

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *SCRICTU SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PRÁTICAS SOCIAIS, ORGANIZAÇÕES E
CULTURA

Fernanda Cássia Landim

MATERNIDADE RACIAL NA ESCOLA: O ECOAR DA DOR NA COR

Santa Cruz do Sul

2021

Fernanda Cássia Landim

MATERNIDADE RACIAL NA ESCOLA: O ECOAR DA DOR NA COR

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para o título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Steindorf Saraiva

Santa Cruz do Sul

2021

Fernanda Cássia Landim

MATERNIDADE RACIAL NA ESCOLA: O ECOAR DA DOR NA COR

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para o título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em ____ de _____ de 2021:

Dr. Eduardo Steindorf Saraiva

Professor Orientador – UNISC

Dra. Ana Luisa Menezes

Professora convidada – UNISC

Dra. Luciana Rodrigues

Professora convidada – UFRGS

Santa Cruz do Sul

2021

AGRADECIMENTOS

Experenciar esta etapa do mestrado é sinônimo de realização de mais um sonho. Sempre considerei o mestrado algo grandioso, confesso que por muito tempo não conseguia me visualizar encarando este processo de qualificação de estudo. Em 2018, quando entendi a minha necessidade de experenciar um desafio maior, busquei com muita convicção ingressar em algum programa que contemplasse os meus anseios profissionais e pessoais. Hoje, sou grata por esta decisão e pela pessoa que me tornei ao longo do percurso, contribuindo muito com o momento de transição que vivia na época.

Ao chegar neste momento de conclusão, compreendo que fiz tudo no tempo certo, com todos os elementos necessários para construir este trabalho tão significativo a mim e para a sociedade. Para percorrer esta jornada, carreguei comigo o provérbio africano que diz *se quer ir rápido, vá sozinho; se quer ir longe, vá em grupo*. Por isso, muitos fizeram parte deste trabalho, serei eternamente grata a todos.

Início os agradecimentos aos meus pais, Isabel e Elói, que desde a infância nutrem a importância do estudo, sempre salientando que o conhecimento ninguém poderá me tirar. Eles sempre me oportunizaram estudar, nunca pouparam esforços para minhas qualificações, como também, sempre acreditaram no meu potencial. Amo vocês!

Agradeço ao meu irmão Cássio, a minha cunhada Márcia e ao meu sobrinho/afilhado Vicente, que acompanham meus passos e que torcem muito pelo meu sucesso. Obrigada por serem minhas fontes de inspiração.

Leandro e Cauê, meus amores! Agradeço pela compreensão e paciência aos períodos de ausência que foram necessários, principalmente nesta etapa conclusiva. Aprendo muito com vocês, acredito que não imaginam o quanto contribuíram com este trabalho, em especial o Cauê, meu filho que me ensina todos os dias sobre a maternidade racial, me mostrou o caminho a seguir, inclusive foi ele quem ocasionou a mudança de temática do meu projeto de pesquisa.

Agradeço ao Coletivo Agbára RS por proporcionar o compartilhamento das minhas dores, mas principalmente por me fortalecer e entendermos juntas os diversos lugares que podemos ocupar na sociedade.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* do Mestrado Profissional em Psicologia, que juntos encaramos o desafio de sermos a 1ª turma, construindo aquilo que acreditamos ser a melhor base para o futuro deste riquíssimo processo de trocas, de conhecimento e de aprendizagem, com o objetivo unânime de transformarmos a sociedade. Muito obrigada!

Agradeço ao meu professor e orientador Eduardo Steindorf Saraiva por aceitar estar comigo nesta caminhada, me orientando com muita sensibilidade, mostrando-se aberto para entender o racismo a partir do olhar de uma mulher e mãe negra.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dois Irmãos, de Venâncio Aires/RS, que prontamente aceitou ser a instituição parceira da minha pesquisa-intervenção, com total disponibilidade na cedência do espaço da escola, inclusive nos finais de semana, para a realização das captações de imagens e gravação dos depoimentos das mães para o documentário (produto técnico) e para os encontros do grupo focal.

Agradeço a Deus, a minha mentora espiritual, a minha mãe Oxum e ao Centro Holístico Fraternidade Michaelus - Grupo Jornada de Amor, ao qual tenho a honra de fazer parte, que ampararam a minha espiritualidade, a minha saúde física e mental para executar este trabalho e processo de ensino, principalmente no período mais crítico da pandemia.

As colegas de trabalho do Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES) e da Equipe Multiprofissional de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bom Retiro do Sul, que acompanharam todas as fases da pesquisa-intervenção, contribuindo com indicação de mães para participar da pesquisa, dicas de leituras, além da constante disponibilidade de escuta e aprendizagem sobre a temática pesquisada, só tenho a agradecer por me acolherem.

Aos alunos de graduação do Curso de Produção em Mídia Audiovisual – Comunicação Social (UNISC), Vitor A. Vogt, Eduarda Zapellon e Milena Moraes que aceitaram o desafio de produzirem o documentário (produto técnico), em uma parceria incrível e sensível, mostrando a potência e as possibilidades dentro da faculdade.

As protagonistas desta pesquisa-intervenção, as mães que aceitaram o meu convite. Sem elas seria impossível construir algo tão rico e necessário para a sociedade. Agradeço infinitamente, as oito mães que confiaram na proposta do trabalho.

Por fim, agradeço às mulheres negras que possibilitaram que eu chegasse até aqui, contribuindo com suas histórias de vida, pensamentos e escritas que explicam a potência do feminismo negro, para construirmos relações raciais mais dignas e saudáveis para todos. Com vocês, aprendi e aceitei o significado dos múltiplos papéis que exerço dentro da sociedade. Entendo com muita nitidez a minha representatividade para outras mulheres negras e brancas, o quanto sou necessária para a construção de futuras ações por todos os lugares que eu passar. Obrigada por mostrarem que transgredir é preciso, que faz parte do processo e que está tudo bem. Obrigada por elaborarem melhor as minhas dores, por mostrarem que eu estou no caminho certo, por mostrarem que eu não estou sozinha.

O importante não é ser o primeiro ou a primeira, o importante é abrir caminhos.

(Conceição Evaristo)

RESUMO

O trabalho sobre maternidade racial apresenta o desafio de trazer à luz os sentimentos de mães de filhos/as negros/as que sofreram alguma situação de racismo na escola. Para desenvolver a pesquisa-intervenção, a cartografia foi o método adotado. Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas e grupo focal. Mães negras e brancas descreveram as situações de racismo vivenciadas pelos/as filhos/as, sendo analisados os tipos de racismo presentes nas situações ocorridas na escola; os posicionamentos das mães nas escolas sobre a situação de racismo; e as possíveis estratégias para a construção de práticas de educação antirracistas efetivas para o contexto escolar. O produto técnico escolhido para o trabalho foi a produção audiovisual de um documentário com depoimentos sobre as dores maternas.

Palavras chave: Maternidade Racial. Relações Raciais. Escola. Racismo. Sofrimento Psíquico Materno.

ABSTRACT

The work on racial maternity presents the challenge of bringing to light the feelings of mothers of black children who suffered from some situation of racism at school. To develop the intervention research, cartography was the method adopted. Semi-structured individual interviews and focus groups were carried out. Black and white mothers described the situations of racism experienced by their children, and the types of racism present in situations that occurred at school were analyzed; the positions of mothers in schools about the situation of racism; and possible strategies for the construction of effective anti-racist education practices for the school context. The technical product chosen for the work was the audiovisual production of a documentary with testimonies about maternal pain.

Keywords: Racial Maternity. Race Relations. School. Racism. Maternal Psychic Suffering.

RESUMEN

El trabajo sobre maternidad racial presenta el desafío de sacar a la luz los sentimientos de las madres de niños negros que sufrieron alguna situación de racismo en la escuela. Para el desarrollo de la investigación de intervención se adoptó la cartografía. Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas y grupos focales. Las madres blancas y negras describieron las situaciones de racismo vividas por sus hijos y se analizaron los tipos de racismo presentes en las situaciones que ocurrieron en la escuela; las posiciones de las madres en las escuelas sobre la situación del racismo; y posibles estrategias para la construcción de prácticas educativas antirracistas efectivas para el contexto escolar. El producto técnico elegido para el trabajo fue la producción audiovisual de un documental con testimonios sobre el dolor materno.

Palabras clave: Maternidad racial. Relaciones raciales. Colegio. Racismo. Sufrimiento psíquico materno.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	15
2.1 Iniciando a rota a partir do Atlântico Negro: uma breve travessia histórica sobre a origem do termo raça e seus desdobramentos.....	15
2.2 Navegando em águas turvas: as relações raciais embaciada pelo mito da democracia racial.....	18
2.3 Para onde vamos? A construção de uma identidade coletiva e individual.....	20
2.4 À deriva: a escola rumo a uma educação antirracista.....	26
2.5 Um mergulho profundo: conhecendo as dores do silêncio.....	32
2.6 Voltando à superfície: emergindo as questões das mulheres por meio das intelectuais negras.....	33
2.7 Maternidade racial na escola: o ecoar da dor na cor.....	35
2.7.1 Cartografando: conhecendo o desconhecido.....	36
3 APRESENTAÇÃO DO ARTIGO.....	49
3.1 Àmubá: transformando a obrigatoriedade em oportunidade na Lei nº 10.639/2003.....	49
4 DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO: DORES QUE ECOAM.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXO A – Carta de Apresentação.....	81
ANEXO B – Carta de Aceite da Instituição Parceira.....	82
ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP.....	83
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	86
ANEXO E – Termo de Autorização de Imagem.....	87
ANEXO F – Cronograma Grupo Focal.....	88
ANEXO G – Capacitação para Professores 2019.....	89
ANEXO H – Capacitação para Professores 2021.....	90
ANEXO I – Atestado de Intervenção.....	91

1 INTRODUÇÃO

Em 2018, aos 33 anos de idade, me tornei mãe do meu primeiro e único filho, o Cauê, um menino negro, fruto do meu relacionamento conjugal com um homem negro. Sou a caçula de um casal de filhos; meus pais são pessoas negras. Meu irmão tem um filho de sete anos do seu casamento com uma mulher branca; meu sobrinho é branco. Somos um núcleo familiar com variados tons de pele e, a partir da presença de uma relação inter-racial nesta dinâmica, quando engravidei, foi inevitável pensar sobre como seria meu filho, suas características fenotípicas, o tom da sua pele, mas principalmente como se dariam as relações raciais e sociais.

Os diálogos sobre negritude sempre estiveram presentes no meu contexto familiar, principalmente quando eu me descobri negra há pelo menos dez anos, quando comecei a entender meus processos identitários, tudo o que me constituía enquanto mulher negra, o que o meu corpo negro representa dentro da sociedade, os lugares que ocupo, meus papéis sociais e as minhas dores, aprendendo na prática como conviver em uma diversidade por vezes tão utópica, mas ao mesmo tempo possível de se viver, mesmo estando em constante estado de alerta.

A Psicologia é a minha bússola nesta travessia. Os anos de atuação profissional em Porto Alegre me proporcionaram construir uma visão sobre a minha práxis que até então eu percebia como sendo impossível. A descoberta de várias psicólogas negras e também ativistas negras me permitiu ter o contato com outras mulheres que são referências, pesquisadoras e estudiosas sobre nós: Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Lia Vainer Schucman, Carolina Maria de Jesus, Djamila Ribeiro, Ângela Davis, Patrícia Hill Collins, Conceição Evaristo, Lélia González, Beatriz Nascimento entre outras.

Com o meu filho nos braços, entendi que a maternidade seria o meu maior projeto de vida, a construção de um laço eterno, de sangue, e que a cada dia me ensina e me provoca a ser uma pessoa capaz de fazer algo que ajude a transformar a sociedade. Sabendo do estereótipo que um corpo negro carrega, iniciei um processo enquanto mãe de uma criança negra, me reportando às minhas vivências e experiências na época de escola na rede privada. Com consciência dos racismos velados dentro deste espaço escolar, entendi que precisava fazer algo pelo meu filho e pela comunidade negra da cidade da qual eu sou natural, o município de Venâncio Aires, interior do Rio Grande do Sul. Assim idealizei e criei o Coletivo Agbára RS (agbára significa *força* no dialeto

iorubá), um coletivo que tem como proposta desenvolver um espaço de escuta e de fala sobre as questões da mulher negra.

A ideia era conseguir me fortalecer como mulher negra e também como mãe, em conjunto com outras mulheres, negras e brancas, para coletivamente entendermos o processo das relações raciais e sociais, aprofundando discussões sobre demandas que fazem parte deste caminho na constituição como sujeitos negros em uma sociedade estruturada pelo racismo. Paralelamente a este momento, vivi o ingresso do meu filho, aos sete meses, na turma do berçário em uma escola pública de educação infantil. Por entender que o Cauê não apresentava a integralidade do seu desenvolvimento, necessitava estar atenta na relação a ser constituída com a escola.

A primeira ação que pensei ser importante era trazer de alguma maneira a representatividade do negro para as atividades solicitadas pela escola. Considerei isso uma forma de contribuir com este espaço traumático para muitas crianças negras, a fim de disseminar reflexões. A possibilidade real que o meu filho sofrerá racismo em algum momento da vida dele me mobilizou para construir estratégias de transformação social a partir da escola.

As relações raciais na escola é um dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que consolida a proposta de uma educação direcionada para a cidadania enquanto orientadora de aprendizagens. Nesse sentido, os TCTs visam conectar os conteúdos considerados clássicos, com as realidades sociais, construindo, assim, um processo pedagógico completo interagindo com o contexto escolar, o contexto social, a diversidade e o diálogo fazendo cumprir a legislação que aborda a Educação Básica, como a Lei Federal nº 10.639/2003 que traz a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira, conforme determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE), no estabelecimento de diretrizes específicas para alguns temas contemporâneos que afetam a vida humana – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução CNE/CP Nº 1/2004.

No Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010, o CNE definiu o conceito de transversalidade que:

orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a

realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (2010, p. 24).

É previsto pelos TCTs que as temáticas sejam incorporadas aos currículos e em propostas pedagógicas, observando como elas afetam a vida humana no âmbito local, regional e global. As relações raciais estão inseridas na macroárea temática Multiculturalismo, que atende as demandas sociais por meio dos temas contemporâneos: Diversidade Cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras. Passados mais de 300 anos da abolição da escravatura no país, a temática é extremamente contemporânea, justificando a necessidade de inseri-la no âmbito da escola para reflexão social.

Este trabalho é um convite a navegar e mergulhar pelas águas que trouxeram para cá os meus ancestrais, traçando uma rota iniciada pela minha breve consciência enquanto mulher negra e mãe, ancorada na minha profissão ao amparar a constituição do sujeito e da identidade negra (individual e coletiva), composta pelos diversos papéis sociais, em particular o de mãe. Mergulhos breves na história, na sociologia e na antropologia servirão de base de apoio para a composição deste trabalho extremamente significativo, considerado por mim relevante, necessário e representativo para incorporar a perspectiva otimista de futuro a partir de um contexto fundamental a todos nós, que é a educação.

Sendo assim, posso dizer que estou totalmente implicada na temática da pesquisa-intervenção, na fusão entre o profissional (psicóloga) e o pessoal (mãe) que transformou esta travessia por águas turvas, densas e profundas, um mergulho (por muitos momentos sufocante) na construção e desenvolvimento deste trabalho de pesquisa-intervenção, investigando o sofrimento psíquico materno que está no meu imaginário, mas que em algum momento será despertado pela sociedade e que eu sei o quanto será dilacerador, principalmente quando a situação acontecer dentro de uma instituição em que se espera que consiga tratar desta questão de maneira mais acolhedora e com legitimidade ao sofrimento alheio. Porém, venho entendendo que esta jornada é árdua e longa, que ecoa dores, fragilidades e resiliências com muitos desdobramentos a serem esmiuçados pelo

escopo do racismo estrutural, não sendo mais possível me manter submersa. Enfim, precisamos respirar!

2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA-INTEVENÇÃO

2.1 Iniciando a rota a partir do Atlântico Negro: uma breve travessia histórica sobre a origem do termo raça e seus desdobramentos

Para iniciar este percurso, é necessário nos situarmos diante uma rota sem linearidade. Percorrer pelo Atlântico Negro é compreender o que o sociólogo Paul Gilroy (2001) conceituou como sendo um modelo que remete ao sentimento de desterritorialização cultural, opondo-se, assim, a uma ideia limitada sobre cultura, acreditando em um sistema de comunicações globais marcado por fluxos e trocas culturais que possibilitou às populações negras, em plena diáspora africana, formarem uma cultura sem fronteiras étnicas ou nacionais, conforme apresentado em seu livro de mesmo nome. Inevitavelmente, é perceptível o reflexo deste processo cultural em nosso país como águas represadas e ondulações em busca de equilíbrio entre as relações sociorraciais.

Em pleno século XXI, o racismo ainda é pauta a ser discutida na sociedade mundial. No Brasil, foram 388 anos de escravidão e 133 anos de abolição que, somados, são mais de 520 anos de uma fase da história do nosso país que não consegue ser encarada de acordo com os dados e os fatos constantemente vivenciados por todos nós, ancorados no racismo estrutural. Muitas foram as maneiras apresentadas por estudiosos sobre o assunto para tentar explicar a origem do racismo. As discussões iniciam sobre o termo raça que, para Hall (2003), está relacionado a uma construção política e social, categorizando um discurso como um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão conforme distinções genéticas e biológicas por lei de reconhecimento da cor da pele, características físicas do cabelo, feições do rosto, tipo físico entre outros.

Guimarães (1999), em relação ao conceito de “raça social”, menciona que são os construtos sociais ou formas de identidade com base em uma ideia biológica que, mesmo errada, é eficaz socialmente, a ponto de construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Schucman (2014) concorda com a perspectiva de “raça social” ao mencionar que raça legitima as diferenças sociais ao perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas causadas pelo fenômeno do racismo que justifica as diferenças,

preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre as pessoas, sem nenhum critério biológico.

Silvio Almeida (2019) afirma que a ideia de raça adquire relevância social a partir da compreensão da noção de homem em uma sofisticada e complexa construção filosófica, sendo considerado pelo autor como sendo um dos produtos mais bem-acabados da história moderna, iniciando pelo Iluminismo com um saber filosófico sobre o homem como sendo seu principal objeto, que constituiu ferramentas para possível comparação e classificação dos mais diferentes grupos humanos, a partir de características físicas e culturais com a distinção entre civilizado e selvagem. Com isso, tornou-se fundamento filosófico das grandes revoluções liberais, resultando em movimentos civilizatórios universais de homem, dos direitos e da razão, como também, conseqüentemente a isso, encaminhou a civilização para lugares onde ela não existia, resultando em destruição e morte, surgindo, assim, o colonialismo.

O método colonial utilizado para universalizar a civilização tinha como base vigente a possibilidade de torturar, de violar ou de matar, consistindo fundamentalmente no poder do indiferente e da invisibilidade, ou seja, um processo extremamente opressor que impediu a oportunidade dos privilégios de humanidade, sendo os negros os principais afetados, conforme Mbembe (2018). Ao revisitar o contexto histórico mundial da escravidão, compreendemos os primeiros movimentos caracterizados por luta e resistência e como eles contribuem nas configurações dos séculos em termos de comportamentos e atitudes, que visam resgatar a ancestralidade desconsiderada e desqualificada por longos períodos. Munanga (2013), no 2º Festival de História, realizado em Diamantina, revela tudo o que se negou a África, destacando a negação dos ocidentais com ideologias preconceituosas sobre as culturas e civilizações africanas, desconsiderando seu passado, não acreditando que a África pudesse ser objeto de estudo enquanto berço da humanidade.

Um momento histórico que mostrou os reflexos do projeto civilizatório e colonialista dos franceses, que consistia em promessas de liberdade e igualdade, resultou na Revolução Haitiana, em São Domingos, no final do século XVIII, no ano de 1791. Cerca de 450 mil escravos foram violentados brutalmente, o que motivou o início de uma série de rebeliões de negros escravos e negros libertos. A luta contra a tropa francesa resultou na abolição da escravidão em todas as colônias francesas, incluindo São Domingos em 1794. A repressão do ódio se manteve presente nos anos posteriores,

ocorrendo muitas ações violentas dos escravos e libertos contra famílias francesas. Em 1801, a França retomou o controle da situação após prender o líder da revolução até 1803, quando um novo líder haitiano assumiu o poder, declarando a independência do país no ano seguinte. Haiti foi o nome escolhido para o país em homenagem às populações indígenas originárias da região, tornando-se, assim, o único país das Américas a conquistar independência por meio da rebelião de escravos (SILVA, 2018).

A escravidão perpetuada nas Américas também ocasionou rebeliões aqui no Brasil. É importante contextualizarmos uma breve linha do tempo, com alguns marcos da história do País entre a escravidão africana no Atlântico até a morte de Zumbi dos Palmares, que se tornou um dos grandes símbolos da negritude como sinônimo de enfrentamento e de luta. Começamos em 1444, quando se registra o primeiro leilão de africanos escravizados em Portugal; em 1492, Cristóvão Colombo chegou à América e o primeiro grande entreposto de tráfico de escravos na costa da África é construído; em 1500, Pedro Álvares Cabral chegou à Bahia. Em 1515, indígenas brasileiros escravizados são leiloados na Espanha; em 1530, Martim Afonso de Sousa iniciou a colonização no Brasil; cinco anos depois, em 1535, os primeiros escravos africanos chegam ao País (GOMES, 2019).

As fugas de escravos eram bastante comuns, sendo estas mais frequentes do que rebeliões. As fugas tinham como destino os refúgios denominados de quilombos (transcrita para o português como quilombos), palavra originária de Angola que significava acampamento, arraial, união ou cabana e que, no Brasil, tornou-se sinônimo de reduto de escravos foragidos. Os quilombolas viviam da caça e do plantio de milho, mandioca, feijão, batata-doce e cana-de-açúcar. Os quilombos estavam situados em todo território brasileiro, e Palmares se diferenciava dos demais pela dimensão territorial e pela capacidade de resistir pela liberdade e pelos seus direitos. A resistência perdurou por 22 anos até a sua ruína, o que desmentia e fragilizava o sistema escravagista colonial, além de admitir a existência de um espaço de resistência aos senhores. Após muitas tentativas para destruir o quilombo de Palmares, no dia 20 de novembro de 1695, Zumbi foi encurralado e morto; teve sua cabeça decepada e exposta no alto de um poste para servir de exemplo a possíveis rebeldes (Gomes, 2019).

O então hoje Estado da Bahia era o território com a maior concentração de negros escravos, por essa razão, muitas rebeliões foram registradas em determinados períodos, como menciona Adbias do Nascimento no livro *O Quilombismo* (2002), com as revoltas

ocorridas principalmente naquela região, a partir de uma sociedade secreta chamada de OGBONI, surgida entre 1807 e 1809, formada por escravos. A primeira movimentação ocorreu em 1813 na tentativa de tomar a capital da província da Bahia; em 1830, uma nova rebelião foi instaurada, mas novamente sem sucesso. No ano de 1835, a Revolta dos Malês tornou-se histórica em mais uma ação em busca de liberdade. É interessante salientar que, na maioria das revoltas ou rebeliões ocorridas, tivemos a presença e a participação de mulheres negras, assunto que será discutido ainda neste trabalho.

O tráfico negreiro no Brasil chegou ao fim em 1850 por meio de forte pressão internacional, tornando-se o último país das Américas a abolir a escravidão posteriormente em 1888; naquele ano, mais precisamente no dia 13 de maio, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea (Gomes, 2019). O autor pontua ainda, assim como Nascimento (2002), o reflexo deste acontecimento que praticamente deixou os negros libertos à míngua, abandonados à própria sorte, abolindo qualquer responsabilidade aos senhores. Ambos salientam a fragilização na construção de identidade, a desintegração da personalidade e do grupo familiar do negro, totalmente destituído de possibilidades econômicas para sobreviver em uma condição humana normal.

Esta breve constituição do negro por meio da história explica as situações desencadeadas a partir do dia 14 de maio de 1888 e que se perpetuam até os dias atuais. A ampliação e o aprofundamento dos estudos sobre a temática das relações raciais nos suscitam a refletir cada vez mais a respeito daquilo que não foi verdadeiramente relatado. Compreender o papel, o lugar do negro na sociedade desde a sua existência global e os propósitos ideológicos na constituição da humanidade estruturam pilares ainda muito rígidos e enraizados da socialização.

Em decorrência aos fatos, a discussão sobre o termo raça vem se consolidando por meio dos tempos desde os últimos cinquenta anos do século XX, afirmando constantemente que raça não se define a partir de critérios biológicos, mas sim enquanto uma construção sociopolítica, de acordo com Moore (2007) e corroborado por Almeida (2019). Com esta breve contextualização sobre raça, ampliaremos a discussão abordando o fenômeno que atravessa o tempo e todos os espaços de socialização, o racismo.

2.2 Navegando em águas turvas: as relações raciais embaciada pelo mito da democracia racial

O fenômeno do racismo transita concomitantemente por três dimensões, conforme apresentado por Werneck (2016): pessoal/internalizado, interpessoal e institucional, que geram "sentimentos, pensamentos, condutas pessoais e interpessoais, atuando também em processos e políticas institucionais" (p. 541), ou seja, ultrapassam as questões econômicas, configurando-se como uma forma de violência subjetiva. Almeida (2019) também classifica o racismo em três concepções: individualista, institucional e estrutural, em que se compreende que "comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção" (p. 50).

É no racismo que as relações raciais se configuram na sociedade, sendo a base de relacionamento em qualquer contexto social em dimensões dicotômicas, seja no individual, seja no coletivo. Kabengele Munanga (2017) traz o racismo como um fenômeno ainda presente, latente na cultura, nas instituições e no cotidiano das relações, porém existem pessoas que não enxergam ou preferem não enxergar. Foster (2015) concorda de forma semelhante ao considerar o racismo ambíguo, ao se manifestar ora difuso, ora explícito, o que desorienta as vítimas em se posicionar e também o racista em se conscientizar.

De fato, o racismo no Brasil possui características particulares construídas historicamente como afirma Gomes (2017), sendo um racismo insidioso, também ambíguo se afirmando na negação cristalizada na estrutura social. A autora considera como característica principal a aparente invisibilidade do racismo, exercida por meio do mito da democracia racial. Enquanto marcador social, o racismo está associado a outras duas categorias relacionadas à ideia de raça: o preconceito e a discriminação racial. Almeida (2019, p. 32) aprofunda a sua discussão explicando que

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Este sistema que configura o racismo abre caminhos para o abismo social dentro da nossa sociedade, o que nos mostra não ser um problema limitado ao âmbito interpessoal e/ou comportamental, mas uma questão que estrutura as relações sociais, demarcando lugares sociais (MADEIRA; GOMES, 2018). Dessa forma, consequências oriundas do preconceito, medo e ódio gerados pelo racismo ao longo dos tempos se constituem como raízes no imaginário coletivo desenvolvendo sentimentos inconfessos

de repulsa automática contra grupos raciais nos mais variados contextos sociais (MOORE, 2017).

As relações raciais no Brasil, em especial, apresentam uma postura inventada no que se refere ao racismo: o mito da democracia racial, popularizada na obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (2003), que disseminou uma prática de relacionamento interpessoal inexistente no país, presente na configuração capitalista, atravessando fortemente o pensamento social brasileiro. O sociólogo Florestan Fernandes (2013) foi um dos estudiosos que comprovou a falácia da convivência harmônica entre negros e brancos, sendo este um fator determinante nas relações sociais no Brasil. Conforme Bernardo (2019), o mito da democracia racial mistifica e cria ilusões, disfarçando e distorcendo as relações raciais, em um jogo que encobre ao invés de revelar o invisível.

Concomitantemente, o racismo vai sendo endossado pelo mito da democracia racial, resultado de processos sociais e ideológicos cruéis, não permitindo ver a real situação e condição vivenciada pela população negra a cada período constitucional do País. A transição do regime escravagista para capitalista representa uma outra medida com a substituição da mão de obra escrava para a mão de obra livre e assalariada, demarcando o peso da extrema indiferença e falta de solidariedade para com os negros libertos, que não possuíam condições próprias para enfrentar as mudanças ocasionadas pela universalização do trabalho livre (FERNANDES, 2013); por outro lado, a imigração europeia chegou ao Brasil impulsionada pela ideologia racista do branqueamento da população brasileira, nascendo, assim, as classes sociais capitalistas conforme afirma Ortegal (2018).

As relações estão imersas e historicamente fixadas nas questões de poder e hierarquias relacionadas à conjuntura racial compondo a classificação social, a demarcação de diferenças e a interpretação política e identitária. A base desta construção dar-se-á no processo histórico, social, político, econômico e cultural, ou seja, aprendemos a enxergar as raças incorporadas nas nossas ações na maneira de ser e ver o outro, na nossa subjetividade (GOMES, 2010).

Para entender a composição subjetiva presente nas relações raciais, a sociedade brasileira enfrentou uma questão política e complexa na sua organização enquanto nação, o dilema da identidade nacional com uma população miscigenada.

2.3 Para onde vamos? A construção de uma identidade coletiva e individual

A miscigenação tornou-se a maior missão política da identidade nacional brasileira a partir do fenômeno biológico, em que nasceria uma nova raça brasileira, mais branca fenotipicamente, mesmo que geneticamente fosse oriunda da mestiçagem, configurando a ideologia do branqueamento que, por sua vez, interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo, formando uma baixa autoestima e, por outro lado, supervalorizando a idealizada população branca (MUNANGA, 2017). A identidade racial é fortemente afetada pelo resultado de teorias e práticas racistas do branqueamento, tendenciando o desenvolvimento da negação do negro referente a sua racialidade, tanto na busca de parceiros para a miscigenação e no desejo da ascensão social, quanto na mudança de comportamento ao se distanciar de sua comunidade (PIZA, 2002).

Ao pensarmos na questão étnica, o termo etnia refere-se às ‘‘características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de lugar – que são partilhadas por um povo’’ (HALL, 2006, p. 62). Referente a isso, o autor aponta para a dificuldade que é unificar a identidade nacional por meio da raça, pois ela categoriza as formas de falar, os sistemas de representação e práticas sociais enquanto marcas simbólicas como as diferenças em termos de características físicas (cor da pele, textura do cabelo, entre outras), diferenciando socialmente um grupo de outro. No Brasil, isso ocasiona um debate, conforme mencionado por Munanga (2012), ao dizer que a identidade individual se constrói de maneira paralela com a identidade nacional brasileira plural, ou seja, há uma identidade coletiva negra, o que nos remete a um país multicultural e multirracial, logo, ao multiculturalismo.

Para a condição de uma identidade coletiva, o percurso histórico constituinte brasileiro idealizava uma identidade nacional que logicamente dependeria da integração de negros, indígenas e imigrantes, porém, entre 1920 e 1950, ocorreu a Revolução de 1930, que resultou em mudanças econômicas, sociais e políticas, reforçando a constituição de uma identidade nacional; este momento fomentou uma visão pessimista sobre a contribuição das diferentes raças/etnias, apresentando uma crença controvertida numa democracia racial, que simbolizou tolerância e convivência harmoniosa (CUNHA; SANTOS, 2014). Assim, a ideia de identidade racial é constatada por Gomes (1996) como sendo um processo que se constrói de maneira gradativa com inúmeras variáveis, causas e efeitos desde o grupo social mais íntimo que configuram contatos pessoais permeados

de aprovações e afetividade, concomitantemente com a elaboração futurista de visão de mundo, ou seja, o processo de construção da identidade racial do negro brasileiro começa na família e vai criando percursos e desdobramentos a partir de relações estabelecidas pelo sujeito na sociedade.

Entre as três concepções de identidade descritas por Hall (2006), destacamos o sujeito sociológico, que se forma a partir da relação com outras pessoas importantes para ele, sendo esta relação mediada por valores, sentidos e símbolos, em especial a cultura dos mundos em que ele habita. É da interação entre o eu e a sociedade que a identidade se formará. Carvalho (2010) afirma que, no processo de formação do sujeito pós-colonial, as esferas pessoais e sociais estão interligadas, compostas por diversos símbolos, em especial o de pertencimento a um determinado grupo, que Souza (2018) corrobora ao dizer que este processo provoca na pessoa negra uma tarefa política de muito custo, pela necessidade de se romper com ideais e construções de imagens pessoal e familiar para uma segurança intrapsíquica.

A dificuldade de o sujeito negro se identificar como tal se justifica pela maneira como foi e é visto, além da forma como é tratado na sociedade, pois há uma negação geral da negritude pelo fato de sempre ser associado a algo ruim ou inferior, conforme muito bem expressa Cerqueira (2019). Sem dúvida, isso torna o processo de identidade e de pertencimento mais complexo, gerando sofrimento, sentimento de incapacidade, ódio e desprezo contra si mesmo como consequência do silêncio e da invisibilidade.

Referente ao silenciamento e à invisibilidade, Nilma Lino Gomes (2017) discorre sobre a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. A primeira refere-se à revelação como “denúncia de realidades e atores sociais silenciados, ignorados, esmagados, demonizados, trivilizados” (p. 10), ou seja, consiste em uma investigação para transformar o que é ativamente produzido como não existente, em presenças. A segunda é a revelação como “potência de novos conhecimentos, de outras dimensões da emancipação e da libertação, de novas e ancestrais identidades, formas de lutas e de ação política” (p. 10), logo, incide em substituir um futuro vazio por outro com possibilidades plurais, concretas, na construção de uma consciência antecipatória e do inconformismo mediante atividades de cuidado.

Santos (2019) afirma que, ao descaracterizar as pessoas negras como seres humanos, o racismo reforça que a negritude remete ao desajuste, ao fato que o branco é

o modelo padrão de humanidade, assim, ao considerar a branquitude como uma possibilidade de escape das consequências negativas que o preconceito e o racismo geram, não conseguem ter a dimensão do quanto este processo de branqueamento produz de conflitos internos e externos. Avançar os estudos sobre branquitude são significativos e fortalece a luta antirracista, que busca a redução das desigualdades, reforçando que as relações raciais não devem ser de interesse apenas da negritude, esta é uma luta coletiva. Jesus (2017) menciona três eixos que alicerçam as mazelas sociais que se sustentam por meios simbólicos e concretos: “construção negativa de subjetividade individual e/ou coletiva; negação de direitos; e a descaracterização da discussão racial” (p. 71), o que ocasiona barreiras para a efetivação de ações antirracistas, a fim de minimizar os efeitos do privilégio da brancura, a principal base de suporte do racismo.

O constante processo de descaracterização do sujeito negro vai trazendo aos poucos para a superfície os efeitos psicossociais decorrentes de toda a bagagem sócio-histórico-cultural apresentada até o momento atual. É necessário constatar que, desde o período colonial, o negro e a negritude sempre foram pautados como questões problemáticas da sociedade. A vítima de discriminação necessita de modo incessante, interpretar os estereótipos negativos que lhe são atribuídos (ao seu grupo étnico), contextualizando em quais condições foram construídos, avaliando constantemente sua própria realidade. Esta vítima tem sua identidade social frequentemente ameaçada, fragilizando a sua autoestima (DA MATA; PELISOLI, 2016). Convenhamos que esta interpretação possa acontecer com maturidade, em grande parte, somente na vida adulta a partir de um novo olhar para esta identidade, em lugares e com pessoas que reconheçam as consequências decorrentes deste ato.

No Brasil, esta questão permanece não só no binário negro/branco, mas também entre os considerados mestiços ou pardos. Esta divisão colocada como quesito raça/cor em pesquisa censitária, fragiliza e dificulta o processo de formação de identidade, devido a não-politização e conscientização destas pessoas que, por esta razão, não conseguem assumir sua negritude preferindo o ideal de branqueamento, acreditando existir mais vantagens junto à branquitude. Veiga (2019) pontua que, mesmo aos negros nascidos pós-abolição, que não vivenciaram o horror da escravidão, ainda vivem o horror do embranquecimento. Isso cria uma condição psicológica debilitante para as pessoas negras, pois não há como se desfazer da cor da sua pele, logo e automaticamente, isso o coloca em uma posição inferior dentro do contexto social. Não só a escravidão, mas

também o embranquecimento afastaram os negros de suas origens, de suas ancestralidades por meio de uma narrativa que os faz sentirem vergonha e culpa em relação a si mesmos.

Eis que a identidade racial dos negros se torna comprometida ao longo do tempo. O negro nunca teve um olhar, ou um lugar individualizado, sempre considerado em uma coletividade, grupo; ao contrário do branco, que sempre foi “eu” e nunca “nós”. Assim, “o lugar do negro é o seu grupo como um todo, e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo” (PIZA, p. 72, 2002), ou seja, ser branco é dado como sendo algo “natural”, um modelo de aparência e condição humana. Em outras palavras, conforme colocado por Schucman (2018), ser negro é estar associado diretamente com o sofrimento originado do racismo, e ser branco remete a uma vida de privilégios, sem marcas. Por isso, subjetivar as relações entre negros e brancos auxiliará na compreensão entre percepção, sentimento e ação, na busca da efetivação de estratégias de convivência mais saudáveis.

Saber quem somos e conhecer nossas origens nos ajudará a entender o que nos provoca a dor. Ser o dono da sua própria história é tomar conhecimento de direitos e consequentemente da luta necessária para garanti-los. Da busca pelo autoconhecimento, constrói-se a autoestima, porém, quando existe a discriminação, o não-reconhecimento do positivo e do possível, o fortalecimento da manutenção do racismo persiste (NOGUEIRA, 2008).

A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e lhe revela o quão impregnado o branco brasileiro está da negrura e da africanidade que muitos ainda insistem em negar. Ter que lidar com esse processo identitário não é coisa fácil. É preciso ter coragem para reconhecer que a tão desejada branquitude do brasileiro está, na realidade, repleta de negritude (GOMES, 2002, p. 43-44).

A invisibilidade como o racismo é tratado é a grande causa do sofrimento psíquico e suas consequências. O racismo acaba, por muitas vezes, não sendo falado e nem ecoado, porém a população negra o sente e o percebe constantemente, influenciando de maneira desfavorável a formação psíquica do indivíduo (SANTOS, 2018), evidenciando que isto não se trata de um processo de negação da própria negritude, pois não há uma preferência pessoal de que o movimento seja esse; o que ocorre é uma questão política de escolha individual, sem a implicação de aniquilamento do ser. Em contrapartida, Vannuchi (2017) acredita ser necessário falar sobre o racismo, dando voz àquilo que está emudecido,

resultando na movimentação das representações, construindo e desconstruindo imagens, testemunhando e tratando desse pesadelo social, diminuindo a violência sofrida a cada dia pelo racismo cordial que nega a negritude, mantendo o negro em uma condição de vítima constante.

A complexidade subjetiva que o racismo implica às pessoas negras é considerada por Silva (2017) como sendo a maior vitória deste fenômeno, pois reduz as pessoas, grupos e povos a uma condição sub-humana. A autora menciona ainda que as experiências vividas sem proteção fazem eclodir sentimentos que não ganharão visibilidade, não serão percebidos e tampouco valorizados pelo outro, provocando posteriormente sintomas e efeitos difíceis de serem reconhecidos com algum nexo causal referente às experiências negativas.

Ao tomar consciência do amplo alcance e da presença do racismo em todos os contextos sociais, a perspectiva decolonial também se faz presente e vem se perpetuando a partir do século XXI, abordando discussões a respeito da dominação sofrida pelos povos originários, em decorrência da colonização europeia (SANTOS, 2018). Aprofundar estudos e reflexões sobre o racismo e as relações raciais reforçam o que Munanga (1999) afirma ao dizer que o processo de branqueamento físico pode ter fracassado, porém o seu ideal continua intacto no inconsciente coletivo, prejudicando qualquer busca de identidade, quando ainda existe o propósito de um dia ingressar na identidade branca, alcançando, assim, a superioridade.

A branquitude, enquanto construto ideológico, classifica a pessoa não-branca conforme seu ponto de vista, determinando vantagens de ordens materiais e simbólicas, frutos de uma desigual distribuição de poder, seja político, econômico e social. Ela normatiza, posiciona-se como uma identidade neutra presente na consciência tornando-se um elemento ativo nas relações raciais (SILVA, 2017). A branquitude pode ser configurada como uma “colonialidade do saber”, uma produção de conhecimento referente à herança do eurocentrismo epistemológico ao limitar a compreensão de mundo aos saberes produzidos por homens brancos do Ocidente (MENEZES; LINS; SAMPAIO, 2019).

Estes mesmos saberes e valores introjetados estruturam uma lógica de inferioridade racial, econômica, bélica, linguística e cultural ao indivíduo subalternizado em paradigma de valores que se articulam ao aparato cultural do colonizador (REIS;

ANDRADE, 2018). O processo decolonial consiste em proporcionar uma consciência histórica que, conseqüentemente, contribuirá com o processo de construção da identidade coletiva negra ao resgatar sua história e autenticidade, capaz de reproduzir e reconstruir uma história positiva, sem distorções e falsificações (MUNANGA, 2012).

Pensar na constituição da identidade do indivíduo que dinamicamente é única e múltipla, reflete a interação dialética da constante transformação entre o eu e o outro, e isso relacionado às questões de preconceito racial provoca na pessoa negra pensamentos de desprazer, direcionando para comportamentos que acredita serem certos e exclusivos do branco, buscando ser aceito pela sociedade e entendendo que esta é a sua verdadeira realidade, desistindo de encontrar soluções para suas problemáticas (SOUZA, 2011). A psique se constitui neste interjogo entre o mundo interno e mundo externo, é a subjetividade construída de acordo com as suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica, assim como as ideias, os significados e as emoções enquanto fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais (MIRANDA; MARTINS, 2007).

Assim como a família participa da constituição do sujeito, o meio externo também contribui para que este sujeito se relacione em outros espaços. Então, após um período intenso de vivências e experiências particularizadas e caracterizadas conforme suas heranças hereditárias, é chegado o momento de ampliação do espaço e das relações, a partir do ingresso na escola.

2.4 À deriva: a escola rumo a uma educação antirracista

Teoricamente, a escola é considerada um lugar acolhedor, repleto de conhecimento, de informação, de ensinamento e de aprendizagem. Quando falamos de escola, ao menos uma dessas palavras nos virá à mente, geralmente suscitando boas lembranças; porém, para muitas crianças negras, este lugar nem sempre é sadio, sendo impossível de sentir saudade. As conseqüências que este lugar acarreta para crianças e adolescentes negros provocam efeitos que perduram por toda a sua vida, são traumas que marcam seus pensamentos e sentimentos até a velhice. Provavelmente pelo seu teor lúdico, a escola se configura como um lugar alegre, de energia positiva, não sendo possível existirem atitudes e práticas que causem sofrimento nas pessoas, independentemente de sua origem étnica.

Considerada como um dos pilares da sociedade, a escola é uma instituição de suma importância para a formação de qualquer pessoa ao ensinar, além de conteúdos pedagógicos, exercícios para uma boa cidadania, porém, historicamente, a escola tornou-se um espelho da sociedade ao mascarar as relações raciais, negando que este espaço reproduz atos racistas. Por isso, ao seguirmos as transformações do mundo e as movimentações das águas, escolhemos este lugar para realizarmos uma expedição de consciência sobre a história da política educacional no Brasil que, conforme Carreira e Souza (2013), faz-se necessário abordar seus agravantes problemas de qualidade oriundos do racismo, ao negar o outro, sem o reconhecimento pleno de sua condição humana de acordo com as suas características fenotípicas ou heranças culturais.

Educação e relações raciais sempre foi uma questão tensa no contexto histórico brasileiro. A educação excluiu as pessoas negras, impedindo o acesso à educação. Esta exclusão escolar foi oficializada no Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia, nas escolas públicas, a não-admissão de escravos e a instrução de adultos negros, conforme a disponibilidade de professores. Em 1878, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro, estabelecia apenas o período noturno para os negros estudarem, que ainda restringia apenas para adultos, maiores de 14 anos e essencialmente masculina. Anteriormente, houve ainda uma lei complementar de 5 de dezembro de 1824 que proibia leprosos e negros de frequentarem a escola pública. O direito social da educação privilegiou brancos e foi negada aos negros até o início do século XX, contribuindo fortemente para a consolidação do eurocentrismo no Brasil (ROCHA, 2011).

Para Santos (2019), a exclusão baseada simplesmente na cor da pele se faz presente nos espaços escolares, assim como em toda a sociedade brasileira. A branquitude nas escolas reproduz as desigualdades, influenciando os contextos pedagógicos e sociais, tornando o espaço escolar um ambiente não inclusivo para crianças e adolescentes; ao contrário, eles aprendem a internalizar práticas racistas como sendo algo natural. Com isso, a escola aplica e permite que situações de opressão, preconceito e estigma sejam fortalecidos, não garantindo o direito à dignidade do outro.

Para Andrade e Barreto (2013), a escola é entendida como sendo uma instância educativa enquanto um importante veículo de implementação e efetivação, tendo como eixo central o respeito à diversidade e aos direitos sociais de todos, em condições de reconhecer a necessidade de investir em processos de emancipação social de acordo com inquietações epistemológicas e políticas. Sem dúvida, o movimento para uma educação

antirracista, podendo ser considerado por muitos como audacioso, permitiria a quebra de paradigmas necessários para um processo socioeducacional evolutivo. A escola se potencializando e se percebendo efetiva no seu papel social poderia assumir suas responsabilidades ao admitir o problema do racismo, evitando danos ao cotidiano escolar (MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020).

O potencial transformador apresentado pela escola acaba por auxiliar na manutenção de uma cultura única coordenada pela classe dominante e eugenista, que desqualifica quaisquer manifestações culturais divergentes (FERREIRA; CAMARGO, 2011). Não permitir que a cultura seja expressa dentro do âmbito escolar caracterizada pela sua diversidade é não permitir, de acordo com Oliveira, Baleiro e Santos (2020), a quebra da violência gerada por esta negação, proporcionando a perpetuação da opressão de valores decorrentes da luta e da resistência cotidiana.

Carneiro (2005) nos traz que a educação é o instrumento mais efetivo e seguro no que se refere à ascensão social de qualquer pessoa, o que no Brasil se configura como uma ordem social racialmente hierárquica instituída para classes subalternas no controle e distribuição de oportunidades educacionais. Por isso, é de extrema importância pensarmos profundamente em novos rumos para a educação, em reconstruções nas bases históricas das relações sociais e raciais por meio do pensamento decolonial que tem como objetivo problematizar o que existe como estrutura, buscando emancipar de maneira absoluta todos os tipos de opressão e dominação, articulando cultura, política e economia, construindo um vasto campo de inovação e de pensamento que possa privilegiar outras epistemologias (REIS; ANDRADE, 2018).

É importante entendermos e tensionarmos sobre a função essencial da escola na luta antirracista, visando a sua contribuição no processo construtivo da identidade negra. Para isso, práticas eurocêntricas e discriminatórias precisam ser rompidas e combatidas na instituição escolar em sua totalidade. O caminho mais assertivo para este processo, de acordo com Gadioli e Müller (2017), é introduzir e manter na escola a importância da história e da cultura africana e todas as questões pertinentes sobre a temática, de maneira valorizada para que os alunos reconheçam a contribuição da população negra na constituição do País, reportando um sentimento de pertencimento e respeito.

A escola tem se configurado como um lugar não preparado para a diversidade dos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, constituindo-se como um espaço

racista e excludente das diferenças, não coerente ao discurso de pluralidade, igualdade, respeito e democracia disseminado dentro dela e também propagandeado por políticas oficiais (FOSTER, 2015). Com o propósito de garantir e fortalecer um novo rumo para a educação brasileira, a fim de contribuir com transformações na sociedade na esfera das relações raciais, Carneiro (2011) considera como sendo um dos principais avanços possíveis de elencar a promulgação da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, instituindo no currículo oficial da rede básica de ensino a obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira.

A presença referida da lei na base nacional da educação é considerada uma conquista importante para a população negra, trazendo legitimidade à cultura africana, direcionando o olhar para as nossas questões étnicas, contribuindo para a constante constituição da nossa identidade. Santos (2018) aponta que legitimar as discussões sobre o racismo configura a disseminação de uma política antirracista na escola para as futuras gerações, possibilitando refletir sobre a promoção de relações mais igualitárias na sociedade, quebrando o silêncio em torno da temática.

Anterior à promulgação da lei, existiu um período de muitas lutas em busca desta garantia no contexto da educação, na composição da política educacional brasileira. O Movimento Negro foi o grande propulsor deste marco na superação do racismo em nossa sociedade por meio da educação, entendendo que este é o principal subterfúgio para a ascensão social do negro. Assim, consideramos relevante um breve resgate histórico do percurso deste movimento de resistência contextualizada em quatro fases, conforme descrita por Domingues (2007).

Os primeiros passos ocorreram durante a Primeira República do Estado Novo (1889 – 1937), quando diversas entidades foram criadas, entre elas a Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, com o objetivo de combater a discriminação racial, inclusive com a criação de escolas para a população negra; em 1936, ao se tornar partido político de extrema direita, foi silenciada pelo governo Vargas, o que a fez perder a representatividade. Entre a Segunda República e a Ditadura Civil Militar (1945 – 1964), o Teatro Experimental do Negro (TEN), tendo como liderança Abdias do Nascimento, teve três eixos afirmativos: a identidade cultural negra africana, o poder negro e a luta pela liberdade dos povos africanos colonizados e o diálogo interétnico entre diferentes povos.

Devido à Ditadura Militar, houve perseguição dos militantes, que só puderam voltar a atuar publicamente no final dos anos 70. Em 1978, nascia o Movimento Negro Unificado (MNU) com discurso radical contra o racismo e favorável a uma melhor qualidade de vida para a população negra, com o propósito de estabelecer uma identidade étnico-racial específica do negro, afrocentrada, não miscigenada, se configurando assim até os anos 2000. Desde então, o Movimento Negro adquiriu dimensão nacional por meio do movimento do hip hop, ao trazer a linguagem da periferia, tendo a força da juventude negra através das letras de suas músicas, resgatando a autoestima do negro, diferenciando do movimento negro tradicional, adotando o termo preto, ao invés de negro.

É importante observarmos o quanto a coletividade negra luta e resiste ao longo dos tempos para ter reconhecimento, poder viver e praticar os seus valores a partir de um lugar para denominar de seu. Da mesma maneira que as rebeliões e revoltas ocorridas antes da abolição da escravatura, no Movimento Negro também tivemos a participação majestosa de mulheres ativistas no decorrer da performance política pela garantia dos direitos, em prol da igualdade racial no Brasil, destacando aqui Lélia González, cofundadora do MNU. Gomes (2017) concorda com a ideia do MNU ao afirmar que o movimento social é o principal protagonista enquanto proponente de ações afirmativas que transformem questões sociais, políticas, acadêmicas e jurídicas na sociedade em políticas de correção de desigualdades raciais.

Pensarmos em ações afirmativas é termos a possibilidade de planejarmos e atuarmos na promoção da representação de determinados segmentos de pessoas, pertencentes a grupos subordinados ou excluídos nos mais variados contextos (GARCIA, 2007). Um dos ecos que este tipo de ação provoca nas escolas é a desconstituição da prática do racismo institucional. Este conceito define os mecanismos que retroalimentam as práticas de exclusão, de subordinação e de desigualdade a respeito da distribuição de serviços e benefícios, como mencionam Ribeiro e Costa (2017). Isso se refere a uma lógica antirracista junto ao contexto escolar, que visa fazer emergir epistemologias raciais com seus referidos protagonismos civilizatórios e históricos.

Mesmo com a obrigatoriedade prevista na legislação educacional brasileira, na prática, a Lei ainda está distante de produzir os impactos e transformações que colaborem com as relações raciais (vida social de indivíduos, grupos e classes sociais). Um dos motivos pode ser o que Carreira e Souza (2013) pontuam ao se referirem à qualidade educacional que ainda não se apresenta sintonizada com os anseios da sociedade, bem

como com a formação de pessoas em concretizar o direito que todos temos de aprender, de se apropriar dos conhecimentos de constituição da humanidade, as suas próprias formas de expressão, suas próprias histórias e saberes, tanto dentro da sala de aula como no cotidiano das relações sociais.

Ainda estamos em remadas lentas para a efetividade da Lei Federal nº 10.639/2003 nas instituições de ensino. É um duelo de duas resistências: a resistência daqueles que lutam por uma educação antirracista e a resistência de quem ainda não compreendeu o que significa a proposta de uma ação afirmativa, mantendo-se em um lugar não reflexivo e alheio a qualquer situação relacionada ao assunto. Os impactos sociais seguem reverberando a não consciência por uma construção que visa trazer o respeito e a igualdade como base para de fato desenvolvermos uma democracia real, com melhores relações entre as pessoas. Com isso, a dificuldade em constatar a questão do racismo dentro da escola sucumbe espaço para uma série de condições à saúde mental não só das crianças e adolescentes negros, mas também para suas famílias.

As consequências do racismo à saúde mental são apontadas por Scholz, Silveira e Silveira (2014) como um fator que se constituem no âmbito das políticas e programas de saúde mental e da educação básica, reproduzindo práticas racistas, mesmo que de maneira velada, agindo como ferramenta de discriminação racial. Não considerar o sofrimento psíquico em decorrência de práticas racistas não possibilita compreender a magnitude da dinâmica do racismo que transita entre todos os integrantes de uma família. Faro e Pereira (2011) corroboram afirmando que os efeitos deletérios oriundos do estresse promovido a partir das relações entre indivíduos ou grupos e seus ambientes, ameaçando a auto percepção do bem-estar psicológico ou enquanto algo que excede ou sobrecarrega individual ou coletivamente os recursos para a adaptação diante dos contextos em que está inserido.

A dificuldade na condução das situações de racismo e relações raciais não é um fato isolado da escola, como bem pontuado ao longo deste trabalho. Retomando a questão de que o racismo é um fenômeno estrutural na nossa sociedade, é necessário perceber que este fenômeno também ocorre nos contextos familiares, sendo o Brasil composto de famílias culturalmente diversificadas, com famílias negras, brancas e inter-raciais. De acordo com Faro e Pereira (2011), o acúmulo de estressores crônicos somados ao cotidiano provoca estressores agudos, em especial quando particularizados em contextos discriminatórios, como acontece na escola; o estresse é um fator que explica o impacto

do racismo sobre a saúde. Ainda como consequências à saúde mental estão a “construção de uma identidade étnica negativa, baixa autoestima, relações de menor valia frente ao seu papel social, problemas de afetividade, além de efeitos mais graves” (SCHOLZ; SILVEIRA; SILVEIRA, 2014, p.71).

2.5 Um mergulho profundo: conhecendo as dores do silêncio

O silêncio é uma armadilha poderosa nas relações raciais. Ele é presente e constante em todas as esferas da sociedade, o que dificulta os movimentos para a construção de uma sociedade mais equânime, que respeite as origens de cada um. O emaranhado causado pelo mito da democracia social gera muitas dúvidas, desconfianças na negritude e na branquitude por desestabilizar a condição social de cada um.

Cavalleiro (2003) constata que o silêncio que atravessa os conflitos étnicos sustenta o preconceito e a discriminação na escola, ocasionando incertezas nas crianças negras sobre a sua aceitação naquele espaço e nas crianças brancas a confirmação de sua superioridade étnica. Porém, o silêncio na escola visa ignorar o sofrimento da criança negra, pela reprodução do padrão da atitude comumente realizada e frequentemente repetida pela sociedade; o silêncio do lar é utilizado como uma estratégia de acalantar, proteger a criança negra do sofrimento protelando o contato inevitável do racismo e a dor proveniente dele.

A autora discorre ainda sobre as particularidades do silêncio no contexto familiar negro e no contexto familiar branco. O sentimento de impotência retrata o sofrimento da família negra, mostrando a dificuldade de enfrentamento do problema por um aprendizado transgeracional condicionada na sua socialização; para a família branca, o silêncio não provoca impacto; pelo contrário, há um conforto em relação ao problema que não os atinge diretamente. Analisando essas questões no âmbito das famílias inter-raciais, o tensionamento entre as etnias se faz presente, apresentando os reflexos das relações raciais dentro do contexto familiar com a perspectiva de silêncios conforme a origem étnica, entre negação e afirmação.

Santana (2019) ressalta que a criança tem como primeira referência de socialização o lar em que vive, sendo os pais e outras pessoas do seu convívio as fontes para definir o “verdadeiro” ou “real” da sua identidade, sendo eles a referência sobre o

que é permitido ou não na construção da sua individualidade ou no coletivo. Porém, é necessário estar atento que neste contexto as práticas familiares em conjunto com a socialização racial produzem, em seus membros, a maneira como serão definidos o racismo e a compreensão de seu papel na organização de suas vidas, conforme Hordge-Freeman (2019).

Os processos familiares foram se configurando de várias maneiras ao longo dos tempos. Os papéis que permeiam as relações sociais sofrem cotidianamente mutações que acompanham os acontecimentos da sociedade. Assim, conduzindo o nosso olhar para a mulher, vamos nos aproximando do problema da pesquisa que suscitou este trabalho que é a maternidade racial. Para chegarmos a este contexto, precisamos entender como esta mulher vem construindo vivências como mãe de filhos negros.

É válido de antemão reforçar que o fator racial produz marcas significativas na autoestima, na construção da identidade e também na forma como acontecerá o desenvolvimento da saúde mental, sendo um grande desafio para a maternidade, pois, a partir da negritude, ela ocasiona lembranças dolorosas e, a partir da branquitude, provoca questões até então despercebidas, pouco exploradas, simplificadas ou até mesmo inexistentes.

Os desafios impostos pela dor e pela cor da maternidade exigem de mães negras e mães brancas a disponibilidade de desconstruir, de ressignificar, de elaborar, de se conscientizar e de ter a destreza de romper com o silêncio cultural e estrutural da sociedade sobre crenças e valores instaurados historicamente, inicialmente pela família e, posteriormente, pela escola. O papel transformador, conforme Ferreira e Camargo (2011), muitas vezes é deixado de ser exercido pela família pela forte atribuição reprodutora dos padrões sociais designados a ela, assim como a escola no seu despreparo de uma prática diária e constante, que contemple a diversidade pluriétnica na colaboração para uma sociedade mais harmônica.

2.6 Voltando à superfície: emergindo as questões das mulheres por meio das intelectuais negras

Anteriormente mencionamos a participação das mulheres nas rebeliões ocorridas no período da escravidão, como também nos movimentos sociais. Estas mulheres marcam

a história de lutas e de resistências, sendo até pouco tempo invisibilizadas pela história; as mulheres negras ainda mais. O movimento feminista surgiu no mundo no século XIX na luta por direitos iguais em meio a uma sociedade patriarcal, com papéis restritos a afazeres domésticos e à educação dos filhos; no Brasil, as movimentações foram se estruturando na mesma época.

Mesmo com movimentações feministas, a luta foi considerada muito universal e branca, não atendendo questões particulares da mulher negra, extremamente oprimida devido a sua experiência diaspórica. Dandara dos Palmares e Luiza Mahin foram lideranças negras femininas nos seus territórios; Dandara foi esposa de Zumbi, lutou com armas para libertar totalmente negras e negros (FEILER, 2015), assim como Luiza Mahin, que liderou a Revolta dos Malês, que lutava pelo fim escravagista, pelo fim da imposição católica entre outras questões. Ela também é conhecida por ser mãe de Luiz Gama, advogado e um dos líderes abolicionistas do Brasil (DIAS, 2020).

Com certeza, elas e muitas outras mulheres abriram os caminhos para nós. Conhecer nossos antepassados, compreender a nossa ancestralidade, constituir nossas identidades, transformar a oralidade em escritos, registrar personalidades, condutas, ações, pensamentos apresentando para a sociedade características do feminismo negro através das dores, humilhações, trabalho forçado. Enfim, é uma reconstrução de papéis até então oprimidos após serem arrancadas de suas tribos ou reinos. É a partir da força, da resistência e da luta destas mulheres que nossas dores ganharam vozes.

Intelectuais negras, brasileiras e internacionais surgem para o mundo no século XX, retirando da invisibilidade uma escrita atemporal ao colocarem em evidência a mulher negra e suas questões em relação ao racismo, preconceito, discriminação, estereótipos, solidão, maternidade. Esta ação coletiva começou a retratar na atualidade as movimentações das águas do Atlântico Negro, ocorridas na época do tráfico negreiro, com pensamentos e culturas decorrentes dos diferentes povos escravizados. Conforme Almeida (2020), as intelectuais negras se comprometem com uma plataforma feminista que se articula “a um projeto mais amplo de sociedade democrática e socialmente justa” (p. 44).

A importância da discussão da interseccionalidade possibilita para a mulher negra a sua compreensão enquanto ser humano, como também a oportunidade de dialogar com movimentos feministas ditos universais sobre as questões de raça, gênero, classe social e

sexualidade no que se refere às relações sociais. Com isso, se faz cada vez mais necessário iniciar processos de construção e reflexão sobre situações compartilhadas por mulheres negras e mulheres brancas, como no caso do racismo sofrido pelo/a filho/a no ambiente escolar.

2.7 Maternidade racial na escola: o ecoar da dor na cor

A situação de racismo dentro do contexto escolar é uma realidade presente e que necessita muito ser debatida para que possamos almejar uma nova rota de navegação. As características fenotípicas são as responsáveis pelas práticas e atitudes racistas que dilaceram o contexto social configurado na diversidade, mas ainda se mantendo restrito às estruturas historicamente dominantes.

Na perspectiva de quebrar este silêncio ensurdecedor, nos amparamos na proposta transgressora apresentada pelas intelectuais negras ao romperem a barreira da intelectualidade enquanto um espaço demarcado socialmente como sendo branco e eurocêntrico, conforme pontua Almeida (2020). Entendemos que, ao proporcionarmos esta discussão a partir do sofrimento psíquico materno sobre a situação de racismo sofrida pelo/a filho/a na escola, podemos contribuir com a proposta de educação antirracista, amenizando os efeitos psicossociais nas relações raciais.

Maternidade racial denomina o diálogo do papel social da maternidade com a condição racial imposta pelo racismo. Articulando com o alento onipresente das vozes disseminadas pelas intelectuais negras, surge um movimento promissor de propagação do diálogo entre a mulher negra e a mulher branca, mães de filhos/as negros/as, para juntas aprenderem, refletirem e coletivizarem a respeito do racismo que traz a coalizão de um sentimento não muito difundido a partir do cenário escolar. Dito isso, apresentamos os resultados da pesquisa-intervenção “Relações raciais na escola: o sofrimento psíquico materno, a partir da negritude e da branquitude”, do Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* Mestrado Profissional em Psicologia, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

O projeto foi desenvolvido no município de Venâncio Aires, localizado no Vale do Rio Pardo, no Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa teve como método de abordagem a perspectiva cartográfica, que é um conjunto metodológico não decidido a

priori, acontecendo a partir do que surge, “vai sendo inventado, no decorrer do caminho, na própria caminhada, de acordo com as necessidades instauradas pelo relevo imposto pelo percurso” (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 193). A cartografia tem como proposta aproximar-se de uma realidade complexa, com uma prática investigativa que procura acompanhar o processo, nunca o fim, requerendo olhares plurais para poder ser experienciado.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dois Irmãos foi a instituição parceira da pesquisa-intervenção na cedência do seu espaço físico para a realização de uma entrevista, como também para os encontros do grupo focal e para a produção do produto técnico, em parceria com os alunos de graduação do Curso de Produção em Mídia Audiovisual da UNISC. O cronograma de execução da pesquisa foi totalmente alterado em razão da pandemia iniciada em 2020, inviabilizando o desenvolvimento previamente organizado.

2.7.1 Cartografando: conhecendo o desconhecido

Desenvolver uma pesquisa em meio à pandemia só fez aumentar a expectativa que já existia em iniciar esta etapa do caminho. Apropriar-me da cartografia foi o momento mais desafiador e, considerado por mim, o ponto mais frágil desde a construção do projeto de pesquisa, pelo fato de ser algo novo na minha prática como pesquisadora. Para dar início ao percurso, com possibilidades restritas em função da pandemia, fui adentrando o campo buscando possíveis participantes para a pesquisa.

Para compor o público da pesquisa, primeiramente solicitei indicação de possíveis participantes, a partir do requisito necessário (filho/a vítima de racismo na escola) para amigas, colegas de trabalho, instituição parceira, integrantes do Coletivo Agbára/RS e também diretamente a pacientes atendidas por mim. Quando alguma possibilidade surgia, solicitava a mediação para obter o contato e, assim, poder explicar melhor sobre a pesquisa. Os contatos e as combinações futuras foram via aplicativo de mensagens instantâneas. Havendo o aceite, combinava-se a entrevista individual semiestruturada, com posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISC, CAAE: 28076919.9.0000.5343, aprovado em 13 de março de 2020 e também o Termo de Autorização de Imagem para o documentário.

Na tabela abaixo, apresentaremos as mães participantes da pesquisa-intervenção com os dados considerados importantes e necessários conforme o objetivo do projeto. Em homenagem às mulheres e intelectuais negras brasileiras, as mães receberam os nomes de algumas delas que tanto lutaram e lutam por uma sociedade com menos desigualdades e mais oportunidades.

NOME	IDADE	RAÇA	FAMÍLIA	REDE DE ENSINO
Dandara	29 anos	Branca	Inter-racial	Pública
Carolina	44 anos	Negra	Negra	Privada
Lélia	44 anos	Negra	Negra	Pública e privada
Djamila	35 anos	Negra	Inter-racial	Pública
Tereza	40 anos	Branca	Branca	Privada
Elza	42 anos	Branca	Inter-racial	Privada
Sueli	52 anos	Branca	Inter-racial	Pública
Beatriz	51 anos	Negra	Inter-racial	Pública

Quatro mulheres negras e quatro mulheres brancas, com idades entre 29 e 52 anos, constituindo duas famílias negras, cinco famílias inter-raciais e uma família branca, sendo esta última uma família adotiva, participaram da pesquisa-intervenção. Como a cartografia propõe a implicação da pesquisadora no processo, me propus a estar aberta aos relatos que iria encontrar, sobre um assunto não espontaneamente abordado pela sociedade. Ao escutar cada uma das oito histórias, as situações repercutiram no meu emocional e na vontade de querer transformar este cenário dentro da escola.

A pesquisa se desenvolveu através de entrevistas individuais semiestruturadas, pré-agendadas conforme o contexto da pandemia e posteriormente o grupo focal. Devido a impossibilidade de acessar a instituição parceira (escola), as entrevistas foram realizadas

em uma sala comercial, cedida por uma das mães participantes. As lembranças foram inevitáveis para as mães, não só das situações ocorridas com os/as filhos/as, mas em especial das suas próprias experiências, tais como a relação com familiares, vivências de racismo na escola pelas mulheres negras, a percepção das relações raciais pelas mulheres brancas e as emoções sobre a situação nunca antes conversada.

É importante frisar que as respostas ao quesito raça foram a partir de autodeclaração. A rede de ensino se refere ao contexto onde a situação de racismo com o/a filho/a ocorreu; nenhuma das situações de racismo relatadas ocorreu nas dependências da instituição parceira. As entrevistas individuais semiestruturadas, foram realizadas entre agosto de 2020 e abril de 2021, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. No período anterior, devido à pandemia que se apresentava totalmente indefinida e incerta, as escolas se mantiveram fechadas.

Para o grupo focal, foram realizados três encontros com gravação de áudio, nas dependências da escola no período de junho a julho de 2021, em momento viável e que não configurava bandeira preta no Estado do Rio Grande do Sul (sistema de cores adotado para a determinação do controle de distanciamento social à população, conforme Decreto 55.852). O espaço de tempo entre a finalização das entrevistas e a realização do grupo focal não possibilitou que o grupo pudesse, na sequência das entrevistas, se reunir, mantendo todos os sentimentos apresentados “à flor da pele”, me tornando o único elo entre elas, através de contatos sistemáticos via grupo em mídia social para informar e justificar as etapas ainda incertas da pesquisa, em razão do cenário pandêmico.

As entrevistas individuais semiestruturadas tinham como pergunta inicial o objetivo de conhecer a situação de racismo sofrido pelo filho na escola, depois identificar os sentimentos a respeito da situação e, por fim, saber como a situação havia sido conduzida na escola e as possíveis estratégias para evitar e/ou prevenir o racismo. Mesmo com as perguntas guias, as entrevistas apresentaram elementos relevantes que suscitaram na organização dos encontros do grupo focal, para explorar mais a temática da pesquisa.

Com os elementos organizados, quatro categorias foram construídas, sendo elas: a) os tipos de racismo presentes na escola; b) os sentimentos das mães diante das situações de racismo com o/a filho/a; c) os posicionamentos das mães nas escolas sobre a situação de racismo; e d) as possíveis estratégias para uma educação antirracista, sugeridas pelas

mães, às escolas.

Na primeira categoria, o conteúdo das entrevistas será parcialmente transcrito para apresentar os relatos das mães quanto à situação de racismo vivenciada pelo/a filho/a, a fim de identificar os tipos de racismo presentes nos contextos. Nas categorias seguintes, as discussões realizadas nos encontros do grupo focal estarão integrando as análises. Dito isso, a partir deste momento, daremos ênfase à primeira categoria a ser analisada que se refere aos tipos de racismo presentes no contexto escolar a partir dos relatos das mães. Como mencionado anteriormente, o racismo é um fenômeno complexo e estruturado, configurando o que chamamos de racismo estrutural, sendo este a base da sociedade brasileira. Ao realizarmos o recorte no pilar da educação, foi possível identificar a presença marcante de outros dois tipos de racismo nas situações relatadas pelas mães participantes: o racismo institucional e o racismo recreativo.

O racismo institucional teve o seu conceito criado pelos ativistas do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton, em 1967, como forma de manifestar a presença do racismo nas organizações e instituições, conforme o Guia de Enfrentamento do Racismo Institucional (WERNECK, 2013). Séculos se passaram, mas a educação enquanto instituição de ensino ainda apresenta parâmetros coloniais que constitucionalmente proibiam a pessoa negra de frequentar a escola, de acordo com uma das situações relatadas:

Quando eu fui matricular ele na escola, ele era o primeiro da lista de espera quando fosse abrir as vagas, e simplesmente a mulher me ligou dizendo que não ia dar a vaga para ele, porque ele era negro (Dandara, mãe branca, 29 anos).

A pessoa à qual Dandara se refere era uma funcionária da escola que, posteriormente ao fato, não soube identificar, pois, no momento do contato telefônico, não houve identificação por parte da pessoa. Essa situação traduz o que Santos (2015) define por racismo institucional, como sendo aquilo que é sustentado através das discriminações indiretas realizadas pelas instituições através das práticas de socialização, regulação e ordenamento social. Os próximos relatos mostrarão a presença do racismo institucional no contexto escolar, a partir da relação professora e aluno, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

Daí um dia cheguei, o L. tava no berçário dois, no B2, eu fui largar o L., e o L. se segurou nas minhas pernas, L. sempre gostou da escolinha, eu ficava ali, mas só não ficava na sala dele, ficava do ladinho da sala dele, ele tava no dois

e eu tava no um. Eu disse: “filho, entra!” e daí a prof que veio pegar ele, ele olhou pra ela e segurou na minha perna. Contando assim eu não acredito que eu passei por essa cena. Ela olhou assim e como eu era professora e ela também: “vamo coisa preta!” (Lélia, mãe negra, 44 anos).

Ele falou que teve uma professora, acho que ano passado ou ano retrasado, ele disse que todo mundo levantava da classe, todo mundo podia fazer o que fosse, mas ela gritava só com ele, ele e outro colega que era mais escurinho. Foi até a questão de eu ir lá no colégio, conversar com eles, daí ela disse que não, que era impressão do B., mas ele não tem noção do que é isso; ele só disse pra mim: “mãe, só que assim, é só comigo e com o meu colega que é mais escurinho que ela faz isso!” (Djamila, mãe negra, 35 anos).

É que na realidade, trocou o professor, aí eles estavam com um professor que já os conheciam, a realidade do meu filho, ele (professor) já sabia da competência dele em relação a isso, a essa disciplina. Só que aí trocou a professora e o que acontecia, como o meu filho sabia o conteúdo, ele tava muito à frente. (...) ela não conhecia a realidade do meu filho e de repente ela achou que ele também não teria estas condições e o que acontecia, ela passava a disciplina, ele fazia uma disciplina que levaria uns 45 minutos, ele fazia em 10 - 15 minutos, então o outro tempo ele tava todo ocioso, então ele caminhava na sala, ele auxiliava os colegas, o colega perguntava ele dizia, aí perguntava a resposta de tal coisa ele ia lá, ele pedia pra ir no banheiro, pra tomar água, ele tava ocioso (...). Ela achou como se ele fosse um intruso em sala de aula, porque ela simplesmente não chamou, não convidou, não conversou, não perguntou pra ele e também se ele sabia o conteúdo e chegou no final do trimestre ela rodou ele nos seis meses, no caso porque escola pública é de três em três meses. Ela rodou, simplesmente rodou. (...) depois a gente veio a ver que de repente poderia ter sido de ela estar de preconceito com ele, porque na verdade ele era o único aluno que sabia o conteúdo e o único aluno negro da sala (Beatriz, mãe negra, 51 anos).

Em uma dança, ela dançava gauchesca, só que eu não estava junto, eu não pude fazer nada; a mulher tirou o vestido dela, deu pra sobrinha dançar e a B. ficou no banheiro sem roupa (Sueli, mãe branca, 52 anos).

Nas situações relatadas pelas mães, podemos observar as atitudes preconceituosas das professoras, não configurando aquilo que Gomes (1996) considera como componente fundamental do educador que é a habilidade e a compreensão na condução das diferenças quanto à personalidade, à identidade, ao gênero, à raça e à cultura que constituem este profissional da formação humana enquanto competência político-pedagógica a ser exigida ao educador e também da instituição educativa.

É importante frisarmos que o/a professor/a na relação com o aluno está sendo considerado nesta pesquisa-intervenção como um representante da instituição de ensino, ou seja, é ele/ela que desenvolve as regras e valores institucionais, sendo ele o profissional responsável pelo seu grupo de alunos, por isso a importância de o/a professor/a necessitar conhecer quem é o seu aluno. Cavalleiro (2003) menciona que a dificuldade das professoras em entenderem que o problema étnico se faz presente no espaço escolar pode reforçar a manutenção do preconceito.

A autora nos coloca ainda que a noção de responsabilidade pela manutenção, indução ou propagação do preconceito por parte dos profissionais da escola não é sentida como algo pertencente ao seu trabalho, ocorrendo a necessidade de culpabilizar alguém pela sua existência, no caso a vítima e sua família. Tolentino (2018) constata, da mesma forma, esta postura do profissional da educação e conseqüentemente da escola que reproduz e legitima o preconceito e a discriminação racial do silenciamento ou da omissão em atitudes que menosprezam os alunos negros. O posicionamento da escola, assim como o do professor, será aprofundado na terceira categoria de análise.

Como já foi mencionado, no âmbito escolar, além da presença do racismo institucional, ocorre também o racismo recreativo, que se refere à relação entre os pares, ou seja, entre os colegas de sala de aula, que de modo geral é tratado pela escola como brincadeira de criança ou também como *bullying*. O termo racismo recreativo vem contextualizar uma prática realizada através do humor racista que, de acordo com Moreira (2019), não é de natureza benigna, pois é uma maneira de propagação de hostilidade racial, fazendo parte de um projeto de dominação.

O humor com cunho racial tem forte associação com estudos relacionados ao âmbito cultural e midiático através da arte da comédia. Caminha (2020) afirma que a narrativa cômica se transforma em um marcador corporal político que permite sentir o outro através das emoções associadas ao ato de rir, tornando-se uma estratégia que visa desumanizar o corpo negro de forma potente. No ambiente escolar, esta ideia de brincadeira configura o *bullying*, termo de origem inglesa que descreve a violência, seja ela física, seja psicológica, intencional e cotidianamente repetida, que causa dor e angústia. Esta ação também ocasiona confusão com o racismo, que, conforme Brito (2013), está baseado na superioridade de uma raça, logo ele desumaniza, enquanto o *bullying* descaracteriza.

A autora reforça que a violência racial ocasiona prejuízos irreversíveis a partir de atitudes gratuitas e cruel condicionado à cor da pele, mas que também pode envolver questões sobre a classe social, orientação sexual, religião, entre outros (Brito, 2013). As situações relatadas pelas mães evidenciam a constatação do racismo recreativo na escola:

(...) o coleguinha escancaradamente disse: “ah, que as mulheres brasileiras eram feias e as americanas eram bonitas!”, por quê? Porque as brasileiras eram negras e banguelas! E aí a J. disse que falou: “ah, então, se eu fosse banguela também, tu não seria meu amigo, né?” e ela se doeu com aquela

questão toda, porque ela tem esse conhecimento, né e, ela disse que os colegas vieram em defesa dela também, daí o colega veio, pediu desculpa depois (Carolina, mãe negra, 44 anos).

(...) essa menina trata a B. há anos mal, desde a outra escola, nunca convidou pra festa, nada contra, mas a mãe nunca...todas as colegas eram convidadas e as minhas não eram e eu já tinha feito reclamação na escola que, a B. já não queria brincar com essa menina, mas quando a I. queria brincar com essa menina, de brincar de casinha, a B. só podia ser o cachorrinho da casinha. (...) ela já fazia com que as outras concordassem que a B. fosse o cachorrinho da brincadeira (Tereza, mãe branca, 40 anos).

Então, em uma aula de alemão, o colega, no assunto, no decorrer da aula “ah, o J. G. toma banho de barro, toma banho de água suja e ele é filho de urubu” (Elza, mãe branca, 42 anos).

As situações narradas pelas mães eram acompanhadas de muitos suspiros, como se estivessem buscando fôlego a cada palavra dita para expressar as suas memórias. O desconforto corporal apresentado exibiu um sofrimento muito difícil de mensurar para possibilitar uma descrição fiel ao que se estava sentindo. Era nítido que havíamos acessado um lugar pouco explorado, tanto no seio familiar, como no espaço da escola. Quando questionadas sobre quais os sentimentos existentes diante a situação de racismo sofrido pelo/a filho/a na escola, as mães citaram: raiva, tristeza, incômodo, brabeza, dor, choro e impotência. De acordo com Nunes (2019), as principais consequências decorrentes do racismo podem ser “o sofrimento psíquico decorrente de violência traumática causada por uma sociedade racista, adoecimentos emocionais, que afetam a construção da identidade e a autoestima” (p. 204).

Notamos que os sentimentos relatados pelas mães, independentemente da sua cor, mostraram-se unânimes quanto à negatividade das sensações, no momento em que se reportam às suas memórias em relação às situações com seus/suas filhos/as. Estas sensações refletem a maneira histórica como a maternidade é tratada pela sociedade, principalmente quando inexistente uma discussão a partir da maternidade racial. Nunes (2019) corrobora afirmando que o racismo causa desconforto, experiências e sentimentos negativos na esfera psíquica do indivíduo em seu processo psicossocial; logo, ser mãe de uma criança ou adolescente negro ocasiona a descoberta de sentimentos a partir do desenvolvimento do seu papel materno.

Badinter (1985), em seus estudos, argumenta não existir uma condição natural na mulher relacionada a gerar filhos, mas sim uma questão de sentimentos de incertezas, imperfeições e fragilidades e que o amor materno nada mais é que uma conquista construída na relação mãe/bebê, podendo haver relação da sua própria experiência

enquanto filha, além das influências culturais e ideais sociais. Assim, o exercício da maternidade compõe uma gama de sentimentos que não se restringem à função de cuidar e proteger o filho, mas também produz uma demanda de sentimentos que se reproduzem no seu íntimo, a partir dos reflexos das atitudes que configuram as relações sociais.

Considerando a dinâmica materna constituída pela sociedade com a maternidade racial pesquisada, nos deparamos com no mínimo dois abismos: a maternidade estruturada a partir do feminismo universal e branco; e a maternidade da mulher negra e da mulher branca com filhos negros. A primeira situação não contempla nas suas ações e movimentos a mulher negra com toda a sua questão interseccional; na segunda situação, a bagagem histórica da mulher negra, ou seja, tudo o que a constitui enquanto pessoa negra dentro de uma sociedade racista, contrapõe toda a realidade de privilégio da mulher branca, mesmo ela compondo uma relação inter-racial.

A criança negra é o elo de ligação na discussão de maternidade racial. Na perspectiva do sofrimento psíquico das mães, independente da sua cor, se enfatiza a necessidade desta questão ser dialogada entre elas, conforme posteriormente foram se desenvolvendo nos encontros do grupo focal, é percebido o quanto a fala e o posicionamento das mães negras ganharam destaque como fonte de ensinamento às mães brancas, através do sentimento acolhedor que envolveu a todas nós, com a segurança necessária para compartilhar suas histórias, na horizontalidade das relações que naquele espaço foram se racializando.

Conforme mencionado anteriormente, os encontros do grupo focal foram criados a partir dos conteúdos apresentados nas entrevistas individuais semiestruturadas. De modo geral, a maioria das mães não se conheciam e, nos minutos que antecederam o início do primeiro encontro, foi percebido o acolhimento entre elas, mostrando fotos dos/as filhos/as no celular, como também falaram sobre os cuidados com o cabelo afro. Nosso primeiro encontro foi de socialização das situações vivenciadas por cada uma das mães, através de uma dinâmica de apresentação em que elas escolheram um envelope com o trecho da narrativa que identificava a situação de racismo relatada na entrevista individual. Após, cada uma realizava a leitura do conteúdo e, em seguida, a mãe que vivenciou a situação de racismo se apresentava, contextualizando a situação para as demais. A cada leitura, as mães expressaram emoções como choro e suspiros, verbalizando sentimentos como “que tristeza!”, “que absurdo!”, “é muito triste!” e “foi

muito revoltante!”.

Essas frases desencadearam muitos comentários a cada relato, com opiniões e lembranças de outras vivências ocorridas com os/as filhos/as. Todas referiram que as situações de racismo, principalmente dentro do contexto escolar, é algo que vem na educação dada pelos pais e que nenhuma criança nasce racista. Brito (2004) destaca que a família, por ser o primeiro espaço de socialização, constitui em seu meio o exercício da cidadania, criando padrões e conseqüentemente maneiras diferentes de relação com os outros conforme posições hierárquicas, o que resulta para a criança a aprendizagem de normas e valores com características culturais e do meio em que ela está, necessitando, assim, entendermos que a família exerce uma grande influência na transmissão de valores e crenças no que se refere aos grupos sociais.

Um sentimento muito presente nas narrativas foi a dificuldade de manejo da situação de racismo, sendo mencionado que, mesmo conversando sobre o assunto em casa, é preferível que a situação ocorra com elas (mães). As estereotípias do homem negro e da mulher negra também foram trazidas. As mães de meninos relataram que já instruíram seus filhos sobre a importância de sempre terem consigo a carteira de identidade e como agir em uma abordagem policial, na perspectiva de tentar preservar as suas vidas; neste contexto, apenas uma mãe disse que ainda não conseguiu preparar o seu filho por sentir dificuldade.

Para as mães de meninas, a reflexão sobre estereótipo também é dialogada em casa, como forma de prevenção por terem a consciência de que o racismo irá acontecer através da posição social não esperada para a mulher negra, que geralmente se resume à faxineira, à cozinheira, à mulher do cafezinho, à mulata. Além disto, a importância do respeito nas relações raciais também foi algo apontado como fundamental, que, mesmo sentindo vontade de reagir com violência em relação à situação vivenciada pelo/a filho/a, para todas houve a preocupação em não resolver dessa forma e também quanto à preocupação do exemplo a ser dado para o/a filho/a, mesmo não encontrando resolução em alguns posicionamentos da escola, recebendo apenas o silêncio.

Baia (2020) menciona sobre o significado de criar um filho negro, ao se referir a uma maternidade que discute uma série de questões permeada diariamente por diversos tabus sociais, relacionados às violências e aos estereótipos. Para os meninos negros,

envolve a preocupação da sua integridade física em razão dos altos índices de assassinatos a jovens negros; quanto às meninas negras, a preocupação com os estudos e a independência financeira. González (1983) categorizou as estereótipos designadas às mulheres negras: a mulata, a mãe preta e a empregada doméstica que permite visualizar o impacto da violência e da representação negativa da mulher negra na sociedade brasileira, com articulação ao racismo e ao sexismo.

Sobre a discussão das situações junto às famílias, os maridos/pais foram trazidos como sendo a pessoa com quem mais foi conversado, como forma de buscar suporte para enfrentar a situação, sendo eles os principais participantes na conversa junto às instituições de ensino. A conversa com as escolas, realizada com diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras a fim de encontrar uma resolução, encaminha-nos para a terceira categoria de análise na pesquisa que é referente aos posicionamentos das mães e das escolas sobre a situação de racismo. As mães consideravam a escola como sendo um lugar seguro para os/as filhos/as, mas, após a ocorrência das situações, sentiram medo por não saber o que poderia acontecer durante o período de aula. Muitos relatos foram de que os filhos choravam para não ir à escola, que não queriam fazer as atividades escolares ou demoravam para entregar seus trabalhos, inclusive de não gostar mais de ir para a escola. Carneiro (2005) aponta que o silêncio manifestado na relação aluno/professor, na gestão da escola, nas atitudes dos pais dos alunos negros e brancos com base no discurso relativo às relações raciais, remetem a uma superioridade humana.

Estas consequências trouxeram preocupação para as mães que, em sua maioria, tentaram de várias maneiras buscar acolhida e apoio da escola para poderem auxiliar seus/suas filhos/as, mas o que recebiam de retorno eram discursos de que não tinha o que pudesse ser feito, um silêncio que elas consideraram conivente com o racismo, ou seja, uma significativa falta de postura do professor e da escola diante das questões que envolvem o assunto, não apresentando a tentativa para compreender e refletir sobre os motivos que levam a pessoa negra a sofrer preconceito, sendo considerado pelas mães falta de comprometimento do professor.

A perspectiva apresentada pelas mães em relação à escola é a maneira que Gomes (2002) pensa sobre a escola, como sendo um lugar para além do caráter curricular, como um espaço de significativa interferência na construção da identidade negra, em condições de assumir uma postura sobre o negro e sua cultura, valorizando o cruzamento de

diferentes olhares, mas que, de maneira geral, acaba por estigmatizar, discriminar, segregar e negar o seu potencial institucional de contribuição no que diz respeito ao processo identitário durante a trajetória escolar das pessoas negras, provocando vários efeitos psicológicos como a baixa autoestima.

Faustino e Oliveira (2017) e Brito (2004) corroboram esta questão ao entenderem que a temática racial deve ir além do material didático, oportunizando o reconhecimento da maioria desprivilegiada na sua identificação com as culturas e as histórias pessoais e comunitárias contribuindo para a construção da identidade e autoestima sociais e raciais, sendo um espaço institucional presente no complexo processo das relações raciais, compartilhando valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais incluindo gênero, classe e idade.

A falta de comprometimento pode ter relação com a ausência de discussão e de busca pelo conhecimento da história e da cultura, prevista pela Lei Federal nº 10.639/2003. A não apropriação do contexto histórico para além do que consta nos livros didáticos também não permite que a escola possa abordar a sua realidade local, ocasionando um desconhecimento de saberes. Tomaim e Tomaim (2009) pontuam que o problema racial está intimamente ligado à formação do corpo docente, sendo necessário um ambiente escolar com um trabalho pedagógico democrático em prol de uma consciência crítica e emancipadora, propiciando a todos os envolvidos no processo educacional reflexão sobre preconceitos e discriminações sofridas por determinados grupos sociais.

Este apontamento iniciou o segundo encontro do grupo focal, que fez total relação com o que seria proposto a elas, através da apresentação sobre as histórias de vida das mulheres negras que foram escolhidas para nomearem as mães na pesquisa-intervenção e que são inspiração dentro da minha trajetória e fortalecimento de identidade e maternidade como mulher negra. Aprender com o feminismo negro a partir da sua história nos ensina o quanto é importante nomearmos aquilo que nos oprime, nomeando então o racismo, por isso é fundamental pensarmos na busca de soluções tirando esta questão da invisibilidade (RIBEIRO, 2019). O primeiro passo a ser considerado neste reconhecimento é o que Tomaim e Tomaim (2009) mencionam ao assumirmos a existência da discriminação, porém a luta se torna complicada pelo fato de a sociedade acreditar ou fingir acreditar que somos oriundos de uma democracia racial.

As histórias de vida de Dandara de Palmares, Carolina Maria de Jesus, Lélia González, Djamila Ribeiro, Tereza de Benguela, Elza Soares, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento foram trazidas como uma maneira de contextualizar o quanto somos fortes, no sentido de nos possibilitarmos sermos mulheres e também mães. As mães negras fizeram relação com as semelhanças contidas nas histórias de vida das mulheres negras apresentadas, com as histórias de suas mães pontuando as violências domésticas, alcoolismo; um dado interessante também mencionado pelas mães negras foi a dificuldade que suas mães não lhes elogiavam (cabelos, beleza estética).

De modo geral, salientaram a extrema importância de autores/as negros/as no contexto da educação para inserir este conhecimento na vida dos alunos, algo que não tivemos enquanto estudantes e que, no grupo focal, já perceberam o quanto esta base informativa faz falta e que impossibilita que a discussão sobre racismo possa ser mais bem compreendida por todos nas relações raciais presentes na sociedade. Diariamente, o negro passa por situação de racismo, e as mães consideram que a falha não seja somente de cada um, que também pode não ter recebido orientação em casa, fato este compartilhado por elas ao não terem recordações destes momentos junto às suas famílias, mas também de a escola por não oportunizar que este conteúdo faça parte do aprendizado.

Sueli Carneiro (2005) entende que, ao aplicarmos o epistemicídio ao campo educacional, será possível discutir, por meio deste termo, a construção do Outro como Não-Ser do saber e do conhecimento como condição para compreender a negação do Outro enquanto sujeito de conhecimento, que lhe dissocia das atividades intelectuais, legitimando uma inferioridade. O termo epistemicídio foi criado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1999), considerado por ele como sendo uma das ferramentas que retroalimenta a negação do conhecimento produzido pelos grupos dominados, apresentando durabilidade e eficácia da dominação étnico-racial.

Djamila Ribeiro (2019) considera a falta da informação e do conhecimento como uma consequência resultante do movimento referente ao apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais, ocasionando discursos vazios e superficiais, não só na escola, mas em outros contextos da sociedade, como em debates políticos, universidades, veículos de comunicação entre outros, ocorrendo com isso a falta de oportunidade para reflexões sobre a temática que forma a base para o sistema de discriminação perpetuar, naturalizando este tipo de violência.

Esta violência configura mais um tipo de racismo que podemos identificar no contexto escolar, que é o racismo epistêmico, na manutenção de campos de saberes altamente hierarquizados, transformando ausente, sub-representada ou estereotipada os saberes afrodescendentes, auxiliando na consolidação do racismo institucional conforme Martins e Moita (2018). O movimento transgressor de Lélia González (1983) fundamenta uma das possíveis ações a serem sugeridas pelas mães na próxima categoria, que traz à luz a positividade presente na cultura negra, quando ela possibilita mostrar os sujeitos estereotipados como sujeitos políticos por meio da resistência à objetificação do corpo negro, a fim de desvendar a constituição de suas representações.

Nos encaminhamos, então, para a quarta e última categoria a ser analisada sobre as possíveis estratégias para uma educação antirracista sugeridas pelas mães às escolas. De possibilidades que contribuíssem para práticas antirracistas, as mães sugeriram formação para professores com a proposta de que eles possam ser multiplicadores do conteúdo informado, inclusive com relação às áreas de atuação; leituras obrigatórias na disciplina de Língua Portuguesa, garantindo a presença de autores/as negros/as; ações sobre a temática que não necessitasse haver um professor negro para realizá-las; palestras e rodas de conversa com pais e alunos; abordagem estética com penteados valorizando a autoestima e a questão do cabelo; religiosidade; lápis cor da pele e atividades que explorassem mais a questão cultural das famílias.

O conjunto de assuntos elencados pelas mães como sugestão às escolas vem de encontro ao que se propõe com a Lei Federal nº 10.639/2003, ao discutir as diversidades étnico-culturais e as questões raciais de forma assídua conforme aponta Santos (2017), que inclui a importância da discussão nos currículos sobre o termo raça, focando na reorganização de formações iniciais e continuadas para capacitar os professores na perspectiva de possibilitar uma visão de legitimação, referente à postura educativa frente às situações encaradas pelos alunos, não as considerando como birras de criança, sem nenhuma importância, ou sem interferência nas relações e no desenvolvimento escolar.

Pensarmos sobre práticas pedagógicas antirracistas remete à construção de expectativas sobre uma educação de qualidade, com o propósito de garantir às pessoas a oportunidade de conhecer e compreender os fatores que determinam a sua situação na sociedade, necessitando existir a ação ao se tratar de relações raciais para que se possa entender que a inferioridade material e intelectual designada às pessoas negras não é

natural, mas sim algo produzido. É preciso que os valores associados ao racismo sejam revertidos e que a perversidade sentida pelo negro de maneira mais intensa, também atinge o branco que precisa ser incluído no processo da educação antirracista, visando destruir os danos causados pelos privilégios que refletem negativamente na diversidade racial (OLIVEIRA, 2013).

Entendemos que o desafio das relações raciais na escola para os professores é enorme, por sabermos que eles também possuem suas culturas e mundos diversos tanto como os seus alunos. Por essa razão, fazem-se necessárias a qualificação e a preparação para que eles possam enfrentar em melhores condições, as situações e vivências apresentadas na sala de aula, reforçando a importância cada vez maior para o caminho de uma transformação educativa em prol da sociedade como um todo.

Pensar sobre o racismo na escola foi algo provocativo para as mães participantes da pesquisa. Seus olhares proporcionaram uma reflexão muito potente e interessante sobre um campo não muito explorado em estudos. Para as mães, foi perceptível o quanto se sentiram acolhidas e cuidadas sobre a temática do racismo, que se faz presente em todos os contextos sociais. A escuta foi uma ferramenta importante para elas, ao perceberem que não estavam sozinhas e o quanto compartilhar seus sentimentos ajudaram na elaboração de pensamentos e na ressignificação de atitudes, a partir do momento em que elas puderam colaborar com esta pesquisa-intervenção e futuramente com a transformação da realidade de outras mães, filhos, escolas e sociedade. Esta navegação seguirá buscando novas possibilidades de contribuição para que a educação possa se transformar, colaborando para o desenvolvimento das relações sociorraciais.

3 APRESENTAÇÃO DO ARTIGO

Artigo publicado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE/Qualis A2 (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS), volume 36, número 3, p. 911-927, setembro/dezembro 2020.

3.1 Àmubá: transformando a obrigatoriedade em oportunidade na Lei nº 10.639/2003

Àmubá: turning mandatory into an opportunity in Law 10.639/2003

Àmubá: convertir lo obligatorio en una oportunidad en La Ley 10.639/2003

Resumo O texto relata a capacitação para professores sobre a Lei nº 10.639/2003, realizada pelo Coletivo Agbára RS e pela Secretaria de Educação do município de Venâncio Aires/RS. O objetivo é contribuir para a educação antirracista, com a participação da Psicologia. A capacitação ocorreu em cinco encontros presenciais e atividades à distância, totalizando 20 horas, de setembro a novembro de 2019. Os resultados apontaram a necessidade de capacitações continuadas e a mensuração dos dados alcançados pelos professores.

Palavras-chave: educação antirracista; professores; psicologia.

Abstract The text reports the training for teachers on Law 10.639/2003, carried out by Coletivo Agbára RS and by the Education Secretariat of Venâncio Aires/RS. The objective is to contribute to anti-racist education with the participation of Psychology. The training took place in five face-to-face meetings and distance activities, totaling 20 hours, from September to November 2019. The results pointed out the need for continued training and the measurement of the data achieved by the teachers.

Keywords: anti-racist education; teachers; psychology.

Resumen El texto informa sobre la capacitación de docentes sobre la Ley 10.639/2003, realizada por Coletivo Agbára RS y por el Departamento de Educación del municipio de Venâncio Aires/RS. El objetivo es contribuir a la educación antirracista, con la participación de psicología. La capacitación se llevó a cabo en cinco reuniones presenciales y actividades a distancia, por un total de 20 horas, de septiembre y noviembre 2019. Los resultados señalaron la necesidad de una capacitación continua y la medición de los datos logrados por los maestros.

Palabras clave: educación antirracista; maestros; psicología.

INTRODUÇÃO

A educação formal sempre foi valorizada pela comunidade negra, principalmente na pós-abolição, por considerarem a escola como sendo uma condição necessária para a superação da exclusão sociorracial em que se encontravam (e em que ainda muitos se encontram), como também a possibilidade de ascender socialmente. Gomes (2005) discorre sobre o racismo presente em nossa sociedade de modo a complementar e transcrever a razão pela qual os negros apresentam esta leitura sobre as suas condições políticas, econômicas e sociais.

O racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (p. 46).

Jaccoud (2008) corrobora ao dizer que a esfera educacional é, sem dúvida, um espaço estratégico na proposta de uma sociedade mais dinâmica, igualitária e integrada. Sua função formativa possibilita a geração de oportunidades, sendo considerada uma porta de entrada privilegiada para o mercado de trabalho e um instrumento poderoso de ascensão social.

IMPLEMENTAÇÃO: O DESAFIO DE EXECUTAR AS REIVINDICAÇÕES

Há 17 anos, a Lei Federal nº 10.639/2003 alterava a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, assegurando a garantia igual de direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, como também do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (Parecer 003/2004 – Conselho Nacional de Educação).

Ao analisarmos a implementação da legislação federal, podemos perceber que existem pontos deficitários para que sua execução possa de fato visibilizar a concretização de resultados esperados pelas reivindicações solicitadas através das lutas dos movimentos sociais. Concordamos com Santos (2005) que a lei é bastante genérica, justamente no que tange à questão da implementação, não havendo o estabelecimento de metas, bem como

a inserção anual no planejamento pedagógico escolar referente à necessidade de qualificação dos professores dos ensinos fundamental e médio para ministrar as disciplinas mencionadas na Lei. A indicação de quem será o órgão responsável pela implementação e a limitação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira fragilizam o processo, reduzindo e invisibilizando a contribuição dos negros em todos os setores na construção do Brasil.

Muito bem mencionado por Oliveira (2014) quando se refere ao imediatismo no estabelecimento da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003, que foi impulsionada pelo Estado, pelos movimentos sociais e por intelectuais negros, estimulou-nos a ampliar a reflexão sobre a importância da capacitação para professores concordando que seria “a proposição de uma mudança conceitual e epistemológica sobre identidade nacional, identidades dos sujeitos, interpretação da história e o questionamento profundo dos marcos eurocêntricos da razão moderna” (p. 84).

A necessidade expressiva de corrigir tantos anos de desigualdade de direitos entre negros e brancos pode ter provocado um choque para o sistema educacional, que tencionou a resistência e o conflito entre os agentes da educação diante de um sistema fortemente eurocêntrico de embranquecimento cultural. É preciso entender que os déficits apresentados na implementação da Lei, são reflexos do processo de implantação. Consideramos, assim, indispensável destacar a reflexão dos fatos ocorridos neste período. Em 2001, o Brasil assumiu ser um país racista na III Conferência Internacional contra o Racismo, Xenofobia e outras Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul. Este momento foi o impulso crucial na luta, sendo que, em 2003, ocorria a implantação da Lei pelo Estado brasileiro. Mesmo diante deste significativo avanço, o contexto histórico enraizado e estruturado no racismo apresenta um comportamento rígido diante dessa proposta epistêmica.

No âmbito das práticas docentes, os sujeitos diretamente envolvidos com a aplicação da lei são desafiados a mudar suas posturas profissionais na medida em que devem questionar certos princípios fundadores de suas formações e que, num certo sentido, representam de fato um abandono e uma constatação de seus conhecimentos acumulados. E mais, aqueles sujeitos que são mobilizados para tal tarefa, a lei mobiliza a construção de sua formação anterior num outro patamar epistemológico e pedagógico. Isso representa a criação de novas estratégias pedagógicas, o enfrentamento e o estabelecimento de conflitos identitários, políticos e até administrativos no âmbito escolar (OLIVEIRA, 2014, p. 84).

Ao falarmos no percurso histórico desta luta, é importante salientarmos que os movimentos sociais negros, juntamente com intelectuais negros militantes, foram incluindo em suas agendas as reivindicações com o Estado brasileiro, na questão da educação, para a inclusão do estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional brasileira, estando presente na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1950. A partir de 1978, contamos com a atuação mais maciça dos movimentos sociais negros. Em 1986, na Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, houve mais uma reivindicação ao Estado para a área da educação, mas foi na primeira metade da década de noventa do século XX que foi realizado um dos eventos mais importantes organizado pelas entidades negras brasileiras, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em 1995. Neste evento, entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial com várias propostas antirracistas (SANTOS, 2005).

Conhecendo as reivindicações e a luta incansável dos movimentos sociais negros, torna-se necessário conhecer as fases de construções e consolidação do Movimento Negro apresentada por Domingues (2007). Após criar diversas entidades, como a Frente Negra Brasileira (FNB - 1931) para combater a discriminação racial, criando escolas para a população negra; depois o Teatro Experimental do Negro (TEN - 1945) com a liderança de Abdias do Nascimento com eixos afirmativos (a identidade cultural negra africana, o poder negro e a luta pela liberdade dos povos africanos colonizados e o diálogo interétnico entre diferentes povos); em sequência, o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU - 1978) com discurso radical contra o racismo e favorável a uma melhor qualidade de vida para a população negra, com o propósito de estabelecer uma identidade étnico-racial específica do negro, afrocentrada, não miscigenada, configurando-se assim até os anos 2000. Desde então, o Movimento Negro adquiriu dimensão nacional através do movimento do hip hop ao trazer a linguagem da periferia, tendo a força da juventude negra através das letras de suas músicas, resgatando a autoestima do negro, diferenciando do movimento negro tradicional, adotando o termo preto, ao invés de negro.

Gomes (2017) corrobora ao dizer que, a partir do terceiro milênio, esta luta do Movimento Negro modifica a sua relação com a sociedade, ou seja, efetivou as fases de

denúncia, ingressando para o momento de cobrança, intervenção do Estado e construção de políticas públicas de igualdade racial: as ações afirmativas. Assim como o Movimento Negro se configura em fases, as ações afirmativas apresentam três gerações de iniciativas de enfrentamento da questão racial, de acordo com Jaccoud (2008). A primeira geração foi durante o processo de redemocratização, com a promoção da cultura negra e valorização da sua contribuição cultural, durante a década de 1980; a segunda geração intensificou o combate à discriminação e ao racismo com a criminalização, no final da década de 1980; a terceira geração deu continuidade ao combate à discriminação a partir das políticas públicas, configurando-se as ações afirmativas e o racismo institucional, em meados da década de 1990.

Compreendendo a necessidade da efetivação da Lei nº 10.639/2003 na ordem prática das ações, através do Movimento Negro e das ações afirmativas como dispositivos que embasam a proposição desta legislação, a fim de garantir e de contribuir com a educação antirracista, vislumbramos a valorização da participação do Movimento Negro na política educacional, com o que foi proposto por Moscovici em 1961, ao criar o termo Representações Sociais, que se transformou posteriormente em uma teoria por justamente considerar fenômenos e processos relativos ao conhecimento de senso comum, sem ir contra o conhecimento científico, mas buscando compreender e contribuir com o processo de construção social da realidade (ALMEIDA, SANTOS; TRINDADE, 2000). Todo o conhecimento social e cultural da ancestralidade negra que foi apresentada e debatida para afirmar a necessidade de correção referente não só à igualdade de oportunidades, mas principalmente às desigualdades raciais não justificáveis, desenvolvidas pelo Estado brasileiro que inviabilizou o acesso de negros e negras à escola, faz da escola um local de reflexões sobre o direito social à educação a partir da sua transversalidade.

Diante desse breve histórico de contribuições e construções, entendemos que oferecer uma capacitação para professores abordando a Lei nº 10.639/2003 exalta a reivindicação dos movimentos sociais negros que consideram “o fortalecimento da educação como instrumento de promoção social e de cidadania para a população negra” (ROCHA, 2009, p. 10). O processo de implementação é uma tentativa de desconstrução do racismo epistêmico, considerando outras epistemologias além daquelas hegemonicamente apresentadas como sendo um conhecimento único (FILIZOLA; BOTELHO, 2019).

¹Contribuir com a implementação da Lei através da capacitação para professores instigou o Coletivo Agbára RS, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Venâncio Aires, município situado na região central do estado do Rio Grande do Sul, a partir dos objetivos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), a “desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar conhecimento e valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país” (p. 23). Considerada um marco histórico na luta por uma educação antirracista e contribuindo para a qualidade social da educação, propomos a “Capacitação para Professores – Àmubá: o que aprendemos com a Lei nº 10.639/2003?”.

Para o Coletivo Agbára RS, a importância ao empoderar a mulher negra significa resgatar a nossa ancestralidade étnica. Ao construirmos a capacitação, tivemos como propósito nomeá-la com uma palavra que trouxesse esta referência, assim como a maioria de nossas ações no Coletivo, inclusive o nosso nome Agbára, que significa *força*. Retomando sobre a capacitação, Àmubá, no dialeto iorubá, tem como significado *oportunizar*. Consideramos, na capacitação, a oportunidade de realizar cinco módulos configurados em eixos norteadores à reflexão e ao debate sobre questões necessárias para a execução de uma educação que as mulheres integrantes deste movimento social não vivenciaram em suas épocas, mas que podem hoje contribuir para a educação antirracista de filhos e netos.

Com isso, possibilitamos ao grupo de 27 professoras o aprofundamento sobre os assuntos abordados nos seguintes eixos: educação das relações étnico-raciais; questões sociais e os efeitos do racismo; psicologia e educação; história africana; e recursos e propostas de atividades didáticos pedagógicos. Os conteúdos abordados em cada eixo serão apresentados de maneira detalhada no tópico referente à capacitação. As ministrantes dos módulos foram professoras e psicólogas, todas mulheres negras. A capacitação teve carga horária de 20 horas, composta por cinco encontros presenciais, atividades à distância e certificação.

¹ Criado em novembro de 2018, o Coletivo Agbára RS coloca a mulher negra como protagonista de suas ações. Empoderar mulheres negras é um desafio constante em resgatar a sua essência na ancestralidade africana.

²As/os professoras/es têm um papel crucial quando se trata de promover a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08². É importante que as/os professoras/es tenham acesso a oportunidades de formação inicial e continuada de qualidade, que estejam à altura dos desafios enfrentados no cotidiano das escolas. (BARROS, 2013, p. 57)

A NECESSIDADE DO DEBATE SOCIAL NA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Trazendo à luz quem somos, nossas motivações como Coletivo e a maneira como organizamos a capacitação para professores, consideramos oportuno aprofundarmos a seguir alguns pontos fundamentais que exaltam a importância de construções como a Amubá para a política da educação. De acordo com Cavalleiro (2003, p. 33), a não-percepção do racismo, a negação da existência do problema remete

a ausência do debate social que condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação.

Realizar este debate social sobre racismo, preconceito e discriminação racial precisa ser permitido e ofertado para o professor e demais atores educacionais. O processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 propõe ao sistema formal de educação a necessidade pela busca da identificação positiva de crianças e adolescentes negros, respeitando a diversidade cultural e reconhecendo a participação africana e afro-brasileira na constituição do País. Para isso acontecer, a escola precisa estar preparada para enfrentar a questão étnica.

É válido ressaltar que, assim como a escola, demais setores da sociedade (mercado de trabalho, saúde, assistência social, segurança pública, etc) possuem um enraizamento do racismo em suas estruturas. Na verdade, a sociedade não sabe abordar a etnicidade e as diferentes culturas para debater e refletir, persistindo em um grande silenciamento. Sendo assim, torna-se primordial para iniciar esta discussão dentro do contexto escolar diferenciar os conceitos de racismo, de preconceito e de discriminação racial.

² Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir o currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008)

Apresentaremos os conceitos de estudiosos e pesquisadores sobre o tema que fundamentaram a construção da capacitação para professores.

O Programa Nacional de Direitos Humanos conceitua que o “racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (1998, p. 12). Desdobrando este conceito considerado por nós coerente, porém generalizado, no sentido de não facilitar uma melhor compreensão prática do fenômeno racismo, reconhecemos o que disse Silvio Almeida (2019) ao apontar o racismo como sendo um sistema de discriminação que tem a raça como fundamento, com manifestações práticas conscientes ou inconscientes culminando em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem. Complementando esta ideia de ideologia e grupos, Adilson Moreira concorda que “o racismo está baseado na premissa de que as raças humanas não possuem o mesmo valor, pressuposto que legitima diversas práticas discriminatórias que procuram garantir vantagens materiais e culturais aos membros do grupo racial dominante” (p. 78-79, 2019).

No que diz respeito ao preconceito, Munanga (2000) e Cavalleiro (2003) concluem que é um julgamento prévio e negativo, envolvendo aspectos emocionais e cognitivos, presente na esfera da consciência e/ou afetividade dos indivíduos, baseado em estereótipos. Na visão de Silva Júnior (2000), o preconceito racial tornou-se um objeto de intervenção pública, por meio de ações consideradas persuasivas ou valorativas, sendo o sistema educacional o principal campo para a implementação de experiências inovadoras.

Confirmando a linha tênue que perpassa entre estes três conceitos básicos na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a discriminação racial ou étnica, conforme nomeado por alguns dos estudiosos e pesquisadores, consiste em atribuir tratamento diferenciado a pessoas pertencentes a grupos racialmente identificado (ALMEIDA, 2019). Na Convenção da ONU/1966 (UNESCO, 1998), sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, o conceito foi definido como qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências que tenham como base a raça ou origem étnica. Cavalleiro (2003, p. 26) afirma se “um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional. Fato que expressa um processo institucional de exclusão social do grupo, desconsiderando suas habilidades e conhecimentos”.

Apresentado alguns dos conceitos vigentes na contemporaneidade, o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003 não apresenta uniformidade nos sistemas educacionais, conforme pesquisa realizada por Gomes e Jesus (2013). Este processo é marcado por muitas tensões, avanços e limites entre os seus atores, o que dificulta a ação da política da educação como “instrumento de combate ao racismo que permeia o tecido social na sociedade brasileira e adentra os equipamentos públicos” (MONTEIRO, 2016, p. 526).

Conforme pontuado anteriormente e percebendo a dificuldade na execução desta política pública, podemos afirmar que “a escola e seus agentes, os profissionais da educação, em geral, têm demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra” (CAVALLEIRO, 2005, p. 12). A escola não pode se eximir do seu papel neste debate sobre esta questão secular. Os professores não devem se silenciar, pois é necessário que cumpram com o seu papel de educadores, na construção de práticas e estratégias pedagógicas de promoção de igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Por isso, faz-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas, denunciar o racismo e a discriminação racial, implementando ações afirmativas direcionadas ao povo negro, desconstruindo o mito da democracia racial (GOMES, 2005).

Cavalleiro (2005) afirma que há uma considerável parcela de profissionais da educação que alega não perceber, no cotidiano escolar, os conflitos e as discriminações raciais tanto entre os alunos, como entre os alunos e os professores, acarretando a ausência de uma reflexão que inclua as relações raciais no planejamento escolar. Silenciar-se sobre os conceitos discutidos anteriormente (racismo, preconceito e discriminação racial) acaba por propagar aos alunos negros autorrejeição, desenvolvimento de baixa autoestima sem reconhecimento de capacidade pessoal, rejeição ao seu par racialmente igual, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula, ausência de conhecimento positivo sobre o seu pertencimento racial, dificuldades na aprendizagem, desinteresse em ir à escola, ocasionando, por fim, a evasão escolar.

Atitudes interdisciplinares aceitando a presença da diversidade cultural, dentro do contexto escolar, são necessárias entre docentes e gestores para que procurem proporcionar este diálogo (GOMES, 2012). É papel do professor mostrar aos seus alunos

que a diversidade não se constitui entre superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, o que sem dúvida auxiliará o aluno discriminado poder assumir com orgulho e dignidade os seus atributos referentes a sua diferença (MUNANGA, 2000). Partindo dessa ótica sobre a importante contribuição dos agentes da educação, Jaccoud (2008) nos apresenta uma possível conclusão sobre esta proposta de prática profissional ao mencionar que a Lei traz a possibilidade de promover não só um maior conhecimento sobre a sociedade brasileira e suas raízes, como também o objetivo de contribuir na eliminação de preconceitos e reprodução de valores racistas, gerando mais fontes de conhecimento na valorização da diversidade.

Podemos perceber que a Psicologia tem muito a contribuir com as questões educacionais, principalmente por poder apresentar o seu conhecimento científico para atuação social e política dentro do contexto escolar. Conforme muito bem pautado pelas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica

o trabalho nas instituições implica atenção e cuidados, não prioritariamente aos indivíduos, mas às redes interna e externa que os tencionam. Isso, para as (os) psicólogas (os), implica conhecer mais sobre educação, sobre os ciclos, sobre as histórias das lutas por mudanças e sobre os modos como essas mudanças ganham forma de leis, as quais muitas vezes, não são identificadas pelas (os) educadoras (es) como resultado de seus movimentos e reivindicações (2019, p. 38-39).

Salientando a sua importância neste contexto, no dia 11 de dezembro de 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935, que prevê a inserção do psicólogo nas redes públicas de educação básica como um agente potencializador de práticas que incluam e que garantam os direitos de todos os atores educacionais. A sua atuação perpassa pelos processos de formação de professores, de forma a abordar o desenvolvimento da subjetividade humana, as influências das relações sociais e institucionais que se estabelecem com os processos educacionais, a criação de espaços que promovam diálogos e debates envolvendo a comunidade escolar, com respeito às diferenças, objetivando a participação deste profissional na contribuição “para uma educação de qualidade, reflexiva, inclusiva, promotora de desenvolvimento e de cidadania” (ZANELATTO, 2019, s.n).

ÀMUBÁ: CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES

Ao longo do texto, expomos nossos embasamentos teóricos e a nossa compreensão em relação ao processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, a partir de uma das suas

possibilidades que é a formação de professores. Como já mencionamos, buscamos por meio do nosso Coletivo contribuir para o avanço desta proposta oriunda das reivindicações, reconhecidas como lutas pelas inúmeras entidades que compõem os movimentos sociais negros. Uma das questões que dificultam a aplicação da Lei é encontrarmos professores e gestores sem o conhecimento necessário para construírem suas propostas pedagógicas para além das disciplinas enunciadas na legislação federal.

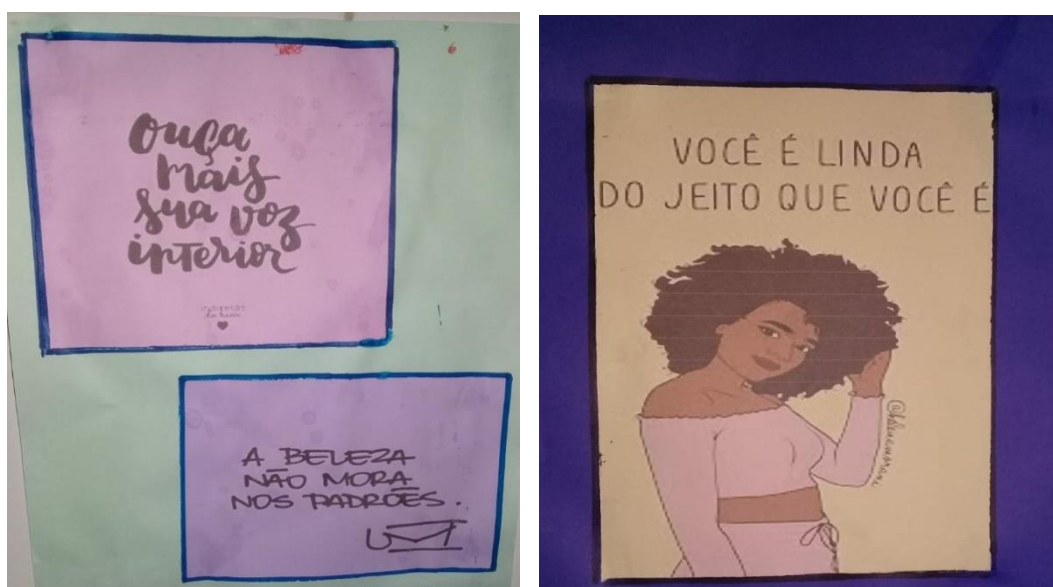
Considerando importante a propagação de ideias que contribuam com a política educacional, apresentaremos como os eixos foram trabalhados com as participantes da capacitação, sendo elas todas mulheres. Lembrando que cada eixo norteador é composto por um módulo. O módulo 1 é o da educação das relações étnico-raciais, os assuntos abordados são o resgate histórico sobre a educação e o negro, a educação antirracista e o papel dos agentes da educação. Este módulo foi ministrado pelo Coletivo Agbára RS. Caracterizando a luta dos movimentos sociais negros na proposta de existir o ensino da história e cultura africana e dos afro-brasileiros, apresentamos para discussão uma síntese cronológica do racismo no Brasil desde a invasão portuguesa, a primeira lei da educação que proibia pessoas negras de ir à escola em 1837, até os dias atuais. Paralelo a essa linha do tempo, os outros tópicos eram trazidos para a reflexão.

O módulo 2 é sobre as questões sociais e os efeitos do racismo: pobreza, violência, saúde, educação e rede de atendimento. A responsável pelo módulo foi uma psicóloga social. Todos os assuntos abordados apresentam as consequências de uma pós-abolição sem propósito algum em garantir os direitos dos negros e isso reflete até a atualidade, reforçando a dualidade nas desigualdades sociais – superior/inferior, por exemplo. Dados estatísticos de institutos de pesquisa contribuíram para a leitura dos fatos.

O módulo 3 é Psicologia e educação. Neste encontro, foram discutidos o sofrimento psíquico e racismo na criança e no adolescente, diferença entre o *bullying* e racismo, identidade negra: corpo negro e cabelo crespo. Ministrado por duas psicólogas, o módulo contextualizou o que o reforço da imagem negativa do negro pode ocasionar nas crianças e adolescentes efeitos psicossociais, principalmente nos quesitos que compõem a identidade negra. O cabelo crespo teve um destaque especial ao ser apresentado para as professoras todo o processo de libertação que uma transição capilar provoca nas meninas negras.

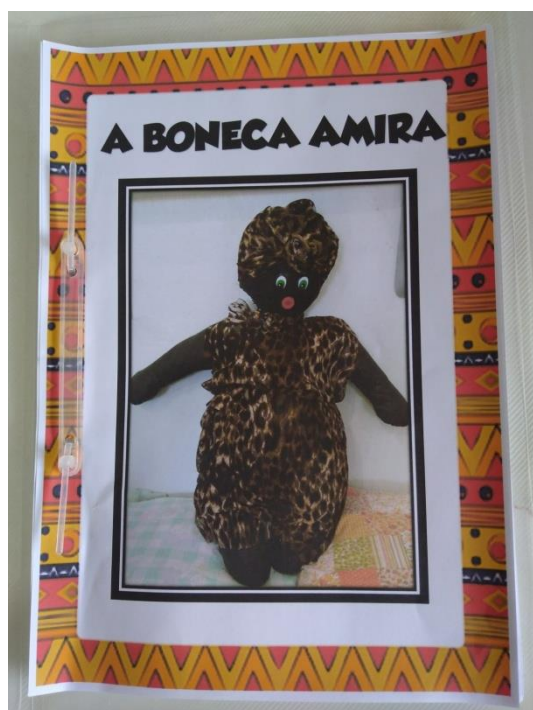
O módulo 4 é sobre história africana. Ministrado por uma professora, dialogou sobre o continente africano e as suas culturas. A proposta neste módulo foi começar a aproximação com a prática das professoras na sala de aula, com possibilidades de atividades pedagógicas para além da história, literatura e artes. O continente africano foi explorado e salientou um dos objetivos da Lei que é ampliar o conhecimento sobre este território e a sua cultura.

O módulo 5 tem como eixo os recursos e propostas de atividades didáticos pedagógicos, abordando as diversas possibilidades para a multiplicação dos assuntos apontados na capacitação para a construção de ações nas escolas onde as professoras atuavam. Os responsáveis por este módulo foram as professoras participantes. O encontro tinha como finalidade a apresentação das propostas e a execução das ações realizadas com suas respectivas turmas ou na escola em que estavam inseridas. Solicitada no primeiro encontro, a criação deveria ser inspirada nos assuntos abordados nos módulos; a atividade à distância estava prevista no cronograma. A socialização das atividades também marcou o encerramento da capacitação.





Caminhos para combater o preconceito no Brasil – confecções de cartazes pelos alunos e distribuídos pelos espaços coletivos da escola (Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II).



Boneca africana Amira – atividade realizada com a turma do Nível IA. Amira passou na casa dos alunos participando de suas rotinas, levando até eles a mensagem de conscientização sobre a importância do respeito e a valorização da cultura africana. Os momentos com as famílias constavam em relatos, registros fotográficos, imagens ou desenhos da visita (Escola Municipal de Educação Infantil VovôWeber).



Rede de atendimento – construção de cartaz com os serviços da rede de atendimento do município (Escola Municipal de Ensino Fundamental Dois Irmãos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pela capacitação para professores é considerada muito valiosa, e a ideia é realizar mais edições, com ampliação do público-alvo. Acreditamos que a maior contribuição proporcionada é a consolidação do Coletivo como uma referência enquanto movimento social negro para as professoras participantes, como também para a educação básica municipal de ensino. Até hoje, seguimos trocando materiais de apoio pedagógico, indicação de livros, filmes, documentários, além de todos os recursos utilizados pelas ministrantes para complementar as informações socializadas. As atividades criadas pelas professoras durante o período da capacitação ocorreram entre os meses de setembro e novembro de 2019.

Como desafios, queremos qualificar o acompanhamento das práticas que futuramente serão construídas pelas professoras que participaram da capacitação, como também estimular mais parceiras com a Secretaria de Educação de Venâncio Aires, bem como com as Secretarias Municipais de Educação das regiões dos Vales do Taquari e Rio Pardo e para a 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), abrangendo as escolas da rede pública estadual.

Ferramentas de mensuração se fazem necessárias neste processo, como já discutido anteriormente, pois é a partir deste movimento que será possível conseguir apresentar dados quantitativos e qualitativos para complementar o processo da ERER. A criação destes instrumentos também é outro ponto a ser elaborado para as futuras capacitações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, Vol. 8, n. 3, 2000, p. 257 – 267.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BARROS, Zenilda dos Santos. Educação e relações étnico-raciais. In: BARRETO, P. C. da S.; SOARES, M. C.; SANTOS, M. A. dos. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Salvador: Programa A Cor da Bahia, 2013, p. 46 - 76.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a legislação da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Parecer 003, de 10 de março de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. Brasília: DF, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Introdução. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 236p (Coleção Educação para Todos), p. 11 – 18.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (BRASIL). *Referências técnicas para atuação de psicóloga (os) na educação básica*. Conselho Federal de Psicologia. – 2. ed. – Brasília: CFP, 2019.

CONVENÇÃO DA ONU SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL (1966). UNESCO Office in Brasília, 1998.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online]. vol. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

FILIZOLA, G. J.; BOTELHO, D. M. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Vol. 11, n. 22, p. 59 – 78, set./dez. 2019.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador – saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes, 2017.

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

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 236p (Coleção Educação para Todos), p. 39 - 62.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98 – 109, Jan./Abr. 2012.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (org.), _____.; OSÓRIO, R.; SOARES, S. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008, p. 135 – 170.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81 – 98, jan./mar. 2014.

MONTEIRO, Rosana Batista. Educação permanente em saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Saúde Soc.* São Paulo, v. 25, n. 3, p. 524-534, 2016. DOI: 10.1590/S0104-1290201612600

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: _____. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2000, p. 11 – 16.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. *Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática*. Brasília: MTb-a/Assessoria Internacional, 1998.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, 236p (Coleção Educação para Todos), p. 21 – 37.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 359 – 387.

ZANELATTO, Elisângela Mara. Agora é lei: Psicologia e Serviço Social na educação básica. Revista Entre Linhas [on-line]. Disponível em: <<http://crprs.org.br/entrelinhas/71/reportagem-principal-agora-e-lei-psicologia-e-servico-social-na-educacao-basica>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

4 DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO: DORES QUE ECOAM

O produto técnico que compõe a pesquisa-intervenção é um documentário com o título *Dores que ecoam*. Conforme Grupo de Trabalho de Produção Técnica – CAPES, o documentário é um produto de comunicação, subtipo produção de programas de mídia que “implica na existência de um intermediário tecnológico para que a comunicação se realize” (2019, p. 63).

A captação de imagens (externas) foi realizada em dois turnos do dia 15 de maio de 2021, em parceria com graduandos do Curso de Produção em Mídia Audiovisual da UNISC que estavam cursando a disciplina de Documentário I, ministrada pelo Prof. Jair Giacomini, com quatro das oito mães participantes. O processo de edição e finalização ocorreu no período de três meses. A escolha das mães teve como objetivo apresentar a diversidade como a maternidade racial se configura, com a demonstração da dor indiferente da cor, assim como na esfera biológica ou adotiva. A locação para as filmagens foi na instituição parceira, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dois Irmãos, em Venâncio Aires/RS. A interdisciplinaridade apresenta a alta complexidade do produto técnico ao entrelaçar o conhecimento técnico-científico de áreas distintas e que necessitam ser estudadas e minimamente apropriadas para a proposta ser atendida com o máximo de excelência.

A perspectiva deste produto técnico tem por finalidade ser uma ferramenta reflexiva, sendo o documentário um dispositivo para futuras discussões sobre o racismo na escola, podendo ser utilizado em formações e capacitações de professores, em atividades com crianças e adolescentes em espaços de educação formal e não formal, em projetos sobre diversidade em empresas/organizações, em cursos e capacitações para profissionais de diversas áreas, em conferências e congressos temáticos, em participações em festivais de cinema, entre outros. Ou seja, a gama de possibilidades é ampla, em virtude de o racismo ser um fenômeno estrutural em nossa sociedade, estando presente nas relações sociais. É um produto com abrangência geográfica e abrangência potencial ao alcançar vários atores sociais, assim como a possibilidade de replicabilidade em diferentes contextos culturais.

O produto técnico proposto apresenta aderência e pertinência às linhas de atuação do Programa, mais especificamente à linha de *Práticas Sociais, Organizações e Cultura* (linha dois) que abarca pesquisas voltadas para resolução de problemas sociais em diferentes contextos culturais, propondo o desenvolvimento de ferramentas e tecnologias, por meio de investigações e intervenções institucionais e coletivas numa perspectiva social. Bourdieu, com seu conceito de cultura de um viés político abordado por Souza e Fenili (2016), apresenta cultura como um instrumento de poder entre classes, de modo que a classe dominante desmobiliza as classes dominadas, causando as distinções sociais. Na ótica das relações raciais, as distinções sociais permeiam esta discussão devido à

questão de poder entre brancos e negros, por meio da dicotomia de classes, reforçando o domínio colonial em razão da supremacia eurocêntrica.

Com isso, o produto técnico proposto preenche os quesitos avaliativos ao possibilitar a discussão e a reflexão extremamente necessárias sobre o racismo e as relações raciais na escola, a partir do lugar de fala da negritude e da branquitude. O documentário, como uma ferramenta reflexiva oriunda da pesquisa, abarca a demanda social que o racismo constantemente apresenta na sociedade, com inovação (avanço tecnológico) para fomentar a discussão sobre o assunto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da escrita apresentada, é nitidamente compreensível o quanto este mar é revoltado, instável e perigoso, pelo fato de vidas negras, sejam elas crianças, adolescentes, mulheres, homens, idosos estarem a todo o momento sob tensão a partir da desconfiança de olhares na sobreposição de vários fatores: cor da pele, cabelo, estar parado, correndo, falando, gritando, enfim, não importa o jeito, somos fadados a uma situação imposta por um projeto de civilização que devastou toda a perspectiva de uma humanidade mais justa e equânime. Enquanto grupo minoritário pela falta de oportunidade, sofremos com as consequências de um dito saber único e absoluto que há séculos tentou calar a todos, porém iniciamos o século XXI com um despertar intenso para as futuras gerações potencializando ainda mais as suas vidas, assumindo o compromisso de romper com o silêncio colonial em todas as estruturas sociais.

O início do processo é conseguirmos admitir que o racismo existe e temos várias possibilidades para realizarmos este movimento desafiador. Compreendendo que raça é apenas algo de cunho social e que somos constituídos a partir da negritude e da branquitude, necessitando reflexões sobre oportunidades e privilégios, assumindo nossos lugares de fala para juntos dialogarmos sobre estas questões, provocando uma revolução social gigantesca, virando a chave para uma nova era.

Autores decoloniais e autores/as negros/as são aberturas intelectuais indispensáveis para contribuir com os debates que proporcionem as mudanças de posturas necessárias para as pessoas. Ler, estudar e se apropriar de conteúdos até o momento omitidos e desconsiderados, é produzir e reproduzir conhecimentos, conforme Santos e Menezes (2009), ao mencionarem que a experiência social, a partir de uma ou várias

epistemologias, é validar um conhecimento a partir de uma dada experiência, tornando-a intencional ou inteligível, originando diferentes epistemologias, constituindo tensões ou contradições em diferentes tipos de relações sociais.

Ao pensarmos isso no âmbito escolar, estamos adentrando em um território fértil pelo espaço ser composto por atores e práticas sociais diversas, mas que ainda encontra resistência para mudanças tão profundas. De tempos em tempos, a escola está sendo infiltrada pela diversidade mesmo isso ocorrendo em virtude de leis que configuram a obrigatoriedade de seu estudo, com o objetivo de desconstruir a perspectiva colonial e cristã. A navegação vem tomando força, com rajadas de ventos mais arrojadas e fortes que nos direcionam para uma proposta de práticas antirracistas cada vez mais consolidadas.

Para isso, as formações continuadas para os professores é o que acreditamos ser um dos movimentos mais efetivos e de grande escala, para disseminar informação e conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, conforme previsto na Lei Federal nº 10.639/2003 em proposta defendida arduamente pelo Movimento Negro. É importante lembrar o quanto o Movimento Negro é um elo fundamental à educação, por entender que este é o caminho possível para a ascensão social da pessoa negra em uma sociedade tão racista, preconceituosa e discriminatória. Aproximar-se de movimentos negros locais é necessário e possibilita articulações promissoras para a educação e para as relações raciais.

No início deste trabalho, citei a idealização e criação do Coletivo Agbára RS que tem como base o feminismo negro para pensar em suas ações junto à comunidade. Entre as suas linhas de trabalho, está a capacitação para professores “Àmubá”, que, no dialeto iorubá, significa *oportunizar*. Nas duas edições, em 2019 e 2021, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Venâncio Aires, organizamos a discussão e reflexão sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 e, no ano seguinte, ampliamos com a Lei Federal nº 11.645/2008 que abrange a cultura indígena, como forma de contribuir na qualificação dos professores estimulando a construção e inserção de práticas pedagógicas antirracistas.

Um dos assuntos enfatizados na capacitação é a saúde mental das pessoas negras dentro do contexto da escola e as relações possíveis entre professores e famílias, algo que provavelmente se encontra no âmbito do silêncio identificado nesta pesquisa e nas

bibliografias referenciadas. Deste contexto, é compreendido a dificuldade e também a necessidade de estudos que possam priorizar e evidenciar o sofrimento psíquico materno de mães com filhos/as negros/as que sofrem racismo na escola. Há um limite entre estes dois atores sociais que são mãe e filho/a, que precisa ser respeitado e entendido como indivíduos e suas subjetividades. O racismo quando é considerado cruel, é pelo fato de conseguir ocultar as dimensões não apenas sociais, mas também as dimensões mentais do sofrimento.

Ao constatar que o racismo mantém a pessoa negra em constante risco perante a sociedade, a condução e a administração do sentimento tornam-se algo difícil para as mães. O sentimento é ampliado e intensificado na vontade de querer ocupar o lugar do/a filho/a, na tentativa de amenizar ou de evitar que ele sofra com esta situação na escola, considerado por Bastos (2015) como sendo um lugar privilegiado com práticas socializadoras, na composição da identidade enquanto um lugar de embates de reconhecimento de si e pelo outro nas suas diferenças. Ainda necessitamos avançar neste contexto submerso, mas de extrema importância na discussão das relações raciais em um país com bases indígenas, negras, pardas e brancas.

A interlocução entre os atores sociais, dentro e fora da escola, mostra-se relevante para que as relações raciais e a evolução social se estabeleçam cada vez mais entre as pessoas, diminuindo assim as desigualdades. Enfrentar e combater o racismo não é um processo fácil, procuro sempre encará-lo como um desafio que futuramente acredito que trará benefícios para o meu filho, como para outras mães com filhos/as negros/as. Existe um desgaste mental em que se misturam as dores maternas com as dores pessoais, é a mãe e a mulher negra ou mulher branca em constante aprendizado, para muito além da perspectiva da maternidade cunhada e romantizada pela sociedade. A maternidade racial nos exige uma proposta de atuação a mais na composição deste papel, que não é simplificado nos cuidados básicos previstos, é preciso desenvolver um manejo cíclico que começa pela ação em acolher a dor do/a filho/a, suportar a dor materna em meio à luta por justiça, e uma luta interna com a emoção e a razão, buscando legitimar o racismo para uma sociedade que não se considera racista, ainda mais em se tratando da escola.

A escola é apenas um dos planos de fundo para a discussão da maternidade racial. A discussão desta temática necessita urgentemente ser incorporada em toda a estrutura social, reforçando a importância do diálogo entre mães, mulheres negras e brancas, para

que as relações sócio-raciais possam ser constituídas de maneira mais saudável, principalmente para as pessoas negras. O sofrimento está presente na maternidade racial e o feminismo negro tem muito a contribuir com todas as mães, por atingirem um contexto nunca antes pensado pelo feminismo universal e branco. As realidades sociais das mães de crianças negras, precisam ser pensadas e incluídas em projetos políticos-pedagógicos, projetos sociais, pesquisas acadêmicas, políticas públicas, em movimentos transformadores que permitam o conhecimento do feminismo negro como ferramenta-guia para acolhimento geral, empoderando as mulheres negras nos seus processos subjetivos e auxiliando as mulheres brancas na compreensão do seu lugar de privilégio unilateral, ineficaz em uma sociedade racista quando ela se torna mãe de uma criança negra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. Em legítima defesa: a escrita feminina negra como enfrentamento e transgressão. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 38-49, jul/set 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49738>

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ANDRADE, P. G. R.; BARRETO, M. A. S. C. Práticas educacionais inclusivas e a formação de professores: contribuições do núcleo de estudos afro-brasileiros da UFES. *In*: BARRETO, M. A. S. C. [et al.] (Orgs.) **Africanidade(s) e afrodescendência(s):** perspectivas para a formação de professores. Vitória, ES: EDUFES, 2013, p. 25-40.

BADINTER, E. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

BAIA, L. P. V. **Maternidade tem cor?:** vivências de mulheres negras sobre a experiência de ser mãe. 2020. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2020.

BASTOS, P. C. Eu nasci branquinha: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991117>

BERNARDO, T. **Negras, mulheres e mães: lembranças de Olga de Alaketu**. 1. ed. São Paulo: Arole Cultural, 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a legislação federal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a legislação federal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Produção técnica: grupo de trabalho**. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES: Brasília, 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CNB, n. 7**, de 7 de abril de 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 abr. 2010. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cneceb-no-72010-aprovado-em-7-de-abril-de-2010>. Acesso em: 25 de ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CNB, n. 1**, de 21 de janeiro de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 jan. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL, **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral. Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho. Brasília: DF, 2019.

BRITO, A. E. C. **Educação de mestiços em famílias inter-raciais**. 2004. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação e Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

BRITO, B.; NASCIMENTO, V. (Orgs.) **Negras (in)confidências. Bullying não. Isto é racismo – mulheres negras contribuindo para as reflexões sobre a Lei 10.639/03**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CAMINHA, M. O humor racista midiático: as políticas da dor e do ódio como desenho risível do corpo negro. **ArtCultura**, Uberlândia, MG, v. 22, n. 41, p. 126-147, jul-dez, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/artc-v22-n41-2020-58647>

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, A. S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. 1. ed. SEPIR, MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CARVALHO, F. A. Formações identitárias no pós-colonialismo: quem é o sujeito negro? **Teias**: Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 1-8, jan/abr, 2010. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias>

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CERQUEIRA, E. S. **Existências que resistem: um olhar da psicologia escolar frente a negritude**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Psicologia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, BA, 2019.

CUNHA, R. R. T.; SANTOS, A. O. Anielá Meyer Ginsberg e os estudos de raça/etnia e intercultural no Brasil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 317-329, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420130013>

DA MATA, V. P.; PELISOLI, C. L. Expressões do racismo como fator desencadeante de estresse agudo e pós-traumático. **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, BA, v. 03 n. 01, p. 126-140, 2016.

DIAS, M. A. O. Luiza Mahin – líder da revolta dos malês na Bahia. **Revista Pub: diálogos interdisciplinares**. Instituto Brasileiro de Advocacia Pública, 2020. <https://www.revista-pub.org/post/08032020>. Acesso em 21 set 2021.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>

FARO, A.; PEREIRA, M. E. Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 16, n.3, p. 271-278, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000300009>

FAUSTINO, D. M.; OLIVEIRA, L. M. A formação continuada para educação das relações étnico-raciais: um relato de experiência. *In*: SILVA, J. C. G.; ARAÚJO, M. (Orgs.) **Cultura afro-brasileira: temas fundamentais em ensino, pesquisa e extensão**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017, p. 61-82.

FEILER, C. Negros no Brasil: quem foi Dandara dos Palmares? **Nossa Causa**, 2015. <https://nossacausa.com/negros-no-brasil-quem-foi-dandara-dos-palmares/> Acesso em 21 set 2021.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global Editora, 2013.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 31(2), p. 374-389, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200013>

FOSTER, E. L. S. **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GADIOLI, M. F.; MÜLLER, T. M. P. Branquitude e cotidiano escolar. *In*: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Orgs.) **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 217-292.

GARCIA, R. C. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GILROY, P. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. 34. ed. Rio de Janeiro: Universidade de Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, L. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Volume 1, 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria**, Minas Gerais, p. 38-47, 2002. DOI: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.0.38-47>

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, (6 – 7), 1996, p. 67-82.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.) **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. A cor da cultura, v. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 19-25.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador** – saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L.A. [et al.] Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**. Brasília: ANPOSC, n. 2, p. 223-244, 1983.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Loureiro. 11. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HORDGE-FREEMAN, E. **A cor do amor**: características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras. Tradução Victor Hugo Kebbe. São Paulo: EdUFSCar, 2019.

JESUS, C. M. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. In: MÜLLER, T.; CARDOSO, L. (Orgs.) **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 69-89.

MADEIRA, Z.; GOMES, D. D. O. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.154>

MARTINS, M. S.; MOITA, J. F. G. S. Formas de silenciamento do colonialismo e epistemicídio: apontamentos para o debate. **Sociedade, Cultura, Patrimônio**. Semana de História do Pontal – Encontro de Ensino de História, p. 1-11, 2018.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1, 2018.

MENEZES, J. A.; LINS, S. S.; SAMPAIO, J. V. Provocações pós-coloniais à formação em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, 31, e191231, p. 1-9, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31191231>

MIRANDA, M. A.; MARTINS, M. S. **Maternagem**: quando o bebê pede colo. Coleção Percepções da Diferença negros e Brancos na Escola. Volume 2. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Programa UNIAFRO. Brasília, 2007.

MOORE, C. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

MOREIRA-PRIMO, U. S.; FRANÇA, D. X. Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escola? **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, RJ, v. 13, n. 33, p. 24-44, janeiro-junho, 2020.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. *In*: KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. (Orgs.) **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 33-44.

MUNANGA, K. Palestra. [2013]. Diamantina: SP, 2013. Palestra proferida por ocasião do 2º Festival de História. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BDKzWSouaq&t=1176s> Acesso em: 26 dez 2021.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Guarulhos, SP, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul-out, 2012.

MUNANGA, K. Prefácio. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 9-11.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/OR Editorial Produtor Independente, 2002.

NOGUEIRA, I. B. Ninguém foge da própria história. *In: INSTITUTO AMMA PSIQUE E NEGRITUDE. Os efeitos psicossociais do racismo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008, p. 40-44.

NUNES, R. M. Q. C. Adolescentes negras protagonismo e estratégias da reexistência ao suicídio. **Seminário Interlinhas**, Bahia, v. 7, n. 1, p. 201-2019, 2019.

OLIVEIRA, I. Educação, cidadania e negritude: implicações na formação continuada de profissionais do magistério. *In: BARRETO, M. A. S. C. [et al.] (Orgs.) Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores*. Vitória, ES: EDUFES, 2013, p. 41-56.

OLIVEIRA, L. R.; BALEIRO, T. B.; SANTOS, A. O. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, 72 (no. spe.): p. 94-108, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2020v72s1p.94-108>

OLIVEIRA, M.; MOSSI, C. P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: Filosofia Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez., 2014.

ORTEGAL, L. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 413-431, set./dez. 2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.151>

PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.) Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 59-90.

Programa de Pós – Graduação *Scriptu Sensu* Mestrado Profissional em Psicologia UNISC <https://www.unisc.br/pt/cursos/todos-os-cursos/mestrado-doutorado/mestrado/mestrado-profissional-em-psicologia> Acesso em: 18 dez 2020.

REIS, M.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 202, ano XVII, p. 1-11, março, 2018.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das Letras: São Paulo, 2019.

RIBEIRO, F. G.; COSTA, C. S. O racismo institucional e seus contornos na educação básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Guarulhos, SP, v. 10, n. 24, p. 392-408, nov. 2017 – fev. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 55.852**, de 22 de abril de 2021. Altera decreto estadual. Diário Oficial n. 82. 3 ed. Porto Alegre, RS, 22 abr 2021. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//doe-2021-04-22.pdf> Acesso em: 11 out 2021.

ROCHA, R. M. C. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTANA, R. S. **Precisamos falar sobre racismo: relações raciais em espaços de educação infantil em João Pessoa – PB**. 2019. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2019.

SANTOS, A. C. N. **Meninas negras em mulheres negras: identidade étnico-racial na escola**. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho (UNOVE), São Paulo, 2019.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Almedina: Coimbra, 2009.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Edições Afrontamento: Porto, 1999.

SANTOS, C. D. Diálogos entre afrodiáspora e educação: por um currículo a favor das culturas negras. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 120-139, jan/jun, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/perferia.2018.31531>

SANTOS, C. C. Educação, estudos pós-coloniais e decolonialidade: diálogos com a lei 11.645/08. **Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB**, Jequié, BA, v. 3, n. 5, p. 161-174, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v3i5.4143>

SANTOS, G. A. Racismo institucional: uma análise a partir da perspectiva dos estudos pós-coloniais e da ética. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. XI, p. 145-165, julho 2015. Disponível em:

<http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo11/GisleneAparecidadosSantos.pdf>
. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTOS, J. A. Sofrimento psíquico gerado pelas atrocidades do racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Guarulhos, SP, v. 10, n. 24, p. 148-165, nov.2017-fev.2018.

SANTOS, R. S. **Formação de professores para a educação das relações étnico raciais e os impactos na prática docente**. 2017. Monografia. (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2017.

SCHOLZ, D. C. S.; SILVEIRA, M. I. C. M.; SILVEIRA, P. R. As práticas racistas no espaço escolar: a influência da saúde mental das crianças negras. **Identidade!**, São Leopoldo, RS, v. 19, n. 2, p. 61-74, jul-dez 2014. Disponível em: <https://www.nupad.medicina.ufmg.br/arquivos/acervo-cehmob/artigos/As-praticas-racistas-no-espaco-escolar2014.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

SCHUCMAN, L. V. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SILVA, D. N. **Revolução Haitiana**. Mundo Educação, 29 jan 2018. <https://mundoeducacao.uol.com.br/historia-america/revolucao-haitiana.htm>. Acesso em: 05 set. 2021.

SILVA, M. L. Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. *In*: KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. (Orgs.) **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 71-89.

SILVA, P. E. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. *In*: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (Orgs.) **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 19-32.

SOUZA, E. C. L.; FENILI, R. R. O estudo da cultura organizacional por meio das práticas: uma proposta à luz do legado de Bourdieu. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, Artigo 2, p. 872-890, Out./Dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395141183>

SOUZA, J. T. **Do mito da democracia racial à crítica do racismo nas práticas psicológicas**: a importância de uma psicologia antirracista. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2018.

SOUZA, M. E. V. Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. *In*: MIRANDA, C.; LINS, M. R. F.; COSTA, R. C. R. (Orgs.) **Relações étnicorraciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639. Rio de Janeiro, p. 76-101, maio, 2011.

TOLENTINO, L. **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TOMAIM, V. R. R.; TOMAIM, C. S. O professor e as relações étnico-raciais: os desafios e as contribuições da Lei nº 10.639/2003. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, n. 7, p. 88-104, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i7.9255>

VANNUCHI, M. B. C. C. A violência nossa de cada dia: o racismo à brasileira. *In*: KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. (Orgs.) **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 59-70.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma psicologia preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, RJ, v. 31, n. esp., p. 244-248, set. 2019. DOI: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000

WERNECK, J. **Guia de enfrentamento do racismo institucional**. Geledés – Instituto da Mulher Negra: Trama Design, 2013.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, p. 535-549, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162610>

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Santa Cruz do Sul, 16 de dezembro de 2019.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Sr. Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

Prof. Renato Nunes

Encaminho para avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o projeto “RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: O SOFRIMENTO PSÍQUICO MATERNO, A PARTIR DA NEGRITUDE E BRANQUITUDE” tendo como pesquisador principal FERNANDA CÁSSIA LANDIM a ser realizado na ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DOIS IRMÃOS, em Venâncio Aires/RS. Trata-se de um estudo PROSPECTIVO tipo PROJETO DE PESQUISA/INTERVENÇÃO que envolve seres humanos.

Aguardando avaliação de parecer deste Comitê, coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, reading 'Fernanda Cássia Landim', is written over a horizontal line.

Fernanda Cássia Landim

Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* Mestrado Profissional em Psicologia

Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC

Comitê de Ética em Pesquisa - Universidade de Santa Cruz do Sul – CEP-UNISC

ANEXO B – CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO PARCEIRA

Santa Cruz do Sul, 16 de dezembro de 2019.

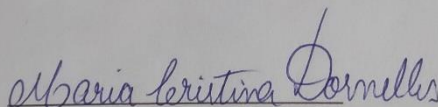
Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul, CEP-UNISC

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: "RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: O SOFRIMENTO PSÍQUICO MATERNO A PARTIR DA NEGRITUDE E BRANQUITUDE", desenvolvido pela acadêmica FERNANDA CÁSSIA LANDIM, do Curso de Mestrado Profissional em Psicologia, da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Steindorf Saraiva, bem como os objetivos e a metodologia da pesquisa e autorizamos o desenvolvimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dois Irmãos.

Informamos concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP-UNISC, conhecer e cumprir as Resoluções do CNS 466/12 e 510/2016 e demais Resoluções Éticas Brasileiras. Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para tanto.

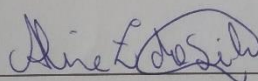
Atenciosamente,



Maria Cristina Dornelles

Vice-Diretora

Maria Cristina Dornelles de Avila
Vice-Diretora
Matrícula 27014

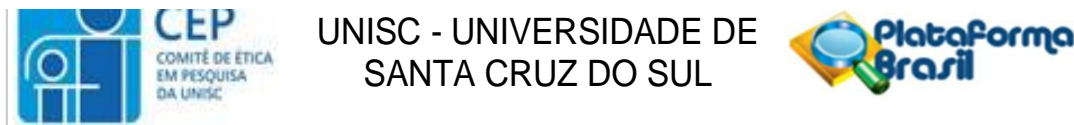


Aline Zeneida da Silva

Supervisora

Aline Zeneida da Silva
Supervisora Escolar
Matrícula 58276

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relações Raciais na Escola: o sofrimento psíquico materno, a partir da negritude e branquitude

Pesquisador: FERNANDA CASSIA LANDIM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28076919.9.0000.5343

Instituição Proponente: Clínica FísioUNISC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.914.608

Apresentação do Projeto:

Projeto em segunda versão.

Porque atendida de forma correta e adequada a pendência apontada quando da versão anterior, projeto aprovado e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Objetivo da Pesquisa:

Projeto em segunda versão.

Porque atendida de forma correta e adequada a pendência apontada quando da versão anterior, projeto aprovado e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Projeto em segunda versão.

Porque atendida de forma correta e adequada a pendência apontada quando da versão anterior, projeto aprovado e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto em segunda versão.

Porque atendida de forma correta e adequada a pendência apontada quando da versão anterior,

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306

Bairro: Universitário

CEP: 96.815-900

UF: RS

Município: SANTA CRUZ DO SUL

Telefone: (51)3717-7680

E-mail: cep@unisc.br



CEP
COMITÊ DE ÉTICA
EM PESQUISA
DA UNISC

UNISC - UNIVERSIDADE DE
SANTA CRUZ DO SUL



Continuação do Parecer: 3.914.608

projeto aprovado e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto em segunda versão.

Porque atendida de forma correta e adequada a pendência apontada quando da versão anterior, projeto aprovado e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Recomendações:

Projeto em segunda versão.

Porque atendida de forma correta e adequada a pendência apontada quando da versão anterior, projeto aprovado e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto em segunda versão.

Porque atendida de forma correta e adequada a pendência apontada quando da versão anterior, projeto aprovado e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto em segunda versão.

Porque atendida de forma correta e adequada a pendência apontada quando da versão anterior, projeto aprovado e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	06/03/2020 19:04:24		Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	03/03/2020 16:19:10		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CEP_nova_versao.pdf	03/03/2020 16:15:52	FERNANDA CASSIA LANDIM	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1491261.pdf	16/01/2020 12:49:32		Aceito

Endereço: Av. Independência, nº 2293 - Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitário CEP: 96.815-900
UF: RS Município: SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7680 E-mail: cep@unisc.br



UNISC - UNIVERSIDADE DE
SANTA CRUZ DO SUL



Continuação do Parecer: 3.914.608

Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	16/01/2020 12:48:53	FERNANDA CASSIA LANDIM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	carta_apresentacao_projeto.pdf	19/12/2019 16:06:20	FERNANDA CASSIA LANDIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_INTERVEN CAO_OFICIAL.pdf	19/12/2019 15:48:53	FERNANDA CASSIA LANDIM	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_CEP.pdf	19/12/2019 15:36:04	FERNANDA CASSIA LANDIM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_aceite_instituicao_parceira.pdf	19/12/2019 15:31:59	FERNANDA CASSIA LANDIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/12/2019 15:24:18	FERNANDA CASSIA LANDIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA CRUZ DO SUL, 13 de Março de 2020

**Assinado por:
Renato Nunes
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306

Bairro: Universitário

CEP: 96.815-900

UF: RS

Município: SANTA CRUZ DO SUL

Telefone: (51)3717-7680

E-mail: cep@unisc.br

ANEXO – D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA: O SOFRIMENTO PSÍQUICO MATERNO, A PARTIR DA NEGRITUDE E BRANQUITUDE

Prezado senhor/Prezada senhora

O/A senhor/a está sendo convidado/a para participar como voluntário do projeto de pesquisa intitulado “Relações Raciais na Escola: o sofrimento psíquico materno, a partir da negritude e branquitude”. Esse projeto é desenvolvido por mestrandas e orientador do Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, e é importante porque pretende “compreender o sofrimento psíquico materno de mulheres negras e brancas, perante situação de racismo sofrida pelo filho no contexto escolar, na rede de educação básica (pública ou privada), no município de Venâncio Aires, região do Vale do Rio Pardo/RS”. Para que isso se concretize, o senhor/a será contatado/a pelos pesquisadores para responder uma entrevista narrativa, com duração de aproximadamente uma hora e a participação em grupo focal, com duração de 50 minutos, cada encontro, a ser definido posteriormente. Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam como é o caso, por exemplo, de falar de momentos difíceis, dificuldades enfrentadas por você diante a situação de racismo. Por outro lado, se o senhor/a aceitar participar dessa pesquisa, benefícios futuros para a área saúde poderão acontecer, tais como: melhorar as relações raciais no contexto escolar. Para participar dessa pesquisa o senhor/a não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa/Intervenção é a mestrandas Fernanda Cássia Landim (Fone 51 9 99737890) e orientador Prof. Dr. Eduardo Steindorf Saraiva (Fone 51 9 92832325).


O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717- 7680.

Local: _____

Data ____/____/____

Nome e assinatura do voluntário



Fernanda Cássia Landim
Responsável pela apresentação desse Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____, brasileira, portadora do RG nº _____, inscrita no CPF sob o nº _____, residente na Rua _____, nº _____, Venâncio Aires/RS, AUTORIZO o uso de minha imagem, constante no documentário **“Sofrimento Psíquico Materno: a negritude e branquitude no contexto escolar”** – produto técnico do projeto de pesquisa/intervenção do Programa de Pós-Graduação *Scriptu Sensu* Mestrado Profissional em Psicologia – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com o fim específico de publicação de conteúdo científico, sem qualquer ônus para a instituição e em caráter definitivo.

A presente autorização abrangendo o uso de minha imagem no documentário acima, mencionado é concedida à Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) a título gratuito, abrangendo a licença a terceiros, de forma direta ou indireta, e a inserção em materiais para toda e qualquer finalidade, seja para uso comercial, de publicidade, jornalístico, editorial, didático e outros que existam ou venham a existir no futuro, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Telefone para contato: () _____

ANEXO F – CRONOGRAMA GRUPO FOCAL

Data	Assuntos abordados	Atividades previstas
1° encontro: 19 de junho de 2021 EMEF Dois Irmãos	Apresentação das participantes; Episódios de racismo sofrido pelos filhos na escola; Sentimentos.	Em papéis, os episódios de racismo serão distribuídos aleatoriamente entre as participantes. Cada uma fará a leitura, em voz alta para o grupo. Posterior a isto, será solicitado que a mãe se identifique. Será observado as reações durante a leitura; Após todas lerem os episódios, serão compartilhados os sentimentos maternos referente aos conteúdos.
2° encontro: 10 de julho de 2021 EMEF Dois Irmãos	As histórias que a História não conta.	Contextualização da luta de cada personalidade feminina negra e a contribuição na luta contra o racismo (contribuições); Reflexões sobre a importância das lutas no contexto atual; Como preparar nossos filhos para as relações raciais?
3° encontro: 17 de julho de 2021 EMEF Dois Irmãos	Enfrentamento ao racismo na escola.	Construção de estratégias/possibilidades de ações junto as escolas sobre a diversidade cultural.

ANEXO G – CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES 2019

ÀMUBÁ – O QUE TEMOS A APRENDER COM A LEI 10.639/2003?

	Módulo 1 03.09.2019 Auditório SME	Módulo 2 17.09.2019 Auditório SME	Módulo 3 1º.10.2019 Auditório SME	Módulo 4 29.10.2019 Auditório SME	Módulo 5 19.11.2019 Associação Négo
Eixos	Educação das relações étnico-raciais	Questões sociais e os efeitos do racismo	Psicologia e educação	História africana	Recursos e propostas de atividades didáticos pedagógicos
Assuntos abordados	Resgate histórico: a educação e o negro; Educação antirracista; Papel dos agentes da educação.	Pobreza; Violência; Saúde; Educação; Rede de atendimento.	Sofrimento psíquico e racismo na criança e no adolescente; <i>Bullying</i> e racismo; Identidade negra: corpo negro e cabelo crespo.	O que tem neste continente?	Possibilidades diversas para a multiplicação e formação para as escolas.
Responsável pelo módulo	Coletivo Agbára RS	Psicóloga Dóris Adriana Pinto Soares	Psicólogas Aila Severino Mença e Fernanda Cássia Landim	Professora Larisse Moraes	Professoras participantes

ANEXO H – CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES 2021

**ÀMUBÁ – CONTRIBUINDO NA EFETIVIDADE DAS LEIS 10.639/2003 E
11.645/2008**

12 de agosto (Canal Youtube SME)	Aula Inaugural: Movimentos e Vivências
	Coletivo Agbára RS
	Movimento Negro
	Sérgio Rosa
	Associação Négo Futebol Clube
	ONG Alphorria
30 de setembro (Google Meet)	Painel 1: Os efeitos psicossociais na educação
	Psicóloga Fernanda Landim
	Psicóloga Geni Núñez
07 de outubro (Google Meet)	Painel 2: Letramento Racial
	Professora Larisse Moraes
	Pedagoga Raquel Kubêo
04 de novembro (Google Meet)	Painel 3: Religiosidade e espiritualidade na educação
	Professora Juliana de Araújo Gomes
	Pedagoga Beatriz Osorio Stumpf

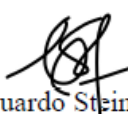
ANEXO I – ATESTADO DE INTERVENÇÃO

Santa Cruz do Sul, 11 de novembro de 2021.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação Scrictu Sensu Mestrado Profissional em Psicologia – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Declaro para os devidos fins a realização das intervenções, totalizando 135 horas conforme descritas abaixo:

Intervenção	Carga Horária
Capacitação para professores (2019)	20 horas
Entrevistas individuais semiestruturadas	6 horas
Transcrição entrevistas individuais semiestruturadas	12 horas
Grupo focal	5 horas
Produção produto técnico (gravação documentário)	8 horas
Capacitação para professores (2021)	12 horas
Orientação	4 horas
Leituras e escrita Trabalho Final	68 horas
TOTAL	135 horas


 Eduardo Steindorf Saraiva

Professor Orientador


 Fernanda Cássia Landim

Mestranda



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Av. Independência, 2293 - 96815-900 - Santa Cruz do Sul - RS
Fone: (51) 3717.7300 - Fax: (51) 3717.1855 - info@unisc.br - www.unisc.br