, alguma coisa, eu tinha que estar com o cabelo bem arrumado, eu não podia me expressar, falar o que perguntar. Eu não podia ser a Thaís. Eu tinha que ser aquilo que ele queria ser. E eu disse pra ele, tu és... Porque hoje ele não está na firma, mas na época tu eras um negro branco. Existe? Existe. Aquele negro que moldaram todos os perfis pra ser branco. Era só a pele dele, porque a fala dele... O gesto dele, gestual dele, era tudo de pessoa branca. (Thaís, 2024).

Esse relato nos conduz a uma análise crítica sobre a maneira como as expectativas impostas, especialmente em contextos sociais, podem moldar e suprimir a identidade racial e cultural. Ao relacionar essas experiências, podemos perceber como as imposições familiares e sociais criam um ambiente em que a conformidade é valorizada acima da personalidade de cada um/a. Janaína também traz um exemplo disso quando diz que,

Naquela época, esse assunto não era debatido, eu era educada pra ficar quieta, pra me comportar no serviço da minha mãe, porque eu fui criada lá, minha mãe me levava pro serviço com sete meses, não, minha mãe voltou a trabalhar com tipo, um mês. Ela já tinha me ganho. Fui criada naquele ambiente (Janaína, 2024).

A partir destas discussões, percebemos como as imposições familiares moldam o comportamento e as expectativas das crianças, restringindo sua capacidade de desenvolver uma identidade própria fora das normas estabelecidas. O ambiente em que Janaína foi criada, por exemplo, onde se esperava que ela se comportasse conforme as necessidades e rotinas do trabalho de sua mãe, exemplifica uma tentativa de conformidade que mascara a identidade. O processo de "moldar" indivíduos para se adequarem a certos padrões pode, portanto, suprimir aspectos fundamentais de sua identidade e sensação de pertencimento.

Por isso, é importante compreender como essas manifestações operam atualmente e as consequências para as populações afetadas, já que Bento (2022, p. 18) ressalta que

as formas de exclusão e de manutenção dos privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas, é como se o 'diferente' fosse uma ameaça para o sujeito dito 'normal'. Sentimento este que está na essência do preconceito.

Além do respaldo jurídico, como a Lei nº 7.716/1988<sup>16</sup>, a Lei nº 9.459/1997<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Lei nº 7.716/1989 (Lei Caó) –Essa lei é a principal legislação repressiva ao racismo no Brasil. Ela tipifica como crime a prática de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, estabelecendo penas de reclusão e multa para os infratores. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm), acessado em: 08 de agosto de 2024.

<sup>17</sup> Lei nº 9.459/1997 Alteração do Código Penal – Essa lei altera o Código Penal para incluir a injúria

e o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010<sup>18</sup>, cujo objetivo é reprimir práticas racistas, existem políticas públicas que buscam eliminar as barreiras que impedem a população negra de ingressar e permanecer nos espaços educacionais.

Apesar da existência destas leis que deveriam dar respaldo e garantia de melhores direitos a esta população, ainda existem barreiras e práticas que interditam estes direitos, como, por exemplo, o racismo institucional, que já foi definido mais adiante, que por muitas vezes aparece como um algo velado, que está implícito.

As ações afirmativas, por exemplo, são destinadas a reparar desigualdades sociais e práticas discriminatórias, promovendo a participação integral da população minoritária. A Constituição Federal de 1988<sup>19</sup> estabelece dispositivos fundamentais para que se alcance a igualdade, tendo como princípio, de acordo com seu artigo 3º, “a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, sem nenhuma forma de discriminação” (Brasil, 1988). Além disso, a constituição prevê a utilização de ações afirmativas para pessoas com deficiência, determinando em seu art. 37, inciso VIII, “um percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”.

Consideramos ainda a Lei nº 12.711/12<sup>20</sup>, que estabelece um sistema de cotas, ao determinar metade das vagas de ingresso para as instituições públicas de ensino superior, para estudantes oriundos de escolas da rede pública. Além disso, estabelece também que dentro deste número, estejam estudantes de baixa renda e

---

racial como crime, ou seja, ofensas dirigidas a uma pessoa com base em sua raça, cor, etnia, religião ou origem. A injúria racial é punida com reclusão de um a três anos e multa. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9459.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.459%2C%20DE%2013,7%20de%20dezembro%20de%201940](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.459%2C%20DE%2013,7%20de%20dezembro%20de%201940). Acessado em 08 de agosto de 2024.

<sup>18</sup> Embora o Estatuto da Igualdade Racial seja mais amplo e aborde políticas públicas para a promoção da igualdade racial, ele também tem dispositivos que reforçam o combate ao racismo e à discriminação racial, estabelecendo diretrizes para a implementação de ações afirmativas e garantias de direitos para a população negra. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm) Acessado em 08 de agosto de 2024.

<sup>19</sup> A Constituição Brasileira, em seu artigo 5º, inciso XLII, declara que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.” Este dispositivo é um dos mais fortes na repressão ao racismo, evidenciando a gravidade com que a Constituição trata a questão. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acessado em 20 de setembro de 2023.

<sup>20</sup> Lei reformulada em outubro de 2023, ampliando o sistema de cotas no ensino federal. O projeto de lei 5.384/2020 determina que os cotistas passarão a concorrer não apenas em vagas reservadas, como também em vagas gerais. Além disso, o texto altera critérios socioeconômicos, levando em consideração a renda e formação em escola pública e insere quilombolas como beneficiados às reservas de vagas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/24/senado-aprova-atualizacao-da-lei-de-cotas#:~:text=O%20Plen%C3%A1rio%20aprovou%20nesta%20ter%C3%A7a,ingresso%20concorrer%C3%A3o%20%C3%A0s%20vagas%20reservadas>

estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI), conforme a categoria das cotas raciais, alterada posteriormente no ano de 2016, pela Lei nº 13.409/16, que inclui estudantes com deficiência.

A luta contra o racismo no Brasil tem sido marcada pela resistência e pela busca incessante por direitos. Os movimentos sociais negros desempenham um papel crucial na luta por igualdade e na criação de políticas que politizam as relações étnico-raciais. A exemplo da Lei nº 10.639/03, mencionada anteriormente, que altera a Lei nº 9.394/96, tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, reconhecendo a importância e a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira, passando a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B, no qual diz:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º (VETADO) "Art. 79-A. (VETADO)" "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2013).

Considerando o que afirmam Gonçalves e Silva (2000, p. 147), foi a partir das lutas e “em prol da democratização do país”, que o movimento negro começou a pensar e defender a educação como um direito à democracia e garantia dos direitos humanos.

Os movimentos sociais, como “produtores e articuladores de saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” (Gomes, 2017, p. 16). Ainda segundo a autora, “o Movimento Negro protagoniza a implementação de políticas afirmativas e de inclusão de negros nos mais variados setores do Brasil” (Gomes, 2017, p. 18). Nesse ponto de vista, a autora busca trazer o modo como conhecemos nosso país, a partir da ótica do conhecimento construído pelas pessoas negras, e que esse sentido é resultante da atuação política, pedagógica, educacional e libertária do Movimento Negro.

A partir dessa discussão, observamos a partir de um olhar analítico e político sobre as relações raciais, como as desigualdades sociais, eminentemente

brasileiras, são marcadas por características fenotípicas, especialmente a cor da pele e outros traços distintos.

A análise das experiências vivenciadas pelas mães e a reflexão sobre as pressões sociais e familiares destacam como o preconceito racial se entrelaça com outras formas de discriminação, criando um ambiente de exclusão ainda mais desafiador. Essa intersecção entre racismo e capacitismo evidencia as barreiras enfrentadas por famílias que lidam tanto com a deficiência quanto com a raça. Nesses casos, o preconceito não se limita apenas à questão do autismo, mas se amplia ao incluir a discriminação baseada na cor da pele.

No próximo subcapítulo, abordaremos o processo de inclusão e afirmação dessas crianças em âmbito educacional, a fim de analisar como as dinâmicas de raça e deficiência impactam suas experiências educacionais com base na perspectiva das mães.

### **3.3 O processo de inclusão e afirmação de crianças negras autistas**

O propósito deste texto é discutir a conexão entre a educação inclusiva e as políticas de ação afirmativa, a fim de explorar as vivências das famílias durante o percurso educativo. A educação inclusiva busca promover transformações culturais e sociais no ambiente educacional, visando eliminar as atitudes de exclusão e preconceito, de modo a assegurar a participação e aprendizado de todos, sem distinção de deficiência, origem étnica, gênero, situação financeira ou qualquer outra forma de discriminação. Entretanto, segundo o relato das mães entrevistadas, muitas dessas diretrizes não são efetivamente colocadas em prática.

Para compreender essa realidade e as práticas inclusivas, é fundamental refletir sobre a construção da identidade do sujeito, que está no cerne dessa discussão. Como discute Almeida (2019), as representações culturais e sociais moldam como os indivíduos se veem e são vistos pelos outros. Essas representações estão intimamente ligadas ao imaginário, entendido como um conjunto de imagens, narrativas e simbolismos que circulam na sociedade e que moldam não apenas percepções individuais, mas também a conformação dos papéis sociais.

Nesse sentido, Silva (2020, p. 11-12) destaca que,

o imaginário é um reservatório/motor. Reservatório agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o

imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo.

O imaginário social, assim, influencia a construção da identidade ao fornecer um repertório de imagens e estereótipos que as pessoas internalizam e reinterpretam. Essas representações afetam as expectativas e os comportamentos dos sujeitos e, muitas vezes, resultam na exclusão ou marginalização de grupos sociais específicos, como pessoas negras com deficiência, dentro de espaços escolares.

Com base nisso, a inclusão vai além das adaptações técnicas ou curriculares; ela exige uma reconfiguração das interações sociais e da forma como concebemos os papéis sociais e educacionais dos indivíduos. Conforme Skliar (2015, p. 17-18), apresenta três grandes modos de pensar o significado de educação inclusiva: o que ela é, o que deveria ser e como ela deve fundamentar-se em leis específicas e fórmulas apropriadas.

aparece toda uma primeira parte onde efetivamente surge uma narrativa assertiva, eu quase diria que nem especulativa, nem interpretativa, onde o texto dá voltas ao redor daquilo que a educação inclusiva “é”; ou sobre aquilo que a educação inclusiva “deveria ser”; e, também sobre o quanto a educação inclusiva devesse fundamentar num conjunto de leis específicas, fórmulas apropriadas e mecanismos universais. Não obstante, o estilo do informe muda logo a seguir, pois deixa de lado um pouco a ideia de “moral” inclusiva e avança em sua complexidade ao incorporar já não mais e mais leis, mais e mais textos oficiais, mais e mais fórmulas ou técnicas, e começa a incorporar os sujeitos concretos da ação educativa: homens, mulheres, crianças, pais, mães etc. É justamente aí, onde, a meu ver o informe passa de uma posição “técnica” sobre a inclusão, para uma dimensão muito mais “relacional”.

No entanto, ele ressalta que a inclusão vai além das leis, devendo ser peça central desse processo, os sujeitos, ou seja, podemos perceber que o conceito de inclusão deve ser entendido no contexto das interações sociais e das relações entre os sujeitos envolvidos. A inclusão, portanto, não se limita a garantir o acesso físico ou a adaptação curricular, mas envolve um compromisso contínuo com a equidade e a justiça social em todas as dimensões da prática educativa. A inclusão pressupõe um rearranjo efetivo dos espaços e das lógicas de concebê-los sob um ponto de vista mais amplo do que a escolarização e sim, uma educação para além da escola, educação da sociedade na totalidade.

Nesse sentido, é possível conectar a ideia de inclusão com questões antirracistas, considerando que o racismo é uma relação social que afeta como

diferentes grupos experimentam a educação e a inclusão. O racismo, enquanto uma estrutura social de opressão e exclusão, influencia não apenas as oportunidades educacionais disponíveis para indivíduos de diferentes etnias e raças, mas também a maneira como eles são percebidos e tratados dentro do ambiente escolar. Práticas antirracistas na educação buscam dismantlar estruturas e atitudes que perpetuam a desigualdade racial. Isso pode ser feito através do currículo, que deve incluir a história e as contribuições de grupos raciais marginalizados, bem como discutir criticamente o racismo e suas manifestações. Isso envolve não apenas a representatividade nas aulas e atividades, mas também a desconstrução de imaginários sociais que perpetuam estereótipos e preconceitos que impedem, ao invés da representatividade, a paridade de oportunidades.

Ao integrar práticas antirracistas e inclusivas, a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de participar plenamente e serem valorizados por suas identidades e experiências únicas.

Com o intuito de definir o termo inclusão, Mantoan (2015) reforça que a escola deve facilitar o processo de aprendizagem para todos os alunos, reconhecendo que todos têm algum tipo de dificuldade.

A inclusão implica mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para obterem sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele (Mantoan, 2015, p. 28).

Consoante a autora, a educação inclusiva transcende a simples incorporação de alunos com deficiência ou dificuldade no ambiente escolar. Ela deveria promover uma transformação na abordagem educacional, de modo a envolver todos os que estão envolvidos no processo educativo, ou seja, toda a comunidade escolar. A inclusão não deve ser vista apenas como a adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes, mas sim como um princípio que enriquece o ambiente escolar na sua totalidade.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão deve ser entendida de forma ampla, promovendo um ambiente de ensino para a diversidade. Essa abordagem envolve reconhecer e valorizar as diferenças que estão ali presentes, e não apenas as necessidades de alunos com deficiência. A inclusão, portanto, deve ser uma prática

que busque fortalecer o sentimento de pertencimento para a comunidade escolar.

Esse sentimento de pertencimento é central para a inclusão/afirmação, visto que vai além da simples presença física no ambiente escolar. Para que a inclusão se efetive, é necessário que todos/as os/as alunos/as se sintam parte integral da comunidade escolar, com acesso equitativo às oportunidades de aprendizado e participação. Isso significa que existe a necessidade de as práticas pedagógicas e as políticas educacionais promoverem um ambiente onde cada aluno/a se sinta valorizado e respeitado, independentemente de suas diferenças.

Duschatzky e Skliar (2000, p. 164) tratam da diversidade<sup>21</sup>, numa perspectiva

que se trata, em algumas ocasiões, de palavras macias, eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou levantam a ilusão de que assistimos a profundas transformações culturais simplesmente porque nos vestimos com palavras da moda.

Os autores ainda apresentam de três maneiras, configurando os imaginários sociais sobre alteridade: “o outro como fonte de todo mal; como sujeito pleno de um grupo cultural; ou como alguém a tolerar” (Duschatzky e Skliar, 2000). Eles enfatizam que a alteridade deficiente é vista como algo a ser corrigido, excluindo o outro diferente, seja ele indígena, mulher, criança de rua, negro, desempregado, entre outros.

Sobre alteridade, Bhabha (1992, p. 180) diz que “a alteridade cultural funciona como o momento da presença na teoria da *différence*”. Para o autor, a alteridade funciona como um símbolo, no que se refere à diferença e, ainda segundo ele, “a alteridade representa um ponto de equivalência ou identidade num círculo no qual o que se necessita provar é assumido” (Bhabha, 1992, p. 180).

Em vista disso, Bhabha (1998) trata da questão dos estereótipos, onde o outro não é reconhecido em si, mas sim a partir das diferenças do eu e do outro. Estereótipo, para ele, “é uma forma de reconhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (Bhabha, 1998, p. 105). Essa noção de repetição ansiosa reflete uma tentativa constante de fixar o outro em uma posição inferior ou subalterna, uma vez que a construção do estereótipo se apoia em narrativas de poder que pretendem

---

<sup>21</sup> Sodré (2012), diz que é a totalidade das manifestações de formas de vida que caracteriza um povo, podendo ser entendida como o reconhecimento do diferente, do diverso, do outro que não se assemelha a si próprio. Essa diversidade ocorre dentro de uma cultura que pode ser definida como a totalidade das manifestações e formas de vida que caracterizam um povo.

manter o controle sobre aqueles que são considerados diferentes ou fora da norma dominante. Dessa forma, o estereótipo funciona como uma ferramenta de dominação, mascarando a fluidez e a multiplicidade das identidades. Ao reduzir o outro a uma categoria fixa e imutável, ele reforça a distância e a hierarquia entre o grupo dominante e o grupo marginalizado, perpetuando preconceitos e desigualdades. Bhabha (1998) nos leva a compreender que a repetição do estereótipo não é apenas uma prática de reconhecimento, mas também uma estratégia de manutenção de poder, que continuamente reconfigura as relações sociais e culturais através da reafirmação dessas diferenças construídas.

Para Skliar (1999, p. 16), “[...] a alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem soluções, inventa e exclui a esses outros”. A alteridade é uma abertura para interpretar que o mundo é repleto de diferenças, o que acaba por gerar uma exclusão do outro diferente. Sobre esse outro ser deficiente, incluem-se “[...] indígenas, mulheres, meninos e meninas de rua, negros, desempregados, etc.” (Skliar, 1999, p. 16).

Segundo o autor,

o lugar do mundo dos outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi frequentemente profanado pela perversidade de pensá-lo todos nos termos estreitos de inclusão/exclusão (Skliar, 1999, p. 16).

Assim, a inclusão é apenas uma forma destas outras pessoas com deficiência se sentirem forçadas a fazerem parte das práticas pedagógicas, todavia, não são parte integrante no que se refere às “agendas políticas, sociais, culturais e educativas contemporâneas” (Skliar, 1999, p. 16). Nesse sentido, esse modo de inclusão também pode acabar sendo um modo de exclusão dessa população. Ainda segundo o autor, a alteridade deficiente nem sempre é vista como algo que faz parte da sociedade, onde os cidadãos são sujeitos políticos, que fazem parte de movimentos sociais, envolvidos com fatores como sexualidade, religião, classe social, entre outros.

O sujeito diferente, na perspectiva de Duschatzky e Skliar (2000, p. 167), é entendido e compreendido como um depósito de males, “como um sujeito que porta ‘falhas’ sociais. Esse pensamento supõe que a pobreza é do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno, a deficiência do deficiente”.

Na escola, enxergamos esse/a outro/a, como alguém que assume diversos

modos de ser, em alguns momentos diferentes, violentos e excluídos. A educação produz um sistema de duas faces, sendo a primeira satisfatória, enquanto a segunda é uma face que fica de lado, sendo rejeitada, excluída e, talvez, estando na tentativa de ser incluída numa “falsa” inclusão, que não permite deixar este sujeito ser quem é. Já que,

a promessa educativa, pretendeu eliminar o negativo, corrigindo-o: despojado de palavra o menino conflitivo, o “mau” aluno, o que fala “mal”, desvalorizando a linguagem não oficial, rechaçando estilos de vida diferentes, desautorizando a dúvida, julgando desrespeitoso aquele que questiona a autoridade etc. (Duschatzky e Skliar, 2000, p.168).

Conforme os autores comentam, uma educação inclusiva deve ser “uma educação que aposte em recorrer a um itinerário plural e criativo, sem padrão nem regras rígidas que coloquem o trajeto e enfatizem resultados excludentes” (Duschatzky e Skliar, 2000, p. 176).

Mazzotta (2008), diz, por outro lado, que a inclusão deve ser levada em consideração a partir do reconhecimento desta diversidade, devendo a escola, inteirar-se a respeito das dificuldades e necessidades educacionais especiais que seus alunos apresentam, para que então, possa alcançar a igualdade no contexto escolar. Para o/a aluno/a que possuir necessidades educacionais especializadas, deve-se confrontar o currículo padronizado, modificando-o para que suas atividades sejam compatíveis ao nível de aprendizagem deste discente. Isto é, é reforçada a ideia de defesa dos direitos e reconhecimento da pluralidade em que cada aluno se encontra no sistema educacional.

Enquanto este reconhecimento é rejeitado, ocorre o mascaramento da diversidade imposto por discursos homogeneizadores, que conforme Mazzotta (2008, p. 166) ressalta que “[...] o frequente recurso ao uso de slogans e de metáforas que muito pouco ou nada tem contribuído para as necessárias e urgentes transformações socioeducacionais”.

Nesse sentido, Skliar (2003, p. 41 – 42) se mostra contrário às chamadas “necessidades educativas especiais”, pelo fato de que este termo pode ser associado a tantas outras populações, como “aos membros de minorias étnicas e culturais, quanto a meninos de rua”, entre outros.

Para o autor, este termo,

é na atual reforma curricular brasileira, alguma coisa parecida com ‘atenção à diversidade’ na reforma espanhola da década anterior, onde é pensada

e produzida como: a) *um problema*; b) *um problema considerado de recente data*; c) *um problema que começa no outro, na sua existência, ou melhor, dito, na sua experiência de ser outro* (Skliar, 2003, p. 42).

A partir do que discutimos, podemos observar que a educação inclusiva, construída socialmente, com foco no sujeito, tende a ser um modelo de ensino que reconheça e valorize as particularidades de cada um, seja ele deficiente ou não. O processo de inclusão e afirmação de crianças negras com autismo é fundamental para garantir que todos os estudantes recebam uma educação justa e equitativa.

Os relatos das mães dessas crianças são necessários a partir do momento em que passamos a compreender esse processo, visto que elas são quem participam integralmente da educação e acompanhamento dos filhos tanto nos espaços escolares quanto outros sociais. A partir das entrevistas realizadas, notamos que essas mães lidam com uma dupla carga de desafios: além das dificuldades inerentes ao autismo, elas enfrentam preconceitos raciais que permeiam diversas esferas sociais e educacionais. Esse preconceito pode influenciar significativamente como os profissionais da educação e a sociedade em geral percebem e interagem com seus/as filhos/as, que muitas vezes leva a um atendimento inadequado ou discriminatório.

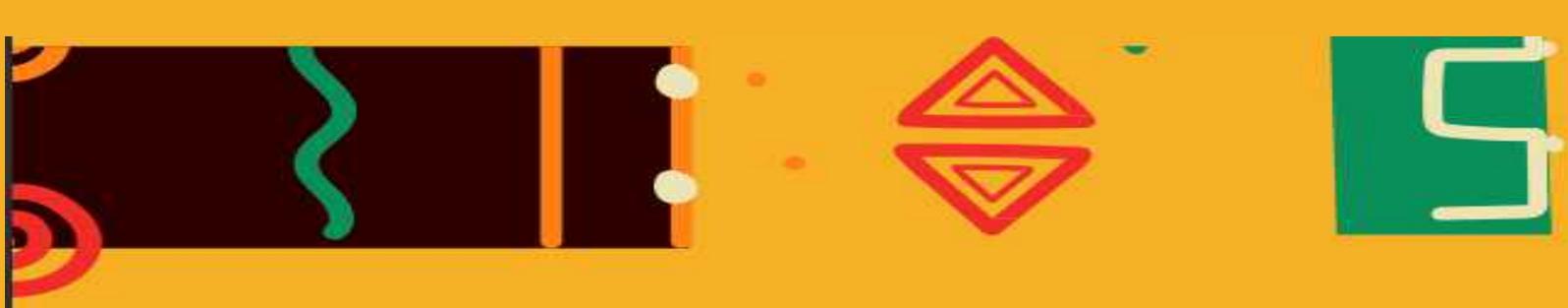
Essas famílias, portanto, enfrentam uma difícil confluência de desafios decorrentes da discriminação racial e do estigma associado ao autismo. Comportamentos autistas frequentemente são mal compreendidos, agravados por estereótipos raciais, resultando em mal-entendidos e abordagens equivocadas. Como descreve Thaís na fala abaixo, ações que poderiam ser identificadas como sintomas de autismo são, muitas vezes, interpretadas como falta de disciplina ou desinteresse, dificultando ainda mais a inclusão dessas crianças.

Alguns anos atrás não se tinha conhecimento do autismo e eu via, assim, um olhar de preconceito, percebia, né? Às vezes as pessoas olhavam pra ele e diziam que ele era mal-educado e tudo mais. Ah, mas ele é uma criança deficiente, porque eles usavam esse termo, mas ele tem que ter modos, né? E eu dizia pra eles que não era bem assim, né? (Thaís, 2024).

A inclusão destas crianças apresenta obstáculos únicos, não apenas pelas barreiras comuns enfrentadas por indivíduos no espectro autista, mas também pelos preconceitos raciais existentes na sociedade, sendo uma das principais dificuldades a relação entre essas duas formas de discriminação.

Em suma, a educação inclusiva precisa ser constantemente repensada, para integrar não apenas estudantes deficientes ou com alguma dificuldade de

aprendizagem, mas todos que frequentam o ambiente escolar. A educação inclusiva, portanto, está na adaptação contínua de um currículo que respeite as interseccionalidades entre raça e deficiência de maneira crítica e informada.



# DIMENSÕES DA IDENTIDADE

A INFLUÊNCIA DA  
DESENVOLVIMENTO  
ESPIRITUALIDADE NO  
PESSOAL



#### **4. Dimensões da identidade: a influência da espiritualidade no desenvolvimento pessoal**

A construção da identidade social, formada por diversas influências culturais, sociais e até espirituais, é algo frequentemente ignorado ou pouco discutido nas Ciências Humanas e Sociais. Essa discussão sobre a influência da espiritualidade na construção da identidade emergiu de maneira espontânea durante as entrevistas, em particular nas falas de Thaís, que mencionou de forma recorrente, como o contato com sua religião e com a espiritualidade foram e continuam sendo fundamentais para o seu enfrentamento das dificuldades diárias, incluindo a criação de seu filho autista. Essas falas revisitaram a importância da espiritualidade na construção da identidade, revelando que, para muitas mães, a religiosidade não se limita a uma prática isolada, mas integra-se profundamente na maneira como elas lidam com os desafios do cotidiano, como o diagnóstico e o cuidado de crianças com deficiência. Assim, o tema emergiu diretamente do diálogo com as participantes, ao invés de ser algo induzido pela pesquisadora. Este capítulo busca, portanto, explorar como a espiritualidade, representada pela religiosidade, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das identidades, especialmente no contexto das comunidades negras.

A interação e o encontro com as mães de crianças negras com deficiência evidenciaram essa dimensão que, embora esteja presente nas discussões raciais com mais frequência, ainda não é uma pauta efetiva no âmbito da inclusão, espiritualidade e religiosidade, independentemente do contexto. Esse aspecto é particularmente relevante para entender como a espiritualidade pode impactar o desenvolvimento da identidade de pessoas com deficiência e suas famílias.

Analisando as ideias de Nei Lopes (2023), *bell hooks* (1995), Stuart Hall (2006) e outros autores, destacamos como as tradições espirituais e culturais moldam e fortalecem a identidade social. A discussão abordará como essas tradições oferecem um sentido de pertencimento e contribuem para a construção da identidade. Serão explorados os impactos das práticas espirituais e culturais no cotidiano das pessoas com deficiência e suas famílias, a fim de discutirmos a importância dessas práticas para o suporte emocional e social.

#### 4.1 A construção da identidade: o eu no contexto social

A identidade, conforme argumentado por Hall (2006), não deve ser vista como algo fixo e imutável, mas como um processo contínuo de construção e negociação. Essa visão desconstrói a ideia de uma essência cultural pura, sugerindo que a identidade cultural é sempre moldada por contextos históricos e sociais. Hall (2006) destaca que, em vez de um fato dado, a identidade é uma “produção”, uma construção que nunca está completa e sempre se desenvolve no interior da representação cultural. Ele define a identidade cultural como

uma cultura indivisa, mas partilhada, uma espécie de verdadeiro modo de ser” coletivo, oculto no seio de muitos outros “modos de ser” mais superficiais ou impostos de forma artificial, que as pessoas com uma história e ancestralidade em comum partilhariam (Hall, 2006, p. 22).

Essa visão sugere que a identidade cultural é frequentemente entendida como algo intrinsecamente verdadeiro e fundamental, que está escondido sob camadas de influências externas e superficiais. No entanto, o autor questiona essa noção ao destacar que a identidade é sempre um processo de construção e negociação. Em vez de ser uma essência fixa, a identidade cultural é um processo contínuo de “vir a ser” moldado por contextos históricos e sociais. Ele argumenta que

a identidade não é tão transparente ou desproblematizada como gostamos de pensar. Por isso, em vez de pensarmos na identidade como um fato, que encontra representação a posteriori em práticas culturais novas, talvez devamos pensar na identidade como um ‘produção’, algo que nunca está completo, que é sempre processual e sempre constituído no quadro, e não fora, da representação (Hall, 2006, p. 21).

A abordagem é enriquecida pela noção de imaginário cultural, entendida como o conjunto de representações, imagens e narrativas que moldam nossa compreensão da realidade e das identidades culturais. Nesse sentido, essa concepção desempenha um papel crucial na construção e compreensão da identidade. Como Pesavento (1995) observa,

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber (Pesavento, 1995, p. 24).

Essa citação ilustra como o universo simbólico, como um jogo de espelhos entre o verdadeiro e o aparente, influencia o sentido da identidade e a construção de significados culturais. O imaginário cultural não apenas reflete a identidade, mas

também a constitui e a transforma, funcionando como uma chave para entender as complexas interações entre o visível e o invisível na formação da identidade.

Este ponto de vista da historiadora problematiza a própria autoridade e autenticidade que o termo “identidade cultural” reivindica, sendo, portanto, um ponto de encontro entre as experiências subjetivas e as práticas culturais coletivas. No contexto das comunidades negras, Lopes (2023) destaca a importância das tradições culturais e espirituais na formação da identidade<sup>22</sup>. O autor argumenta ainda que essas tradições forneceram uma base cultural sólida e funcionaram como formas de resistência e preservação da identidade diante da opressão. As religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, oferecem um espaço comunitário onde as pessoas podem se conectar com suas raízes culturais e encontrar suporte espiritual e emocional.

hooks (2024) reforça essa ideia ao discutir a importância do apoio comunitário e espiritual para as mulheres negras. Ela afirma que a recuperação emocional e espiritual é um ato de resistência que reafirma a humanidade e a identidade das mulheres negras. Através da prática espiritual, as mulheres negras podem encontrar força e solidariedade, reafirmando sua identidade e humanidade.

Santana (2016) fornece uma narrativa rica sobre as pressões sociais que moldam a identidade das pessoas negras no Brasil. A autora observa: “Senti que a ascensão social tinha clareado nossa identidade. Mais tarde, percebi que o medo das tantas violências sofridas por pessoas negras no Brasil foi outra razão para nosso branqueamento” (Santana, 2016, p. 25).

Essa reflexão demonstra como as pressões cotidianas para conformar-se aos padrões de branquitude podem levar ao apagamento da identidade cultural e social. O branqueamento, nesse sentido, não é apenas uma estratégia de sobrevivência, mas um processo que apaga memórias coletivas e conquistas históricas, enfraquecendo a conexão com as raízes culturais.

O relato de Janaína destaca a evolução da consciência sobre desigualdades sociais e raciais ao longo do tempo. Ela menciona que, na infância, embora estivesse ciente das desigualdades sociais, a compreensão plena dessas disparidades se desenvolveu posteriormente. Janaína reflete que, apesar de estar ciente de sua posição social e racial, a consciência crítica sobre essas questões foi

---

<sup>22</sup> Aqui, o autor se refere especificamente à formação da identidade do povo Banto e Malês.

algo que se formou com o tempo e com o acesso a novas informações e recursos.

Hoje é mais fácil pra eu trabalhar isso porque na minha infância não foi tão trabalhada. A minha geração lá na infância era diferente de hoje, até pelos recursos, pelos conhecimentos. A minha mãe e meu pai, eles trabalham com famílias de classe média-alta, vamos dizer, com ótimo poder aquisitivo e eu fui criada nesse meio, minha mãe é doméstica, eu fui criada nesse meio. Então, eu sabia que eu era filha da empregada, eu sabia que eu era negra, eu sabia que eu não ia ter as mesmas oportunidades que até outros enfrentamentos, mas eu não tinha essa consciência (Janaina, 2024).

No depoimento de Janaína, observamos um reflexo desse sistema. Em sua infância, apesar de estar imersa em um contexto social que evidenciava sua condição de "filha da empregada" e as desigualdades associadas, a compreensão plena das disparidades raciais e sociais ainda não estava totalmente formada. Janaína demonstra que, embora ciente de sua posição social e racial, a consciência crítica sobre essas questões foi algo que se desenvolveu posteriormente.

O relato de Janaína (2024) exemplifica essa construção dinâmica da identidade. Ela narra como, apesar de crescer em um contexto social marcado por desigualdades raciais, sua compreensão crítica sobre essas questões evoluiu com o tempo e o acesso a novos recursos e conhecimentos. Sua decisão de proporcionar representatividade racial para sua filha, por bonecas negras, reflete um esforço consciente de afirmar e valorizar sua identidade cultural desde cedo, demonstrando como práticas cotidianas podem fortalecer a autoestima e a identificação cultural.

Ela afirma:

[...] a maioria das bonecas da minha filha são pretas, quando ela ganha, ela ganha bonecas pretas, porque eu não tive isso na infância. Tem bonecas brancas? Tem algumas que ela acha bonita, mas as bonecas da minha filha são pretas. Eu acho que ela se reconhece, que ela anda pra cima e pra baixo, cabelo, tudo (Janaina, 2024).

Essa escolha reflete o reconhecimento da mãe sobre a falta de opções que representassem a sua própria identidade na infância, levando-a a fazer um esforço para garantir que a filha tenha essa representatividade desde cedo. Este exemplo ilustra como a representatividade pode fortalecer a identidade e oferecer um suporte importante na construção da autoestima desde cedo. No entanto, é fundamental reconhecer que essa prática, embora significativa, não resolve as desigualdades estruturais que afetam a representatividade e a inclusão cultural de maneira mais ampla.

Embora essa consciência esteja presente, pode não ter sido plenamente desenvolvida na infância, uma infância marcada pelas atividades laborais da mãe, onde o ser criança se desenvolvia em contextos abissais, mas extremamente dialógicos na arte de subjugar pessoas às dignidades possíveis e mantê-las em níveis razoáveis de subalternidade.

A compreensão da identidade racial de Janaína não surgiu de forma automática. Em vez disso, foi moldada por suas experiências e pelo ambiente em que cresceu. Na infância, sua compreensão das disparidades sociais estava ligada ao seu contexto imediato – ser criada no local de trabalho onde sua mãe trabalhava como empregada doméstica, o que ofereceu uma visão limitada sobre a amplitude das desigualdades sociais. Esse ambiente, embora repleto de relações de poder e subalternidade, não proporcionou a Janaína uma visão completa das estruturas sociais que perpetuam a desigualdade racial.

À medida que Janaína cresceu, sua consciência racial se aprofundou. Esse processo de desenvolvimento é contínuo e dinâmico, refletindo uma jornada pessoal e coletiva para compreender e confrontar as injustiças sociais. A ampliação da consciência racial de Janaína ilustra como o reconhecimento das questões de identidade e privilégio é um fundamental da experiência negra e da luta contra as desigualdades.

Portanto, o relato de Janaína (2024) nos permite entender que a identidade racial e a consciência social não são estáticas, mas sim construídas e reconstruídas ao longo do tempo, conforme destaca Hall (2006). Esse processo é influenciado pelas experiências pessoais, pelo contexto social e pelos recursos disponíveis para o desenvolvimento de uma compreensão crítica das desigualdades.

Por fim, Lopes (2023) destaca que a afirmação da identidade negra confere ao ser humano negro o “lugar de fala”, permitindo que ele seja o sujeito de sua própria história e narrador de seus antepassados africanos. Ele ressalta que

A afirmação da identidade negra confere ao ser humano afrodescendente o 'lugar de fala', ou seja, a prerrogativa de ser o sujeito de sua própria história, a partir de suas respectivas peculiaridades, culturais e psicológicas; bem como ser o narrador da história de seus antepassados africanos. [...] O que precisamos, sim, é de reconhecimento de uma identidade afro-brasileira, que nos encaminhe e a nossos descendentes para um futuro de paz, saúde, equilíbrio e desenvolvimento (Lopes, 2023, p. 212).

Essa ideia do autor destaca a importância do reconhecimento e da afirmação

da identidade negra, não apenas para valorizar a história e a cultura africana, mas também para promover um futuro mais justo e equilibrado. O "lugar de fala" permite que os/as negros/as contem suas próprias histórias e desafiem narrativas opressoras, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade cultural.

#### **4.2 O papel do apoio espiritual na vida cotidiana**

A espiritualidade, manifestada de diversas formas na vida cotidiana, oferece suporte tanto em momentos de tranquilidade quanto em períodos de crise. Práticas como meditação, oração e participação em rituais religiosos ajudam a manter o equilíbrio emocional e proporcionam um espaço para reflexão e autoconhecimento. Em particular, nas comunidades negras, as religiões afro-brasileiras são fundamentais não apenas como expressão cultural, mas também como mecanismos de apoio comunitário e fortalecimento pessoal.

Segundo Boff (2003, p. 92), podemos considerar a espiritualidade como algo que “se exterioriza nas religiões, gerando esperança, salvação e um destino transcendente para o ser humano por meio de valores fundamentais”. Essa definição ressalta como a espiritualidade transcende as práticas religiosas, influenciando profundamente a vida das pessoas e suas atitudes no mundo.

*hooks* (1995, p. 112) acrescenta uma análise crítica sobre o papel da espiritualidade para as mulheres em contextos dominados por sistemas patriarcais. Ela afirma que “apesar do sexismo das religiões dominadas pelos homens, as mulheres encontraram em práticas espirituais um lugar de consolo e um santuário”

Essa visão destaca uma dualidade em que, mesmo quando as instituições religiosas são impregnadas por estruturas patriarcais, as mulheres têm conseguido transformar a espiritualidade em um espaço de resistência e empoderamento. No entanto, “*hooks* nos adverte que religião e espiritualidade não são sinônimas, necessitando ser devidamente definidas por educadores que desejam entender como trazer a espiritualidade para o ensino e a aprendizagem sem trazer com ela a religião” (*hooks*, 2021 *apud* Bezerra *et al.*, 2023, p. 178).

Além disso,

para *bell hooks*, a espiritualidade enquanto qualidade do espírito humano permite aos educadores e educandos reconhecerem a natureza interligada da vida, orientando uma forma de viver – pensar e agir – que enobrece a interconexão e simbiose e possibilita a construção de uma comunidade

intercultural eticamente implicada com o bem viver (Bezerra *et al*, 2023, p. 179).

Esse entendimento sobre a espiritualidade não apenas enriquece a experiência pessoal, mas também molda a maneira como as comunidades se organizam e se relacionam. A visão de *hooks* ressalta que a espiritualidade pode servir como um guia para a construção de uma comunidade intercultural. Em um mundo caracterizado por uma diversidade cultural, a espiritualidade atua como um fator unificador que promove a compreensão e a colaboração entre diferentes grupos.

Nesse sentido, a espiritualidade contribui para a formação de comunidades que são não apenas culturalmente diversas, mas também eticamente comprometidas. Essa dimensão ética da espiritualidade envolve um compromisso com princípios de justiça, respeito mútuo e solidariedade. A prática espiritual pode, portanto, orientar os membros da comunidade a agir de maneira que respeite e valorize a diversidade, promovendo a inclusão e a equidade. Por exemplo, em contextos educacionais, a espiritualidade pode influenciar como os/as educadores/as abordam a diversidade cultural e promovem um ambiente de aprendizagem acolhedor às diferenças.

Educadores que adotam essa abordagem espiritual podem estar mais atentos às necessidades individuais dos alunos e mais dispostos a criar um ambiente que valorize todas as formas de identidade e expressão cultural. No contexto das comunidades negras, as religiões afro-brasileiras exemplificam essa dinâmica.

Essas práticas não apenas preservam tradições culturais e promovem a coesão comunitária, mas também oferecem suporte emocional e espiritual diante da opressão e das adversidades. O depoimento de Thaís (2024) expressa esse sentimento ao afirmar que:

Eu acredito muito também na espiritualidade, porque eu sou umbandista e espírita, e acredito que isso também me fortaleceu, fortaleceu meus filhos, isso nos deu um norte bem bacana. Eu digo que a minha espiritualidade me evoluiu, pra um novo caminho, um novo passo e aí eu consegui, graças a Deus eu tô conseguindo [...].

Esse relato de Thaís reforça a ideia de *hooks* de que a espiritualidade, mesmo quando desenvolvida em contextos religiosos dominados por homens, pode proporcionar um espaço de autoafirmação, autoestima e fortalecimento. A

espiritualidade oferece às mulheres e às comunidades marginalizadas uma maneira de afirmar sua identidade e resgatar um senso de controle e propósito.

*hooks* (1995, p. 115) complementa essa ideia ao afirmar que

a espiritualidade feminista criou um espaço para todo mundo questionar antiquados sistemas de crenças e criar novos caminhos. Representar deus de diversas maneiras, restaurar nosso respeito pelo sagrado feminino tem nos ajudado a encontrar maneiras de afirmar e/ou reafirmar a importância da vida espiritual.

Essa visão de *hooks* ressalta o papel transformador da espiritualidade feminista, que desafia crenças tradicionais e oferece uma plataforma para a reafirmação da identidade pessoal e comunitária. A espiritualidade, portanto, não apenas atua como um recurso para resistência e empoderamento, mas também estabelece uma base para o fortalecimento e a afirmação em contextos de marginalização. A conexão com práticas espirituais proporciona não apenas um senso de pertencimento cultural, mas também um apoio significativo.

Essas práticas não apenas conferiram um senso de pertencimento cultural, mas também um suporte positivo que contribuiu para a transformação pessoal e profissional de Thaís. A entrevistada expressa como a espiritualidade é crucial para sua evolução pessoal e a de seus filhos, permitindo-lhes encontrar um caminho em tempos difíceis. Ao considerarmos o autismo nesse contexto, podemos observar como a espiritualidade pode ser um recurso valioso para famílias que enfrentam esse desafio.

As práticas espirituais e culturais podem ter um impacto significativo na vida de famílias com crianças autistas, como Thaís e seu filho. A religiosidade, aqui, pode oferecer um espaço de esperança e conforto para as famílias, que frequentemente enfrentam desafios únicos na criação de seus filhos. A espiritualidade pode se manifestar por meio de orações por força e paciência, rituais de agradecimento e pedidos de proteção para a criança, ou ainda como um meio de busca de sentido e compreensão diante do diagnóstico. Além do diagnóstico, pais que recorrem à fé podem encontrar uma comunidade de suporte e práticas que ajudam a enfrentar e lidar com os estigmas associados ao autismo e à raça. *hooks* (1995, p. 15) complementa essa ideia quando destaca que

a espiritualidade feminista criou um espaço para todo mundo questionar antiquados sistemas de crenças e criar novos caminhos. Representar deus de diversas maneiras, restaurar nosso respeito pelo sagrado feminino tem nos ajudado a encontrar maneiras de afirmar e/ou reafirmar a importância

da vida espiritual.

Com isso, a autora enfatiza como a espiritualidade se torna um meio poderoso para desafiar sistemas de crenças tradicionais e afirmar a identidade de maneira significativa. No entanto, é importante destacar que a espiritualidade, enquanto forma de suporte e fortalecimento, não pode ser vista como a única solução para os desafios enfrentados cotidianamente por pessoas e comunidades marginalizadas.

Embora a espiritualidade desempenhe um papel fundamental na vida e na construção e manutenção da identidade, não pode ser encarada como a única ferramenta para enfrentar as adversidades sociais e estruturais. Em contextos de marginalização e exclusão social, a espiritualidade oferece uma base sólida, mas também é necessário reconhecer a importância de estratégias amplas e integradas para abordar as desigualdades e injustiças sistêmicas.

Podemos perceber a importância da espiritualidade como sendo fundamental para ajudar na construção da identidade, mas também destaca a necessidade de uma abordagem crítica que considere a conexão entre práticas espirituais e a luta contra as estruturas de opressão e desigualdade. A espiritualidade, como um componente essencial para o bem-estar pessoal e comunitário, deve ser integrada a esforços mais amplos para promover mudanças sociais e enfrentar as injustiças que afetam as comunidades negras.

Lopes (2023) discute como essas tradições espirituais e culturais fornecem uma base cultural sólida que fortalece a identidade. A participação em rituais e cerimônias não apenas honra as tradições ancestrais, mas também oferece uma fonte de força e coesão para enfrentar as adversidades diárias. Conforme Lopes (2023, p. 204), enfatiza

a discriminação racial, em todas as suas formas e desdobramentos [...], é apenas o efeito de uma causa maior, o racismo estrutural - aquele que nasce com a sociedade em formação, a partir do falso pressuposto da supremacia daqueles que detêm o poder político e econômico. E, algumas vezes, a discriminação parte até mesmo de fontes institucionais, como órgãos de governos e agentes públicos, corporações empresariais, universidades e outras estruturas constituídas por leis fundamentais ao país.

O autor argumenta que a discriminação racial reflete um racismo estrutural mais amplo e profundo, originado de um sistema de supremacia baseado no poder político e econômico, manifestando-se por meio de instituições e estruturas sociais.

As tradições culturais e espirituais são essenciais para proporcionar ao indivíduo um senso de continuidade e pertencimento, especialmente em contextos de marginalização e exclusão social. Contudo, é importante ressaltar que, apesar da relevância dessas tradições, essas práticas culturais não eliminam as barreiras estruturais impostas pelo racismo.

Embora as tradições culturais ofereçam um suporte vital, elas também podem ocultar a necessidade de mudanças estruturais profundas. A ênfase nas tradições culturais como resposta às adversidades pode, em algumas ocasiões, desviar a atenção das reais transformações necessárias para combater o racismo estrutural. O apoio positivo proporcionado por essas práticas culturais não deve ser visto como uma solução definitiva, mas sim como um componente de um esforço para enfrentar o racismo em suas dimensões institucionais e estruturais.

Santana (2016) ilustra como a autoafirmação pode ser uma forma de resistência cultural e espiritual. Ela compartilha uma experiência pessoal ao relatar que,

trabalhar em uma grande instituição, de turbante laranja, é expressar – de forma contundente – não só minha identidade como mulher, mas como negra. E essa autoafirmação não é o que se espera de uma mulher que busca sucesso profissional. Ainda mais quando ela é negra (Santana, 2015, p. 41).

Essa afirmação desafia estereótipos e expectativas sociais, ao demonstrar como a autoafirmação, ao integrar a espiritualidade e a cultura, pode fortalecer a identidade e resistir às pressões normativas que buscam moldar as pessoas conforme padrões preconceituosos. Além disso, Bento (2002, p. 7) contribui para essa discussão ao argumentar que a branquitude opera como um “lugar de privilégio racial, econômico e político, onde a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, experiências e identificações afetivas, acaba por definir a sociedade”.

A branquitude é sustentada por pactos narcísicos e alianças inconscientes que perpetuam o silenciamento e a exclusão de pessoas negras dos espaços de poder. Esse privilégio racial cria barreiras significativas para a inclusão e valorização das identidades negras, ao mesmo tempo que reforça a necessidade de uma espiritualidade afirmativa e empoderadora para enfrentar essas desigualdades.

Ela se configura como um recurso crucial para a construção e afirmação da identidade em um contexto de marginalização, promovendo um espaço de fortalecimento e empoderamento tanto individualmente quanto comunitário.

### 4.3 Caminhos entrecruzados: identidade e espiritualidade em diálogo

A relação entre identidade e espiritualidade é um terreno fértil para a construção de uma identidade multifacetada. Essa relação é crucial para compreender como ambas se influenciam mutuamente. Fanon (2022) argumenta que a identidade é moldada por experiências de opressão e resistência, e que a espiritualidade pode servir como um meio de resistência e afirmação. De fato, a prática espiritual oferece um espaço para a reafirmação da identidade e a recuperação de práticas culturais marginalizadas. Hall (2006) destaca que a identidade é sempre um processo de diálogo e negociação, no qual influências culturais e espirituais desempenham um papel significativo. No contexto das comunidades negras, esse diálogo é enriquecido pela integração de elementos das tradições africanas com o cristianismo, bem como outras práticas religiosas e espirituais que se misturam e se adaptam às realidades vividas.

Com o relato de Janaína (2024), percebemos a profundidade das relações sociais e a influência da identidade no pertencimento social. Ela reflete sobre suas experiências escolares e sociais, afirmando que

Antes eu era a Janaína que não me achava bonita, mas sempre andei com os grupos mais populares. Eu sempre, não vou dizer que eu era mais agressiva, mas eu sempre tive uma postura muito firme, porque eu estava sempre assim, antes de ser agredida, sempre em questão de defesa. Então eu andava com pessoas populares na escola. [...], mas se for ver meu núcleo de amizade, a maioria eram pessoas negras, a gente saía junto para as mesmas festas, frequentava a casa uma das outras.

O relato de Janaína nos permite refletir sobre como a identidade e o pertencimento social são moldados por forças externas e internas. Dinâmicas de poder, expectativas raciais e relações de amizade desempenham um papel significativo na formação da identidade. A negociação entre diferentes esferas sociais evidencia a dificuldade de ser uma pessoa negra em ambientes que exigem adaptação constante. A espiritualidade pode atuar como um alicerce para manter a integridade e autenticidade diante dessas pressões.

Fanon (2020) explora como sujeitos negros, ao tentarem se integrar à sociedade branca dominante, frequentemente adotam comportamentos que distanciam suas próprias identidades culturais. Ele afirma que "os negros querem demonstrar aos brancos, custe o que custar, a riqueza de seu pensamento" e que "o negro tem duas dimensões: uma com seu semelhante e outra com o branco"

(Fanon, 2020, p. 24, 31). Essas observações ressaltam a luta por reconhecimento e a adaptação às normas da cultura dominante, ao mesmo tempo, indicam como a espiritualidade pode ser um meio de resistência, oferecendo um espaço seguro para a reafirmação cultural e identitária.

Ao discutir o preconceito racial, é importante destacar que as experiências dos indivíduos podem variar amplamente, especialmente dentro da própria comunidade negra. Renata, por exemplo, diz o seguinte:

Para mim, eu posso dizer que eu não vejo dificuldade. Muitas pessoas veem portas fechadas, eu não sei por meu tom de pele ser mais claro, talvez seja isso. Eu nunca sofri preconceito, sempre onde eu fui, permaneci, as portas sempre foram abertas[...] (Renata, 2024).

À primeira vista, a fala de Renata pode parecer uma ausência de conflito racial. No entanto, a reflexão sobre essa percepção nos leva a uma análise mais profunda, à luz das teorias de Fanon (2020) e Bento (2022).

Fanon (2020) também discute a ideia de que a adoção de comportamentos, linguagens e estilos de vida valorizados pela cultura dominante muitas vezes ocorre em detrimento de suas próprias tradições e modos de ser. Nesse sentido, o sujeito negro, mesmo após a assimilação cultural e linguística, continua sendo lembrado de sua condição racial pela sociedade. Essa noção é pertinente à experiência de Renata, onde, apesar de não enfrentar discriminação direta, ela pode não perceber as manifestações mais sutis do racismo estrutural que a rodeia.

Vou te ser bem sincera, graças a Deus eu nunca sofri nem racismo, nem discriminação, se eu te disser que sim, vou te mentir. Nos lugares que fui e que frequento, sempre fui respeitada e bem tratada, então para mim não tenho essa dificuldade racial (Renata, 2024).

Podemos observar, a partir de Fanon (2020) e Bento (2022), que a branquitude opera de forma silenciosa, naturalizando as práticas discriminatórias, obscurecendo as dinâmicas de poder racial.

Para Fanon, a língua representa um arcabouço mais amplo de cultura; ele considera, enquanto linguagem, a ideia de comportamento, gestos e vocabulário. Além disso, Fanon (2020), sugere que toda a população que teve sua linguagem mascarada e inferiorizada por uma sociedade civilizadora busca uma forma de se tornar civilizada, afastando-se do modo de vida anterior ao processo colonial e se aproximando do que julgavam ser humano. Ele afirma que “o colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotará os valores culturais da metrópole.

Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva” (Fanon, 2020, p. 32). O autor descreve todo esse processo como o uso de “máscaras brancas”, uma forma de se ajustar às expectativas da cultura opressora e obter aceitação social.

A fala de Renata também nos leva a considerar as hierarquias raciais dentro da própria comunidade negra. Embora Renata sinta que seu tom de pele lhe oferece certas vantagens, é importante lembrar que o racismo é sempre relacional, como Fanon nos lembra. O racismo se manifesta não apenas na relação entre brancos e negros, mas também na forma como diferentes tonalidades de pele são hierarquizadas dentro dos grupos raciais.

Almeida (2018, p. 38) complementa a análise ao descrever o racismo

uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.

Essas reflexões nos conduzem à compreensão de que o racismo é estrutural e está profundamente enraizado nas práticas e relações sociais, muitas vezes de forma invisível para aqueles que, como Renata, não experimentam a discriminação de forma direta e explícita. Almeida (2018, p. 39) enfatiza que o racismo estrutural está “incorporado nas práticas e normas de diferentes contextos da sociedade, formando um sistema que perpetua desigualdades raciais de maneira sistemática e contínua”. Esse conceito nos ajuda a entender como o racismo transcende as ações e atitudes individuais, manifestando-se em níveis mais profundos e sistemáticos da sociedade. Esse sistema de poder racializado, mantido pela branquitude, opera para naturalizar essas práticas e silenciar as experiências raciais, mesmo quando não são imediatamente reconhecidas pelos próprios sujeitos.

O racismo estrutural se reflete nas disparidades de acesso a oportunidades, como educação, emprego e saúde, onde as normas e políticas existentes frequentemente favorecem grupos marginalizados em detrimento dos grupos marginalizados. Ao analisarmos a fala de Renata, sob a ótica de Fanon (2020), Bento (2022) e Almeida (2018), percebemos como o racismo pode se manifestar de maneiras sutis, perpetuando uma dinâmica de poder que afeta todos os indivíduos dentro de um contexto social influenciado pela raça. A experiência de Renata exemplifica essa questão e como a branquitude constrói narrativas que naturalizam

e silenciam as margens, impactando profundamente a vida dos sujeitos que operam dentro desse sistema, muitas vezes sem perceber sua própria participação ou efeito dessas dinâmicas.

Renata, ao refletir sobre sua experiência, demonstra como essa negociação da identidade é uma forma de resistência e sobrevivência. Sua firmeza e postura defensiva são mecanismos de proteção contra um ambiente que muitas vezes pode ser hostil. No entanto, sua verdadeira sensação de pertencimento e aceitação é encontrada em sua comunidade negra, onde não precisa usar “máscaras” e pode ser autêntica.

A espiritualidade emerge aqui como uma dimensão importante da identidade negra. A exemplo de Thaís (2024), que diz “sou filha de Oxum”, orixá conhecido pela vaidade e beleza, encontramos a importância do pertencimento espiritual para a identidade. Para a sujeita, “ser filha de Oxum não é apenas uma afirmação religiosa, mas também uma reafirmação de sua autoestima, de sua conexão com as raízes culturais e ancestrais, e da força para resistir às dificuldades do dia a dia”. Podemos perceber aqui, a conexão entre identidade e espiritualidade, a partir do momento que a espiritualidade oferece a ela um senso de identidade mais profundo e a força para enfrentar adversidades, reforçando a ideia de que o caminho para a autoaceitação e resistência passa, muitas vezes, pela redescoberta de raízes espirituais.

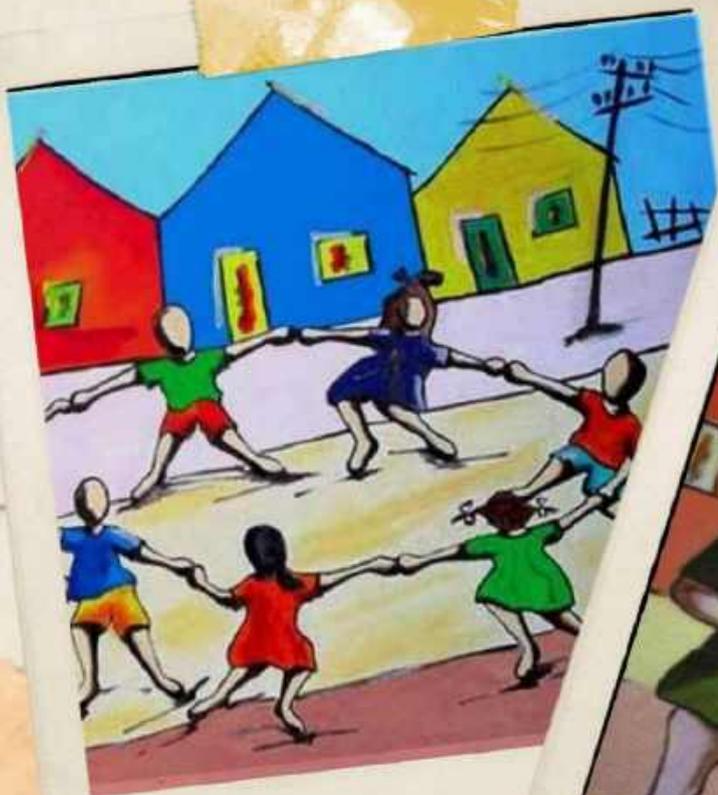
A espiritualidade, a representatividade e o pertencimento são elementos interconectados que atuam no desenvolvimento da identidade. Santana (2016) aborda a identidade negra em um contexto de pressões para a conformidade com normas de branquitude. Ela observa:

Nunca acreditei em características 'naturais' de raça, etnia e gênero. Mas somos seres culturais que expressam (ou não) características do que é ser negra, ser mulher ou ser pobre em uma sociedade, no tempo presente e nas tradições que carregamos (Santana, 2016, p. 39).

Isso reforça a ideia de que a identidade é uma construção cultural contínua, influenciada pelas tradições espirituais e pela resistência às pressões sociais. Concluindo, a relação entre espiritualidade e identidade negra é, portanto, um componente fundamental na construção de um sentido de pertencimento e autoafirmação. Com base nisso, podemos perceber como a espiritualidade pode oferecer uma base sólida para que indivíduos e comunidades negras possam

reconhecer e valorizar sua identidade.

**O ENFRENTAMENTO DOS  
DESAFIOS DA DIVERSIDADE  
NA EDUCAÇÃO E  
FORMAÇÃO DOCENTE**



**À GUIA DE CONCLUSÃO**

## **5. O enfrentamento dos desafios da diversidade na educação e formação docente: à guisa de conclusão**

Neste capítulo, discutimos como as intersecções entre raça e deficiência moldam as experiências de crianças negras autistas no contexto educacional, trazendo à tona os desafios enfrentados por suas famílias e os impactos no ambiente escolar. A análise detalhada mostra que as barreiras para essas crianças estão além das limitações impostas pela deficiência; elas são exacerbadas por práticas institucionais que reproduzem preconceitos raciais e capacitistas, muitas vezes de forma velada.

Ao tratar da diversidade na educação, enfatizamos que a inclusão não se limita ao acesso físico ou material à escola, mas envolve também a permanência e o pertencimento dessas crianças e famílias em ambientes educativos acolhedores. Consideramos que a diversidade, entendida como a coexistência de diferentes características culturais, sociais, raciais e de capacidade, enriquece o ambiente educacional ao proporcionar uma pluralidade de pontos de vista e experiências, além de desafiar as concepções tradicionais de ensino.

A escola, seja pública ou privada, é um espaço central de socialização e construção do saber, identificado como o lugar das infâncias. No entanto, reflete em suas práticas as desigualdades estruturais da sociedade. Ao abordar inclusão e diversidade, essas instituições enfrentam desafios e apresentam potencialidades específicas que precisam ser analisados de forma crítica e cuidadosa. A gestão dessas escolas impacta diretamente a promoção de uma educação inclusiva e afirmativa, mas, como evidenciado nos relatos das mães participantes deste estudo, práticas pedagógicas excludentes continuam sendo um obstáculo significativo. Essas práticas, frequentemente marcadas por estruturas hierárquicas, normativas, classificatórias e elitistas, perpetuam exclusões e desigualdades, especialmente para aqueles que não se encaixam nos padrões predominantes.

Nas escolas públicas, a gestão enfrenta barreiras significativas relacionadas à precariedade de recursos, à sobrecarga de alunos/as por sala e à falta de formação contínua para educadores/as. Apesar de políticas educacionais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a implementação dessas diretrizes esbarra frequentemente em dificuldades estruturais. A educação que necessitamos, neste contexto, depende amplamente do esforço individual de

professores/as e gestores/as, muitas vezes sem o suporte necessário. Por exemplo, a ausência de infraestrutura adaptada e a alta rotatividade de profissionais comprometem o atendimento às demandas específicas de estudantes com deficiência e/ou pertencentes a grupos racializados.

Por outro lado, as escolas privadas, embora geralmente disponham de maior infraestrutura e recursos materiais, enfrentam desafios próprios relacionados à inclusão/afirmação. Nessas instituições, a diversidade nem sempre é promovida de forma equitativa, pois, em muitos casos, há uma concentração de alunos/as provenientes de contextos sociais homogêneos. Além disso, a inclusão e afirmação de estudantes com deficiência e/ou de origens racializadas pode ser tratada como uma "responsabilidade opcional", dependendo da adesão das famílias ao projeto pedagógico. A lógica de mercado que rege muitas escolas privadas prioriza a satisfação de clientes e resultados acadêmicos em detrimento de abordagens que questionem privilégios e promovam a equidade.

Essas diferenças na gestão são também reflexo das demandas e expectativas da sociedade em relação a cada modelo de instituição. Enquanto as escolas públicas são pressionadas a atender a um público diverso, frequentemente sem o apoio adequado, as privadas muitas vezes enfrentam resistência de pais e responsáveis que questionam o impacto da diversidade na "qualidade" da educação oferecida.

Essa resistência se traduz em práticas excludentes que, embora muitas vezes veladas, reforçam as barreiras para o acesso igualitário à educação. Thaís compartilha sua frustração ao tentar matricular seu filho em uma escola privada:

[...] teve um caso em que fui numa escola privada, ele estava indo para o primeiro ano. E chegando nessa escola, disseram que tinha vaga para ele. Fui lá, apresentei as documentações, tudo certinho. No outro dia, quando eu o levei para conhecer a escola, disseram que não tinha mais a vaga. E eu já tinha feito a pré-matricula. E aí, dói [...] (Thaís, 2024).

Por outro lado, a realidade vivenciada em escolas públicas, embora marcada por limitações de recursos e infraestrutura, oferece um percurso de inclusão que muitas vezes contrasta com as experiências nas instituições privadas. Renata reflete sobre sua vivência nesse contexto, destacando como as redes de apoio e os profissionais das escolas públicas, em que matriculou seu filho, mesmo enfrentando desafios, se esforçam para promover a inclusão e afirmação de maneira significativa.

Teve escolinhas que tinham preconceito, então até chegar no ensino fundamental, na escola municipal, foi bem complicado, bem doloroso. Mas na escola municipal ele foi muito bem acolhido por uma excelente profissional, professora que gosta, gostava muito dele, já faleceu, e gostava do que fazia (Renata, 2024).

O sentimento de pertencimento é crucial para a experiência escolar dos alunos. Como relatado por Thaís e Renata, práticas excludentes e preconceituosas podem impactar severamente a maneira como os alunos e professores são representados em currículos e materiais didáticos, além de impactar a maneira como esses sujeitos percebem seu lugar no mundo e suas potencialidades. Quando as escolas falham em promover um ambiente inclusivo e acolhedor, os alunos podem sentir que não pertencem a essa comunidade, o que pode afetar sua motivação e desempenho escolar.

Para uma compreensão mais profunda das dinâmicas escolares na formação docente, o estudo do imaginário<sup>23</sup> é fundamental, visto que ele permite analisar como as representações sociais e culturais influenciam as experiências dos alunos e a prática pedagógica dos/as professores/as. O imaginário, conforme Castoriadis (1987), nos ajuda a compreender como as identidades são construídas e afirmadas em meio a preconceitos e estereótipos, o que é fundamental para entender as barreiras enfrentadas por crianças negras com deficiência no ambiente escolar. Ao reconhecer a importância do imaginário na construção de subjetividades, podemos reavaliar o currículo e as estratégias de ensino, promovendo um ambiente mais inclusivo e sensível às diversas dimensões dos/as alunos/as e fortalecendo o sentimento de pertencimento.

O impacto dessa compreensão na formação docente é significativo. A consciência do papel do imaginário na educação estimula o desenvolvimento de atividades que fomentam a criatividade e a expressão simbólica, essenciais para uma prática pedagógica que não apenas transmite conhecimento técnico, mas também valoriza a diversidade e as dimensões emocionais dos alunos. Essa abordagem é particularmente relevante para promover uma educação inclusiva e afirmativa, alinhada aos objetivos de superação das barreiras e promoção da inclusão.

Esse entendimento reflete-se nas experiências concretas compartilhadas por

---

<sup>23</sup> Conceito estudado a partir da disciplina: “O imaginário, a educação e a cultura no campo da formação e da pesquisa”, sob responsabilidade da professora Andrisa Kemel Zanela em 2024.

pais e educadores. Por exemplo, Thaís relatou a frustração de enfrentar práticas excludentes na matrícula de seu filho, enquanto Renata descreveu as dificuldades e o acolhimento que seu filho encontrou ao longo de seu percurso educacional. Essas experiências evidenciam a necessidade de uma formação docente que vá além das mudanças curriculares e desenvolva um olhar empático e acolhedor.

Fazer parte deste ambiente significa circular socialmente e ser reconhecido como parte integrante de uma sociedade que não é neutra em relação a seus interesses e hegemonias. A experiência dessa mãe nos faz observar como o processo de inserção escolar pode ser marcado por discriminação e exclusão, mostrando as dificuldades enfrentadas por aqueles que, de alguma forma, destoam dos padrões esperados pela instituição escolar.

Nesse sentido, Thaís enfatiza a importância de um desenvolvimento contínuo e sensível na formação docente, quando diz que

A gente é um professor em pleno desenvolvimento, até porque quando a gente vai fazer a nossa formação, esse ano ela acontece de um jeito, o ano que vem já entram outras disciplinas e acontece de outro jeito. A gente tem que acompanhar a evolução, para que, quando essas crianças chegam, a gente possa dar. Eu não estou dizendo que a gente tem que ser um super-herói, mas a gente tem que ter um pouco mais de um olhar mais acolhedor, um olhar mais prazeroso com aquilo que a gente está fazendo, sabe? (Thaís, 2024).

A formação de professores/as emergiu como um tema crucial ao longo da pesquisa. É fundamental que os/as educadores/as estejam capacitados para compreender e abordar as múltiplas dimensões da diversidade. Isso requer, além do conhecimento técnico, uma postura empática e crítica que reconheça as intersecções de raça, deficiência e outros marcadores sociais. Como mencionado por Thaís, a formação docente precisa ser contínua e sensível às demandas de um público escolar cada vez mais diversos.

Esse processo formativo necessita incluir, por exemplo, práticas pedagógicas que integrem narrativas culturais diversas, promova o diálogo e valorize as contribuições de cada estudante. A construção de currículos mais inclusivos, que reflitam as realidades sociais e culturais dos/as alunos/as, é um passo importante para uma educação que transforma.

Esta dissertação contribui para os debates sobre inclusão e diversidade no campo educacional, propondo uma abordagem interseccional que considera as múltiplas dimensões da identidade.

Os resultados apontam para a necessidade de práticas educacionais que respeitem e afirmem as singularidades dos/as sujeitos/as, a fim de promover ambientes escolares mais justos e equitativos.

Quando falamos em qualidade na educação, referimo-nos a uma escola que ofereça um ensino e um ambiente de aprendizado seguros, estimulantes e inclusivos, com um currículo relevante que reflita a realidade da comunidade escolar. Além disso, é fundamental que a educação promova o desenvolvimento não apenas acadêmico, mas também social e político.

Conforme Almeida (2019, p. 56), é necessária uma educação que

rompa com o caráter serial, repetitivo e homogeneizante dos modelos vigentes, em que o professor segue o planejamento e despeja o conteúdo sobre a sala de aula, na expectativa de que os alunos provêm, por meio das provas, que são capazes de repetir o que foi ensinado.

Observamos diferenças significativas não apenas nos processos de escolarização desses estudantes, mas também nas dificuldades que enfrentam para acessar a educação. Estudantes com deficiência e estudantes negros vivem frequentemente a infantilização e a marginalização nos processos pedagógicos. A experiência do capacitismo e do preconceito é uma realidade para ambos os sujeitos, especialmente quando esses fatores se combinam em um único indivíduo. O racismo, muitas vezes invisível sob o olhar eurocêntrico consolidado na sociedade, é mascarado pela falsa noção de democracia racial. Conforme Cavalleiro (2000), prevalece em nossa sociedade uma visão preconceituosa e negativa historicamente criada acerca da identidade do ser negro, diferentemente da identificação positiva do branco. Tal construção de identidade é realizada durante o processo de socialização, e “terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros” (Cavalleiro, 2000, p. 19).

Cavalleiro (2000, p. 19-20) diz que

isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto.

Diante disso, ter ambas as formas de opressão, é trazer consigo, uma marca no corpo e na pele, atraindo olhares de discriminação constante, regularmente mascarada sob a ideia de que a escola inclusiva e afirmativa “protege” estes sujeitos

por estarem entre seus pares, de modo que não sofrerão discriminação.

Discutimos aqui, sobre uma ideia equivocada de educação inclusiva, constituída de um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, que traz consigo uma concepção de igualdade e diferença como valores únicos. A partir das dificuldades enfrentadas no ensino e da necessidade de enfrentar as práticas discriminatórias, surge a educação inclusiva como o centro das discussões da sociedade atual, com a escola assumindo o papel de superar a exclusão social.

Nesse âmbito, se expressam as leis, decretos e a própria Constituição Federal de 1988, de modo que proporcionem uma educação qualitativa, justa e democrática para todos os indivíduos desta sociedade, onde já não exista mais discriminação ou preconceito por raça e/ou deficiência.

Esta ideia de inclusão, que objetiva combater a exclusão e segregação de pessoas em nome de suas alteridades, se encontra imposta no ensino regular, onde estes estudantes fazem parte. Ainda assim, apesar deste objetivo, ocorrem casos de segregação escolar<sup>24</sup> de diversas maneiras, seja pela dificuldade no acesso e permanência a diferentes espaços, como os educacionais, assim como a separação de níveis de aprendizagem dos alunos na sala de aula.

No espaço escolar, estas questões ainda se tornam presentes e surgem no dia a dia, através de manifestações de discursos e práticas, que por vezes podem ser inclusivas ou não, visto que estes sujeitos fogem do padrão de aprendizagem estabelecido. A raça e a deficiência quando interseccionadas, são marcas sociais presentes nestes sujeitos e cria uma diferença entre aqueles já vistos como diferentes, ou seja, são marcas que dificultam a sociabilidade desses sujeitos diante de uma sociedade padronizada.

O preconceito e a discriminação em relação ao capacitismo e ao racismo ocorrem de forma velada, raramente aparece diretamente. Este comportamento é fruto do processo de construção de uma ideologia escondida por meio de pseudodemocracias, entre elas, a democracia racial, que nega que ainda existam desigualdades raciais e sociais no Brasil. Essa negação dificulta a identificação do racismo e preconceito no cotidiano escolar, resultando no silenciamento e naturalização da reprodução de pensamentos e atos segregacionistas.

Cavalleiro (2000) supõe que a criança negra, desde a educação infantil, é

---

<sup>24</sup> Trazemos aqui, segundo Bartholo *et al.* (2020), que o conceito de segregação se refere à distribuição desigual de alunos que partilham de uma característica particular em um grupo escolar.

educada para ser silenciada e submissa, dificultando oportunidades de fala e discussão, que poderiam expor a existência deste preconceito e discriminação racial no ambiente escolar. Assim, podemos observar o ato de silenciamento desses estudantes negros tanto por parte da família, que, busca proteger esta criança, mascarando o racismo da sociedade e seu sofrimento, quanto por conta da escola, através de seus educadores, que não só comentem práticas racistas, como também omitem estas práticas quando informados. Portanto, para o alvo destas práticas, resta apenas se silenciar.

Estudantes negros e/ou deficientes podem enfrentar o racismo, a intolerância e preconceito no ambiente escolar. Quando o aluno traz consigo estas duas marcas<sup>25</sup>, sua permanência na escola acaba por ficar inviabilizada. Diante disso, é importante ressaltar que seensem estratégias que atendam às necessidades destes sujeitos, focando em suas possibilidades, para que se considere a oportunidade de aprender.

Essa situação vem atingindo as diferentes camadas da sociedade, nas suas mais variadas formas, isto é, todos sem distinção, podem ser, segundo Pinto (1999, p. 34) “excluídos de alguma situação e incluídos em outra, não existe alguém totalmente incluído ou totalmente excluído, tratando-se de um processo mutável, já que na grande maioria das vezes, os papéis se invertem”.

No que se refere a estas questões, é necessário pautar o trabalho realizado na educação, enquanto possibilitadora do desenvolvimento integral dos estudantes. A equipe escolar pode ser capaz de debater os desafios da inclusão. Nesse processo, professores/as e gestores/as são fundamentais, de modo a valorizar a diversidade e competências pedagógicas para garantir um ensino de qualidade aos/às estudantes. Além disso, a escola também pode tornar-se capaz de disponibilizar espaços de integração aos professores para que eles também possam expor suas necessidades. A gestão que privilegia as necessidades dos/as docentes possibilita uma melhor formação continuada aos/às educadores/as, de modo que integrem a educação inclusiva no ambiente escolar.

A conclusão deste estudo é um exercício de reflexão profunda, tanto sobre as descobertas que emergem ao longo da pesquisa quanto sobre o impacto pessoal que o processo tem em mim como pesquisadora e mulher negra. Temos como

---

<sup>25</sup> Duplo estigma: refere-se a uma estigmatização associada ao desenvolvimento de preconceitos, justificação de discriminação e exclusão social [...] (Melo, 2014, p. 22).

objetivo a investigação acerca da percepção das mães de crianças negras autistas sobre o processo de escolarização de seus/as filhos/as, a fim de identificar as experiências e desafios enfrentados por essas mães. A análise abrangente realizada ao longo desta dissertação aborda questões importantes relacionadas às dinâmicas familiares, ao papel da paternidade, à construção da identidade e ao impacto da espiritualidade, proporcionando uma visão detalhada do contexto educacional e social dessas famílias.

Os primeiros capítulos da dissertação se dedicam a examinar a complexidade das relações familiares e os desafios enfrentados pelas mães de crianças negras autistas. A maternidade, especialmente no contexto de uma deficiência e identidade racial, apresenta desafios específicos e intensos. As mães relatam um processo emocional significativo, que se inicia com o reconhecimento da deficiência e se estende à luta contínua por apoio e recursos adequados. As barreiras institucionais e os estigmas sociais associados à deficiência e à raça exacerbam frequentemente o estresse e a carga emocional dessas mães. A experiência das mães é profundamente influenciada pela necessidade de equilibrar as demandas da vida cotidiana com as exigências adicionais impostas pela deficiência de seus filhos. O suporte familiar e comunitário emerge como um fator essencial para enfrentar esses desafios, evidenciando a importância de uma rede de apoio robusta e empática.

Embora essas mães enfrentem todas as dificuldades associadas à criação de um/a filho/a autista, é fundamental destacar que, para elas, o mais importante é compreender não apenas o autismo, mas também conhecer seus/as filhos/as – seus avanços, conquistas e desafios. Elas não escondem a exaustão que a maternidade pode trazer, mas, ao mesmo tempo, compartilham a alegria e o orgulho de ver as vitórias diárias de seus/as filhos/as. Seus relatos mostram uma caminhada marcada por amor, onde cada pequeno progresso é celebrado como uma grande conquista. Com este trabalho, a partir dos relatos dessas mães, busco transmitir a outras famílias que, apesar de todos os desafios e adversidades, **é possível enfrentar essa caminhada.**

É essencial ressaltar a importância destas mães como sujeitas centrais da pesquisa, visto que elas são as protagonistas das experiências e desafios abordados nesta dissertação. Elas desempenham um papel fundamental na construção e afirmação das identidades, suas e também de seus/as filhos/as,

enfrentando diariamente as interações entre deficiência e racialização. A análise detalhada das suas vivências mostra as barreiras institucionais e sociais as quais enfrentam. Reconhecer as mães como sujeitos da pesquisa é reconhecer o valor de suas experiências e perspectivas na formação de políticas e práticas educacionais que respondam de maneira eficaz às necessidades reais e interseccionais de suas famílias.

**Este estudo, portanto, não só contribui para a compreensão das dinâmicas familiares e educacionais, mas também defende uma maior valorização, inclusão e afirmação das vozes maternas no processo de desenvolvimento e implementação de estratégias educacionais e políticas que promovam a equidade e o respeito pelas diferenças.**

A construção da identidade é um tema central que surge ao longo da dissertação, com ênfase na intersecção entre raça, deficiência e experiências pessoais. O papel da espiritualidade na formação da identidade das famílias também foi destacado. A espiritualidade emerge como um pilar essencial para a força e o suporte emocional, oferecendo às mães e suas famílias um contexto de reflexão e afirmação. As práticas espirituais e a fé desempenham um papel significativo em ajudar as famílias a enfrentar adversidades e a afirmar a identidade e o valor de seus/as filhos/as. A influência da espiritualidade na construção da identidade é fundamental para entender como as famílias lidam com os desafios impostos pela deficiência e pela racialização em contextos sociais.

A pesquisa trouxe contribuições relevantes para o campo da educação, especialmente em termos de inclusão e afirmação das diversidades identitárias. Os resultados destacam a necessidade urgente de práticas educacionais e políticas que sejam verdadeiramente inclusivas e afirmativas, considerando as complexidades das intersecções entre raça, deficiência e identidade. A partir dos achados, é possível inferir que há uma necessidade crítica de revisar e fortalecer as políticas educacionais para garantir que sejam sensíveis às realidades enfrentadas por crianças negras autistas. Isso inclui a criação de diretrizes que considerem não apenas as necessidades escolares, mas também os contextos sociais e familiares das crianças.

A formação de professores/as tem a necessidade de incorporar uma compreensão aprofundada das questões de raça e deficiência, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e afirmem a diversidade. Formar educadores/as para

reconhecer e abordar as barreiras interseccionais enfrentadas pelos/as alunos/as é necessário para uma educação inclusiva e equitativa. A pesquisa sugere que práticas educacionais personalizadas, que integrem a espiritualidade e o contexto familiar das crianças, podem melhorar significativamente a experiência escolar e o desenvolvimento das crianças. As abordagens que considerem a identidade e as necessidades individuais dos/as alunos/as são fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal.

Além disso, a criação de redes de apoio robustas e a promoção de uma colaboração mais estreita entre escolas e comunidades são cruciais. Programas que oferecem suporte às famílias, como grupos de apoio e recursos adicionais, podem aliviar o estresse e melhorar a experiência educacional das crianças. Futuras pesquisas poderiam ampliar o foco para incluir a visão dos/as alunos/as autistas e outros membros da família, bem como examinar como diferentes práticas de apoio espiritual e políticas públicas impactam a inclusão e o desenvolvimento das crianças negras autistas. A investigação de estratégias educacionais e políticas que promovam uma educação mais eficaz e inclusiva é fundamental para avançar na criação de ambientes escolares que respeitem e atendam às necessidades de todas as crianças.

Em síntese, este estudo oferece uma análise abrangente dos desafios e oportunidades presentes na escolarização de crianças negras autistas. Ao considerar as dinâmicas familiares e o papel fundamental da espiritualidade na construção da identidade, a pesquisa evidencia a necessidade de um sistema educacional mais inclusivo e afirmativo. As experiências relatadas pelas mães e as análises dos temas abordados ressaltam a importância de práticas educacionais que reconheçam e valorizem as identidades das crianças e suas famílias, promovendo um ambiente de apoio e respeito.

## Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG), 2018.

ALMEIDA, Rogério de. Em torno da pedagogia da escolha: roda de conversa sobre o documentário *Quando sinto que já sei*. 2019. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo.

**Imaginação e Formação: Travessias entre os estudos do imaginário e das (auto)biografias**. Pelotas: Editora UFPel, 2021.

APA – América Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5° Ed. Porto Alegre: Artmed, 2013,

ASSIS, Jussara Francisca. Interseccionalidade, racismo institucional e direitos humanos: compreensões à violência obstétrica. **Serviço Social e Sociedade**, n. 133, 2018. p. 547-565.

**Autismo e Realidade**. (n.d). O que é o símbolo do autismo? Disponível em: <https://www.autismoerealidade.org.br> (Consultar a seção sobre símbolos). Acesso em: 08 de agosto de 2024.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARTHOLO, Tiago Lisboa; KOSLINSKI, Mariane Campelo; DE ANDRADE, Felipe Macedo; DE CASTRO, Daniel Lopes. Segregação Escolar e desigualdades Educacionais no Início da Escolarização no Brasil. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**, v. 18, 2020. p. 57-76.

BENTO, Cida. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia da Aprendizagem). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEZERRA, Tereza Christina da Cruz; JUNIOR, Henrique de Moraes; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A espiritualidade na educação de Paulo Freire e bell hooks**. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, nº 29, 2023. p. 168-183.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOFF, Leonardo. **Ethos Mundial: Um consenso mínimo entre os humanos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BOURDIEU, Pierre. As formas de capital. In: RICHARDSON, John G. (Ed.). **Manual de Teoria e Pesquisa para a Sociologia da Educação**. Nova York:

Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008. Original de 1998.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, v. 26, 2006. p. 329-376.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e dá outras providências**. 1989

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. **Altera o Código Penal e a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para definir como crime a prática de discriminação por orientação sexual e para tipificar como crime a prática de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem**. 1997.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em instituições de ensino**. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial e dá outras providências**. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Institui o sistema de cotas para pessoas negras, pardas e indígenas em instituições federais de ensino superior e dá outras providências**. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Institui o Programa de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências**. 2016.

BRASIL. Lei nº 14.624, de 17 de julho de 2023. **Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 2023.

CAMARGO, Thelma de Ávila. **Comunidade negra no contexto socioeconômico e histórico de Pelotas**. *Revista África e Africanidades*, ano 8, n. 20, jul. 2015. ISSN 1983-2354. Disponível em: <https://africaeaficanidades.com.br/>.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Editora Brasiliense, 1987.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COLLINS, Patrícia Hill. As mulheres negras e a maternidade. 1990. *In*: COLLINS, Patrícia Hill; DIAS, Jamille Pinheiro (Org.). **Pensamento feminista negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 328 - 371.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero**. Cruzamento: raça e gênero. 2022.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora. 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2022.

GOFFMAN, E. **A apresentação do eu na vida cotidiana**. Lisboa: Edições 70, 1959.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Açãoeducativa.org.br, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, 2000.

HALL, Stuart. A identidade cultura e diáspora. **Comunicação e Cultura**, nº 1, 2006, p. 21-35.

HASENBALG, C. A. **Notas sobre relações de raça no Brasil e na América Latina**. São Paulo, 1990.

hooks, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Boston: South End Press, 1984.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024.

LAMB, Michael.; PLECK, Joseph; CHARNOV, Eric; LEVINE, James. *Paternal Behavior in Humans*. *In*: **American Zoologist**, vol. 25, nº 3, 1985. p. 883-894.

LAGARDE, Marcela. *Gênero y feminismo: desarrollo humano y democracia*. *In*:

**Cuadernos Inacabados**, v. 25. Madrid: Horas y Horas, 1996.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. São Paulo: Bazar do Tempo, 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARTINS, Maria Virginia Barros da Silva; SANTOS, Jhennifer Kelly Moraes dos Santos; LIMA, Josemir. O impacto do diagnóstico do transtorno do espectro autista na vida familiar. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, nº 16, 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, nº 2, 2008.

MELO, Carlos. **Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia. 2014.

MIGUEL, Lúcia Oliveira dos Santos; BRAGA, Eliane Rose Maio. **A importância da família no processo de aprendizagem, visando ao sucesso escolar**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá UEM. Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008/2009.

MIZAEEL, Táhcita Medrado; BARROZO, Sarah Carolinne Vasconcelos; HUNZIKER, Maria Helena Leite. Solidão da mulher negra: uma revisão da literatura. **Revista da ABNP**, v. 13, n. 38, 2021. p. 212–293.

MOURA, Claudia. **Do filho imaginário ao filho real: o (des)ajuste do núcleo familiar após o diagnóstico do transtorno do espectro autista (TEA)**. In: STRAVOGIANNIS, Andrea Lorena (Org.). **Autismo – um olhar por inteiro**. São Paulo: Literare Books International, 2021. p. 55 – 62.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e de Educação. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. In: **Cadernos ANPEd – Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica**. São Paulo, 2003.

PERUFFO, Bruna. **Transtorno do espectro autista**: apoio psicológico para pais frente ao diagnóstico. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia). Universidade de Caxias do Sul, 2020.

PESAVENTO, Sandra. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, 1995.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999. p. 33 - 55.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz; TORQUATO, Isolda Maria Barros; COLLET, Neusa; REICHERT, Altamira Pereira da Silva; SOUZA NETO, Vinicius Lino; SARAIVA, Alynne Mendonça. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 03, 2016.

PRADO, Alessandra Bonassoli; VIEIRA, Mauro Luis. Bases biológicas e influências culturais relacionadas ao comportamento parental. **Revista Ciências Humanas**, v. 34, 2004. p. 313-334.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do poder**. In: MIGNOLO, Walter D. (Org.). **O Império e a Colônia: A Colonialidade do Poder e a Dúvida da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

RICH, Adrienne. **Nascida mulher**: maternidade como experiência e instituição. W.W. Norton & Company, 1986.

SANTANA, Bianca. **Quando eu me descobri negra** (Quem lê sabe por que). São Paulo: Editora Sesi, 2016.

SARAIVA, Vanessa Cristina dos Santos; CAMPOS, Daniel de Souza. A carne mais barata do mercado é a carne negra: notas sobre o racismo e a violência obstétrica contra mulheres negras. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 09, 2023.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outro”. **Ponto de Vista**, n. 05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, v. 1, n. 1, 2015. p. 13-28.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Univesp, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XzllX98vuKw>.

VOLKMAR, Fred; MCPARTLAND, James. *From Kanner to DSM-5: autism as an*

*evolving diagnostic concept. Annu Rev Clin Psychol*, v. 10, 2014. p. 193-212.

WEISSHEIMER, Gisele; SANTANA, Julia Mazul; RUTHES, Victória Beatriz Trevisan Nóbrega Martins; MAZZA, Verônica de Azevedo. Informações necessárias para famílias de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Aquichan**, v. 20, n. 2, 2020. p. 1-18.

### **Entrevistas**

RENATA. **Entrevista concedida à Isabel Silveira**. Pelotas, 12 de março de 2024.

THAÍS. **Entrevista concedida à Isabel Silveira**. Pelotas, 13 de março de 2024.

JANAÍNA. **Entrevista concedida à Isabel Silveira**. Pelotas, 02 de abril de 2024.

## **ANEXOS**

**Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Convidamos (NOME DA ENTREVISTADA) a participar da pesquisa de título **“Narrativas maternas acerca do processo de escolarização de crianças negras com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso em Pelotas, RS.”**, sob responsabilidade da mestrandia Isabel Regina de Souza Silveira. O objetivo desta pesquisa é de identificar o processo de escolarização de crianças negras com autismo, a partir da percepção de suas mães.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos a garantia do cumprimento de todas as questões tratadas que serão mantidas, sendo também mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão de quaisquer informações que de forma pré-combinada forem solicitadas. A sua participação se dará por meio de entrevista individual e coletiva com as demais entrevistadas, a partir da história escolar de seu filho e também de outros recursos como documentos escolares ou algum(uns) outro(s) que eventualmente possam surgir, mas todos eles combinados e com seu prévio consentimento. O processo de entrevistas (orais e/ou escritas) poderão ser realizadas em datas e espaços combinados anteriormente.

Garantimos todas as condições para que não se sinta constrangida e desconfortável, de modo a preservar qualquer dado que possa identificá-la dentro da pesquisa escrita, tomando as precauções adequadas para que não ocorra vazamento de informação, garantindo o ambiente reservado para realização da pesquisa. Se você aceitar participar, contribuirá para o enriquecimento de dados ao meio científico bem como para as possíveis sugestões para um fazer docente que considere as questões relacionadas ao antirracismo e o anticapacitismo, como também oportunizando pistas para uma formação de professores(as) que considere esses demarcadores.

Compreendemos que você possa se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento), qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo. A sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá se manifestar, sem qualquer prejuízo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação escrita que poderá ser publicada posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se houver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor entre em contato com Isabel Regina de Souza Silveira, (53) 99194-7799, disponível inclusive para ligação e WhatsApp. Poderá entrar em contato também através do endereço eletrônico: [isabelsouzapel@gmail.com](mailto:isabelsouzapel@gmail.com).

As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou de seus direitos como participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo mesmo telefone acima ou e-mail já referido neste documento, bem como com a orientadora da pesquisa professora Dra. Georgina Helena Lima, no telefone: (53) 981394445.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra contigo.

---

Nome e assinatura da participante da pesquisa

---

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

---

Nome e assinatura da orientadora da pesquisa

Pelotas, ----, ----- de 2024.

**Anexo B – Termo de Autorização de Imagem e Som para Fins de Pesquisa**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Eu, (NOME DA ENTREVISTADA), autorizo a utilização da minha imagem e/ou som de voz, na qualidade de participante da pesquisa de mestrado de Isabel Regina de Souza Silveira, vinculada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Minha imagem e/ou som de voz podem ser utilizadas apenas para os fins da pesquisa e servindo para aprofundamento teórico, apresentação em seminários, conferências e similares, apresentações em conferências profissionais e acadêmicas, produção de vídeo de curta metragem com a finalidade educativa e informativa e atividades acadêmicas. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e ao som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a referida participante.

---

Nome e assinatura da participante da pesquisa

---

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

Pelotas, ----, ----- de 2024.

## Anexo C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Dados de Identificação	
Entrevistada:	Idade:
Estado Civil:	
Formação:	Profissão:
Número de filhos/as:	Idades:
Escolarização dos/as filhos/as:	
Diagnóstico do/a filho/a:	

Questões de Pesquisa
<p><b>Bloco 1: Categoria – Mãe</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Como foi a experiência de se tornar mãe pela primeira vez para você?</li><li>2. De que forma você busca equilibrar as responsabilidades da maternidade com outras áreas da sua vida, como o trabalho ou hobbies?</li><li>3. Quais estratégias você utiliza para lidar com o estresse e a pressão das responsabilidades diárias?</li><li>4. Como você concilia as demandas de cuidar de uma criança autista com suas próprias necessidades e as da sua família?</li><li>5. Como você mantém sua identidade (mulher) enquanto desempenha o papel de mãe?</li></ol>
<p><b>Bloco 2: Categoria - Mãe de criança autista</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Como você se sentiu ao receber o diagnóstico do seu/a filho/a? Quais desafios específicos enfrentou nesse momento?</li><li>2. Como foi seu processo de aceitação e compreensão sobre o autismo?</li><li>3. De que forma você construiu uma rede de apoio para você e seus/as filhos/as, considerando as particularidades da sua família?</li><li>4. Como você se adapta às necessidades específicas do/a seu/a filho/a e de que forma isso impacta sua rotina diária?</li><li>5. Quais estratégias você considera eficazes para promover o desenvolvimento e o bem-estar do/a seu/a filho/a?</li><li>6. Como você promove a inclusão e aceitação do/a seu/a filho/a em ambientes sociais e comunitários?</li><li>7. De que maneira as relações com familiares, amigos e outras pessoas foram</li></ol>

afetadas pela atipicidade do/a seu/a filho/a?

8. Quais são suas principais expectativas e esperanças para o futuro do/a seu/a filho/a e da sua família?

**Bloco 3: Categoria – Experiência escolar dos/as filhos/as**

1. Como foi a experiência inicial de inserir seu/a filho/a na escola? Quais desafios específicos você enfrentou nesse processo?
2. Como você e seu/a filho/a o se adaptaram aos primeiros dias na escola? Houve alguma estratégia ou tipo de apoio que facilitou essa transição?
3. Quais são as principais dificuldades que seu/a filho/a enfrentou na escola?
4. Quais potencialidades específicas seu/a filho/a demonstra na escola e na vida cotidiana? Na sua opinião, essas habilidades estão sendo bem aproveitadas?
5. Como seu/a filho/a se relaciona com o ambiente escolar? Ele enfrenta dificuldades em se adaptar a certos espaços ou atividades?
6. Como é a dinâmica na sala de aula para seu/a filho/a? Ele/a recebe algum suporte específico para suas necessidades?
7. De que forma você e os professores colaboram para garantir que seu/a filho/a se sinta incluído e apoiado no ambiente escolar?

**Bloco 4: Categoria - Intersecção autismo e raça**

1. Quais desafios você enfrentou ao buscar diagnóstico e apoio para seu/a filho/a, dentro do contexto racial em que vocês estão inseridos/as?
2. Quais barreiras você encontrou ao tentar acessar serviços de apoio para seu/a filho/a, e como você acredita que a questão racial pode ter influenciado essas dificuldades?
3. De que maneira você acha que a intersecção entre raça e autismo impacta a visibilidade e a inclusão de crianças negras em ambientes sociais e escolares?
4. Como você vê a importância de considerar a cultura e o contexto racial ao criar estratégias terapêuticas e educacionais para crianças negras autistas?