
Violências na escola: um estudo de caso com base em uma vivência autoetnográfica

Violences at school: a case study based on an autoethnographic experience

Geovanna Alves Andrade
Adan Renê Pereira da Silva
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Manaus-Brasil

Resumo

O racismo na escola é um dos principais dificultadores de uma adequada socialização no ambiente educacional, gerando dor, exclusão e variados problemas decorrentes das diversas formas de expressão desta violência em específico. Por meio do método autoetnográfico, via estudo de caso em uma escola, a presente pesquisa visa compreender uma situação concreta ocorrida com Mara (nome fictício), no ano de 2023, em uma escola da cidade de Manaus-AM, por meio de três situações-chave. Os resultados apontam para alguns dos sofrimentos gestados pelo racismo: isolamento, sentimento de não pertencimento à turma, vulnerabilização, silenciamento e cumplicidade ideológica da escola, da família e da sociedade mediante ausência de atitudes efetivas de combate à violência perpetrada por crianças que foram socializadas nos privilégios de uma branquitude com acentuado poder aquisitivo. Como conclusão, grita-se pela necessidade de um maior investimento das escolas na formação docente e do envolvimento das famílias cujos filhos/as produzem/produziram a violência, tendo em vista a dimensão estrutural do racismo que afeta, por consequência, a própria escola.

Palavras-chave: Racismo; Violência na escola; Autoetnografia.

Abstract

Racism in schools is one of the main obstacles to adequate socialization in the educational environment, generating pain, exclusion and various problems arising from the different forms of expression of this specific violence. Using the autoethnographic method, via a case study in a school, this research aims to understand a specific situation that occurred with Mara (fictitious name), in 2023, in a school in the city of Manaus-AM, through three key situations. The results point to some of the suffering generated by racism: isolation, feeling of not belonging to the class, vulnerability, silencing and ideological complicity of the school, family and society due to the lack of effective attitudes to combat violence perpetrated by children who were socialized in the privileges of a whiteness with marked purchasing power. In conclusion, there is a need for greater investment by the school in teacher training and the involvement of families whose children produce/produced violence, given the structural dimension of racism that consequently affects the school itself.

Keywords: Racism; Violence at school; Autoethnography.

1 Introdução

A violência, em especial, a violência escolar, é um fenômeno multidisciplinar e multifatorial. Com o passar do tempo, suas diversas formas de expressão consolidam-se como uma recorrência no cotidiano do ambiente educacional, visibilizando-se em situações classificadas, na literatura, majoritariamente como psicológicas, físicas e verbais. Este fenômeno tornou-se comum, presentificando-se no cotidiano das escolas do Brasil e do mundo. O Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso e o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira, em 2018, divulgou estudo, em “Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia”, que constata o aumento de violência nestes ambientes.

Por meio de revisão de literatura, foram encontradas 604 produções sobre o assunto, sendo que 57% das fontes apontavam ocorrência de violência, 29% de preconceito e 14% traziam levantamentos que elencavam as temáticas da violência e do preconceito interligadas. No trabalho em comento, buscou-se compreender como funcionavam as intervenções escolares em relação à violência, à indisciplina e aos conflitos nos ambientes escolares com base na política educacional, posto que é importante que a escola tenha como norte as citadas políticas, pois são elas que o/a gestor/a escolar, junto da equipe, irá recorrer para elaborar intervenções nas quais professores e professoras possam mediar as diversas expressões de violências na instituição de ensino (Universidade Federal de Mato Grosso (UFTM); Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), 2018).

Assim, a pesquisa justifica-se social e cientificamente, por ter, após dedicação da autora e do autor em observar e sentir diversas situações de violência no ambiente escolar, aliado aos dados acima expostos que corroboram a intensidade e mobilização social das citadas violências em ambiente escolar junto a discentes, docentes e comunidade em geral, levado a uma inquietação mobilizadora em entender mais de perto o fenômeno, especialmente a de cunho racista, auxiliando a fornecer respostas para os problemas gerados pelos altos índices de violências constatados, comprometendo-se com a realidade brasileira e amazônica, por se ter plena convicção de que a produção científica que se desvincula de seu contexto social é natimorta.

Pessoalmente, o trabalho foi motivado pelas indignações diante de situações de violências ora perpetradas contra professores/as, ora com eles e elas tornando-se produtores e produtoras das violências, em ciclos que se retroalimentam, o que mostra que estudar o

fenômeno “violência escolar” é interpenetrado por diversas camadas que atuam como catalisadoras da complexidade deste fenômeno social.

Diante de tantos sofrimentos e prejuízos gerados pela violência escolar, seja ela física, verbal e/ou psicológica, que muitas das vezes são invisibilizados, ora pela ausência de respostas, ora pela negação de sua existência, será que a equipe institucional está habilitada a mediar tantas e tamanhas situações que acontecem intramuros?

Para responder a esta questão norteadora, o presente estudo teve, como objetivo, investigar, por meio da autoetnografia, via estudo de caso, em uma escola, no ano de 2023, experiências de violência racista contra uma discente, interseccionalizando questões de classe, raça, gênero, territorialidades e as (não) respostas institucionais dadas.

O trabalho parte de referenciais teóricos que consideram o fenômeno “violência escolar” em um viés sociocultural, levando-nos, assim, a metodologias que investiguem a questão de uma ótica decolonial, interseccional e de pedagogias críticas. A metodologia escolhida foi a autoetnografia, a qual, de acordo com Paiva (2019), é um modelo interpretativista e qualitativo de produção de conhecimento, ancorado em saberes construídos subjetiva e socialmente, reconhecendo a realidade interligada ao sujeito que pesquisa. Para o autor, a autoetnografia une o clássico método etnográfico com a observação participante. Neste viés, para Maia e Batista (2020), a autorreflexão é um elemento fundante no estudo de grupos sociais em que o/a pesquisador/a faz parte de seu próprio objeto e universo de pesquisa.

Ou seja, desde a perspectiva sociocultural, leva-se em consideração o longo percurso de uma sociedade moldada no colonialismo, no patriarcado e no capitalismo, o que terá consequências a longo prazo: racismo, sexismo, misoginia, aporofobia, entre outros, gestando uma escola que, obviamente, por não ser desprendida da sociedade, carregará todas estas características em seu ambiente diário.

Neste diapasão, privilegiaram-se, para o debate científico, especialmente – mas não somente –, autoras negras e negros, uma vez que se entende que ajudam a aprofundar a compreensão de uma sociedade dividida em classes sociais, do ponto de vista do capitalismo periférico e dependente que é o Brasil, com as consequentes implicações destes fatos na geração da opressão da classe trabalhadora e para a educação em seu local de socialização por excelência, a escola.

O texto encontra-se estruturado da seguinte forma: após esta introdução, realiza-se discussão teórica sobre o assunto, no tópico “Pensando a violência escolar: um desdobramento da sociedade brasileira”. Devidamente situado, o leitor e a leitora encontrarão a violência racista em formato de cenas, obedecendo ao critério ético de ficcionalização dos relatos para proteger identidades (Paiva, 2019), o que ajuda a problematizar e apontar possíveis caminhos para a violência racista que se produz na escola. Termina-se, então, a pesquisa, com as considerações finais e a lista de referências utilizadas.

2 Pensando a violência escolar: um desdobramento da sociedade brasileira

bell hooks (2021), na obra *Tudo sobre o amor*, alerta que o fenômeno da violência não pode ser problematizado sem pensarmos na sua naturalização social. A autora fala, exemplificativamente, do papel da mídia, que não reflete uma realidade amorosa (um contraponto à violência). Isso, segundo ela, auxiliaria a mudar nossa cultura radicalmente (pensa-se que tal entendimento pode ser estendido para as redes sociais de hoje). hooks advoga que os meios de comunicação de massa insistem em uma ética de dominação e violência, tornando-a eterna, porque os/as criadores/as audiovisuais têm mais proximidade com estas realidades de violência do que com as de amor. Ora, como ela diz, todos sabemos como a violência é, com as pesquisas no campo dos estudos culturais dedicados à análise crítica da mídia favoráveis ou contrários a ela, mostrando, como resultados, que imagens de violência, especialmente as que envolvem sanguinolência e ação, capturam a atenção dos/as espectadores/as, mais do que imagens calmas e pacíficas.

E conclui: “Os pequenos grupos de pessoas que produzem a maioria das imagens que vemos em nossa cultura não têm demonstrado até agora interesse em aprender como representar imagens de amor de formas que capturem e mexam com nossa imaginação cultural, prendendo nossa atenção” (hooks, 2021, p. 131).

Quando a análise da violência entra em foco, tende-se a associá-la a algo que afeta negativamente alguém, causando prejuízos. No dia a dia, somos testemunhas de diversas concretizações das violências nas instituições de ensino, as quais têm impacto direto em relação às políticas públicas:

De que tipo de violência falamos quando falamos em violência? Da violência das paixões? Da violência que acontece na família – contra a mulher, a criança, o idoso, o portador de “necessidades especiais”, aquele que tem uma orientação sexual diferente? Da violência do desemprego, da fome, da falta de acesso e de oportunidades, da falta de justiça? Da violência das instituições? Da violência da escola, das prisões, da polícia? Da violência da corrupção? Da violência do preconceito, do racismo, da discriminação – dos crimes do ódio, entre tribos (*sic*),

entre aqueles que se juntam e consideram o outro como um inimigo a ser aniquilado? Da violência da criminalidade? (Schilling, 2007, p. 3).

Neste trecho, a autora chama a atenção para os diferentes tipos de violências existentes na sociedade e que certamente afetam o ambiente escolar, porquanto, por mais que se tente escamotear, a escola faz parte da sociedade, não sendo um local “a parte”. A presença da violência em nosso cotidiano não é nova. O conceito é amplo e varia de sociedade para sociedade. Isto nos leva à conclusão de que os currículos escolares deveriam incluir matérias sobre direitos humanos, cidadania, sobre a própria violência, de modo a combatê-la e estimular uma cultura de paz. Como as diversas violências afetam a saúde mental de todos e todas no ambiente escolar, tanto a violência quanto as questões ligadas à saúde mental deveriam ser tratadas com naturalidade, abandonando-se a ideia de “temas tabus”.

As violências nas escolas são cada vez mais recorrentes no cotidiano escolar, devendo, destarte, aparecer no próprio projeto político-pedagógico modos de como abordá-las, junto a demais conflitos, visando ao combate no âmbito da educação pública e privada, o que deve iniciar-se desde a educação infantil. Afinal, a violência interseccionaliza as agressões, ao afetar pessoas com diferentes marcadores sociais e que acabam se tornando alvo de sofrimentos combinados.

A função fundamental do/a professor/a, do/a pedagogo/a, da gestão escolar e de toda a equipe institucional é referendar a escola como um ambiente que seja respeitoso, de forma que haja equidade entre todos e todas do corpo escolar e que os/as alunos/as possam socializar o que pensam e sentem, aprendendo noções como respeito, solidariedade e valorização das diferenças, enxergando-as como um valor. Deste modo, quando o professor ou a professora são autoritários/as, ou seja, não permitem um processo educativo de reflexão e participação ativa dos/as alunos/as e da comunidade, ele e ela acabam não dando espaço para que discentes reflitam, levando à perpetuação de ações que são violentas e que incidiram neles/as, incluindo o espaço intramuros das escolas.

Mas, será que todas as formas de violência são reconhecidas enquanto tais pelos brasileiros e pelas brasileiras? Em se tratando de Pindorama, as contradições são inerentes a uma nação que foi forjada no colonialismo, no patriarcado, na misoginia, na LGBTQIAPN+fobia e outras questões ligadas a opressões estruturais. Isso significa que nem todos os fenômenos violentos são entendidos socialmente como violência, especialmente

aqueles que comportam a dimensão de serem “estruturadores” do país, tendo em vista que, por serem naturalizados, não são vistos em sua real dimensão.

Entrando na dimensão do racismo, pode-se continuar percebendo que as violências oriundas de opressões estruturais não tendem a ser lidas como tais. Dados como esses impedem uma reflexão real, profunda, ética sobre o fenômeno social que é a violência e, conseqüentemente, como as escolas, que não seguem alheias ao seu entorno, continuam a não se ver chamadas ao debate, que deve(ria) ser público, com compromisso social:

Entre 2007 e 2018, 553 mil pessoas foram assassinadas no Brasil. O total de mortos é maior do que o da Síria, país que enfrenta há sete anos uma guerra civil e que, segundo estimativa da Organização das Nações Unidas (ONU), contabiliza 500 mil mortos. Portanto, não surpreende que o tema da segurança pública tenha ganhado tanta importância nas últimas eleições. Mas é preciso lembrar que a vítima preferencial tem a pele negra. O Atlas da Violência de 2018, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revelou que a população negra está mais exposta à violência no Brasil. Os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de indivíduos não negros (brancos, amarelos e indígenas) diminuiu 6,8%, enquanto no mesmo período a taxa de homicídios da população negra aumentou 23,1%. Segundo dados da Anistia Internacional, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que evidencia que está em curso o genocídio da população negra, especialmente jovens (Ribeiro, 2019, p. 93-94).

A gestão escolar precisa enfrentar a complexidade posta, conscientizando-se, juntamente com a comunidade e a família, das múltiplas expressões da violência. A escola não é a única responsável pela solução do problema, projetando-se mais como um “sintoma social” do que ocorre culturalmente, principalmente quando se percebe a omissão das autoridades e do poder público em geral, fomentando a violência e o violento. Cabe à gestão escolar buscar alternativas para a condução da mediação de conflitos no seu universo de atuação, estimulando a reflexão sobre ângulos do problema que merecem atenção no aspecto da política educacional. Afinal, muitas das vezes, a violência origina-se na cultura familiar. Nem sempre a escola irá receber alunos/as idealizados/as como “comportados/as” (Chispino, 2007).

A escola precisa ter um olhar atento para reconhecer os conflitos e todos os tipos de violência, tomando o cuidado de, ao intervir, também não se tornar violenta. No espaço escolar, é necessário criar espaços de diálogos entre os/as alunos/as e todo o corpo escolar, sendo importante averiguar quais são os motivos de um ambiente truncado e violento (Chispino, 2007).

Infelizmente, como apontado por Bossle e Molina Neto (2009), a escola também ensina violência ao tentar lidar com ela. Os autores nomeiam as violências - reconhecendo que o discurso carrega materialidade - como “pedagogia do berro”, em que tudo se resolve gritando, em formato de violência simbólica. Ora, para os pesquisadores, a pedagogia do berro e a violência estão associadas uma a outra, já que acontecem em um mesmo contexto e são práticas que formam, no fazer, no saber e em seu significado, a cultura no entorno e dentro da instituição.

Em suma, o complexo cotidiano escolar, em sua dinamicidade, torna inviável que os membros da comunidade institucional reflitam “a violência” com os/as demais profissionais, porque inserimo-nos em uma dinâmica, em que “cada um dos professores, preocupados com o nosso trabalho docente individual com aqueles estudantes naquele contexto”, tem ações “demarcadas pelo calor da hora, da resposta imediata” (Bossle; Molina Neto, 2009, p. 138). No imediatismo, na falta da reflexão entre o pensar e sua expressão, a “brecha” é preenchida pela violência.

No Brasil a violência é oriunda de séculos de colonialismo, da escravização e de períodos que foram majoritariamente autoritários, como a ditadura do Estado Novo e Regime Militar, nos quais houve uma grande desigualdade social por conta da própria condução do Estado no modo de como se “resolviam” as violências (violentava-se, ocultavam-se os cadáveres e o problema estava “resolvido”). No caso da educação, aconteceu uma “quebra de promessas”, com um esvaziamento nas escolas justamente pelas desigualdades sociais, em que, ao passo que se prometia ascensão social, a maioria da população não tinha garantias que eram básicas, como o citado direito à educação e à moradia (Schilling, 2007).

No início dos anos 1980, os estudos eram voltados para a ótica das violências de professores/as contra alunos/as, com ênfase em castigos morais e físicos. Quem não fizesse a tarefa de sala/casa ou respondesse ao/à professor/a – a autoridade em sala de aula -, ficava por algumas horas de joelhos em grãos de milho. Na hora da “sabatina” (tabuada), o/a aluno/a que errava levava surra de vara na mão. Esta educação tradicional foi introduzida pelos jesuítas e somente foi abolida com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, proibindo-se todo o tipo de constrangimento para com os/as discentes dentro do ambiente escolar. No entanto, esta realidade era pouco problematizada, pois, em geral, havia consentimento dos pais, mães e responsáveis, já que eram lidas como formas de obtenção do sucesso escolar (Lima, 2004).

Nos anos 1990, segundo Sposito (1998, p. 94), surgem novas manifestações de violências, como as “práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil”. A própria UNESCO, em 2015, procurou construir um conceito de violência a partir dos vitimados e concluiu que as violências nas escolas não “constituem em dados objetivos, mas experiências vivenciadas de formas múltiplas e distintas por aqueles que a sofrem” (Schilling, 2004, p. 78). Segundo a pesquisa, mostra-se que a própria escola não consegue responder a conflitos, distanciando alunos/as de professores/as e trazendo para o ambiente escolar ainda mais diferentes violências, tornando-se uma verdadeira “Torre de Babel” de agressões dos mais variados tipos e performances. Quando se confunde autoridade com autoritarismo, todos e todas saem no prejuízo.

Pensando-se junto a bell hooks (2020), falta às escolas uma reflexão intensa sobre a democracia, fortalecendo a ideia de que este espaço é de todos e todas. hooks leciona que a maioria dos/as estudantes presume viver em uma sociedade democrática como se ela fosse inata, em que não se deve desprender esforços para mantê-la assim. É como se, na mente de nossos/as jovens, os/as inimigos/as da democracia fossem um/a “outro/a” estrangeiro/a, à espreita para atacar e destruir a vida democrática. Na teoria, as pessoas creem que todas as demais possuem o direito de aprender, no entanto, na prática, ajudam a manter hierarquias dentro das instituições educacionais, com grupos que entrecruzam branquitude, riqueza, heterossexualidade, cisgeneridade e magreza, obtendo privilégios e vantagens. Ora, como perspicazmente aponta a intelectual negra, não há democracia real onde coexistem colonialismo, racismo, aprofobia e outras formas de opressão. bell hooks, neste diapasão de análise, fornece um detalhado aprofundamento de como se perpetua a multifacetada violência escolar.

Isto leva à “introjeção” da escola como um ambiente fóbico: alunos e alunas não querem ir para a sala, não aceitam realizar as atividades e expressam-se por piadas de mau gosto que implicam microagressões nas relações que inundam o ambiente. Antes de se tornarem situações de agressividade e violência, inicialmente há o conflito escolar. Nestes casos, lidar por meio do diálogo com a situação conflituosa é importante para o amadurecimento dos/as alunos/as, gerando-se a percepção de que todo mundo tem seu modo de pensar, o que não dá a ninguém o direito de expressar os citados pensamentos de maneira violenta (Warat, 2001). Vale ressaltar que, por microagressões, entende-se aquelas similares às agressões diretas, pois produzem medo, estresse e danos emocionais que

constrangem ou intimidam a vítima, prejudicando sua credibilidade e expondo vulnerabilidades. No âmbito educacional, há estudos que destacam que as microagressões permanentes em estudantes podem gerar sentimentos de exclusão e desestímulo na comunidade dos estudos, deixando marcas que são profundamente negativas na vida atual e futura dos/as discentes (Berk, 2017).

Aqui entra a importância das políticas educacionais. Elas são necessárias para criar as diretrizes da escola, pois são elas que garantem o acesso à educação e permanência nela, como ressalta a própria Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), no seu art.12, “IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito escolar” (Brasil, 1996, *on-line*). Ao funcionarem como garantias, as políticas públicas vetorizam uma força para permanência dos/as estudantes nas escolas, respeitando primordialmente as diferenças entre uns/umas com os/as outros/as.

Nos dias atuais, a escola não é somente vista como um local de aprendizagem, no qual o/a aluno/a apenas obtém conhecimentos e aprendizados e os/as professores/as apenas cumprem seu turno ao transmitir conhecimentos. Torna-se importante que a convivência diária entre discentes e docentes respeite a necessidade de resoluções de conflitos mediante a conversa e soluções propositivas.

Finalizando este tópico de referencial teórico, traz-se a visão de hooks (2021), que ajuda a dar visibilidade à relação entre socialização familiar, violência, mídias em geral e escola. Para a intelectual negra, ainda que a violência nos lares fosse difundida mesmo antes da televisão e outras mídias, sabe-se que as formas de violência passaram a ser *glamourizadas* e desenvolvidas pela mídia em geral para parecerem sedutoras, interessantes. Quem produz tais imagens poderia usar a comunicação de massa para problematizar e intervir na geração de violências. Contudo, as imagens que vemos acabam por naturalizar ou justificar a violência, indo na contramão de uma sociedade, de famílias, pessoas adultas e crianças mais fraternas, ratificando a brutalidade e levando muitos e muitas de nós a nos “tornarmos” violentos/as, pois reforça-se a ideia de que este é um meio aceitável de viver em comunidade, uma forma também de controle social, introjetando-se o valor de que está tudo bem se um indivíduo ou grupo dominar outro(s).

3 Presenciando a violência escolar: Mara e a dor que se (es)vai pela pele negra

Almeida *et al.* (2020) ensinam que a autoetnografia é um recurso pedagógico, um estudo crítico do cotidiano. A decolonialidade adentra esta metodologia por meio da aprendizagem ativa e contextualizada de referências teóricas, operando como vetor que questiona a autoridade de autores/as de fora de nossa realidade. Há, assim, um cruzamento entre a “sensibilidade antropológica” estimulada pela apreciação do cotidiano. Estuda-se criticamente a atividade humana e como a compreendemos. Por questões éticas, tudo foi aqui ficcionalizado, à exceção de raça, classe e gênero, para o debate interseccional.

Aqui, um adendo se faz necessário: não entendemos as autoras negras estadunidenses como “de fora de nossa realidade”. Seguindo o pensamento de Carla Akotirene (2019, p. 32): “antes de serem estadunidenses, as feministas são negras e refletem experiências pós-coloniais nas águas atlânticas como nós, suas irmãs de barco, noutra América”.

Também Almeida *et al* (2020) chamam a atenção para a forte presença europeia e estadunidense na formação em Pedagogia, com ênfases em uma epistemologia assentada no positivismo, no colonialismo, no patriarcado, no machismo, no racismo e na misoginia, o que levou a incorporação da necessidade de decolonialidade e da interseccionalidade. Neste trabalho escrito a duas mãos, temos duas pessoas que cresceram compartilhando uma violência absurda gerada pela desigualdade brasileira, dividindo o mesmo espaço periférico, “repartindo”, coincidentemente, o mesmo bairro, mas subvertendo o que o colonialismo esperava e espera de nós. Tais descobertas implicam que:

[...] não enxergamos a figura do colonizado e do colonizador como sujeitos estanques e sem dinamismo. Por meio da “zona de contato” colocamos em relevo os processos de subjetividade mútua, em termos de copresença, interação e conexões, ainda que dentro de relações de poder assimétricas (Almeida *et al.*, 2020, p. 2).

Questionamos juntos, e em conversa com Diversi e Moreira (2021), a ideia de Outro como diferente, excluindo-os/as como irmãos e irmãs, o que em si já gera uma violência – nosso objeto de estudo – como um meio de ganho pessoal e igualmente colonizador. Essencializar o Outro tem sido uma estratégia colonizadora, devendo, portanto, gerar outra maneira de agir, de disputar a ciência e a sociedade, focando em lutas e resistências, convocando todos e todas para descolonizar e criticar epistemologias ocidentais na produção do conhecimento.

Treze horas de um dia de trabalho. Chego ao ambiente escolar mais uma vez movida pelo encontro afetuoso entre mim e este local que se tornou minha casa. Um pequeno

cansaço se abate, afinal, eu tinha passado a manhã estudando na Universidade. Mas isso não foi suficiente para me tirar a vontade de, novamente, ir para a escola tentando fazer a diferença. Trata-se, neste caso, de um ambiente que comporta alunos e alunas de classe média alta. No meio daquele ambiente majoritariamente de alunos e alunas brancos/as, uma se destaca: uma criança-aluna-negra. Ao me aproximar, a dor já estava inscrita por todo o corpo dela (não separo mente e corpo, Descartes que me perdoe).

A menina já havia mudado de escola após uma série de violências verbais que sofrera por ser quem era. A turma anterior não gostava dela e ela já possuía medo de ser rejeitada do mesmo modo na escola nova. Infelizmente, aconteceu. Uma criança de apenas 10 anos. Chamada de “piolhenta” (cabelos negros aparentam sujeira?), Mara (nome fictício) foi se isolando também neste nem tão novo assim ambiente escolar.

Mara tentou dizer quem era, qual seu nome, ousou interagir e falar “oi”. Não foi ouvida. O ciclo de violência, que começou antes dos 10 anos, ia se reiniciando, agora com foco em um dos seus traços negroides, os cabelos. Ignorada, nenhum aluno, nenhuma aluna queriam fazer os trabalhos escolares com ela. Quando manifestava opinião, ninguém a ouvia. Presenciei ao menos seis episódios em que o relatado ia se repetindo. De novo, de novo e de novo... uma vez mais...

Um colega professor tentou intervir. Propôs uma atividade de leitura coletiva. Ninguém acolheu Mara. Revoltado, o colega levou todos/as para a diretoria. Acuada, uma criança começava a perceber que talvez estivesse em um ciclo perpétuo: o da violência racista. Racismo, *bullying* e pobreza interseccionam-se. Entretanto, não se esqueçam, leitores e leitoras, de que estamos falando de uma escola cujas crianças da turma já haviam internalizado a ojeriza ao/à “diferente”, ainda que não fosse uma situação generalizada. Em outras turmas, Mara era acolhida.

E esta foi a primeira parte do ciclo. Mara, outrora trocada de escola, agora era trocada de turma para evitar o sofrimento, enquanto quem a violentava seguiu a vida estudando tranquilamente, sem quaisquer tipos de “transtornos”.

Enquanto estive na turma que a diminuía cotidianamente, Mara começou a adoecer psicologicamente. Choros inconsoláveis acometiam a estudante, ela não queria entrar em sala de aula, não podia participar de atividades da educação física que amava, como a “queimada”. “Os cabelos dela vivem bagunçados”, diziam as outras crianças. Bagunçados ou

mantidos ancestralmente? Na vivência, experienciamos uma situação violenta: a escola que exclui, que é cúmplice do racismo da forma mais intensa possível.

Trocada de turma, culpabilizava-se a vítima. Vítima que, marcada pela pobreza, pela raça e pelo gênero, ainda se encontrava “atrasada” nos estudos, o que a tornou ainda mais visível – e paradoxalmente invisibilizada – no primeiro local que estudava. Entretanto, como o preconceito não é inato e sim aprendido, quando mudada de sala, ela foi acolhida, posto que lá os/as colegas não viram “maldade” nela, já que eram menores em idade em relação à turma da qual foi “convidada a se retirar”. Apesar de ser do quarto ano, Mara vivia entre as turmas do terceiro e do segundo. Lá, ela podia ser quem era. Ao sair de um ambiente de alunos e alunas entre 8 a 11 anos, de classe média alta e branca, a violência foi parcialmente cessada.

Sim, parcialmente. Será possível a Mara “sara” de tudo o que sofreu?

Ao descrever este evento, trabalhamos na perspectiva de “narrações em camadas”, alternando descrições densas de situações com outros dados e teorias relacionadas ao tema (Maia; Batista, 2020).

Podemos, então, acrescentar mais características de Mara. Negra, vista como de “cabelos bagunçados”, a criança tinha diagnóstico formalizado de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o que agravava a situação. Isso fazia de Mara uma criança “agitada”, “inquieta”. Mais um ponto para ser interseccionalizado: a neuroatipicidade.

Mara é mais um fruto do país que surgiu colonizado e com vergonha das próprias origens. Filha de pai negro – trabalhador de linha industrial de uma fábrica amazonense - e mãe parda, ela era a semente ancestral da luta de um pai e de uma mãe empobrecidos que haviam organizado uma poupança durante toda a vida para que ela pudesse estudar em uma “boa escola”. Seguimos acompanhando Mara. Vemos nela a potência de ser uma nova Lélia Gonzalez, uma nova Sueli Carneiro.

O TDAH fez que nos solidarizássemos ainda mais com ela – pois sabemos o quanto é difícil, em uma escola colonizada, de traços “jesuíticos”, que tenta a todo momento nos enquadrar em modelos de comportamentos “adequados” - permanecer sentado/a, entender tudo o que é explicado silenciosamente, ter atenção focada. Uma luta que só quem vive com TDAH diariamente sabe.

Fazendo as ligações com as questões de raça, foi de fundamental importância para que se descortinasse diante dos nossos olhos uma fértil produção intelectual decolonial e

interseccional negra que ajudou a refletir sobre o fenômeno da violência focando um ensino crítico. Frisamos este ponto para que entendamos como a empatia, o acolhimento e a escuta ativa fazem a diferença na vida de um/a estudante, esteja em que série esteja, do Ensino Básico ao Superior.

Leitor e leitora, talvez algumas questões estejam pairando na mente de vocês: por que a escola fez o que fez (ou não fez)? Como foram desenvolvidas (ou não) as estratégias? Peço calma, cada coisa no seu tempo. Agora, precisamos dialogar sobre o caso e pararmos de falar de Mara. O limiar entre a ficcionalização e a verossimilhança é sutil e tênue. Mara precisa ser protegida e essa é uma questão ética que, nós, autora e autor, refletimos em vários momentos. O consenso foi: parar por aqui para que ninguém consiga identificar esta criança.

Iniciaremos falando do “cabelo bagunçado” de Mara. Entre o TDAH, pai e mãe que precisavam trabalhar e uma turma majoritariamente branca que considera como padrão de “cabelo” o liso, essa não pode ser uma questão menor. Porém, talvez não seja coerente que nós falemos sobre o tema. Como proposto nesta autoetnografia, nosso modo de escrever é o diálogo, algo que falta em um país ainda colonial, de herança escravocrata e com patente injustiça social, por meio de tantas desigualdades (Almeida *et al.*, 2020). Uma das formas de reação a esta realidade é deixar os/as subalternizados/as falarem, porquanto o discurso também é materialidade.

Assim, convidamos para nossa conversa uma autora negra chamada Djamilia Ribeiro. Filósofa, feminista, ela nos ajuda a entender a realidade de Mara, em um contexto particular, e das mulheres negras, em um contexto macro, da sociedade. Aqui, ela nos fala da escola como produtora de violências e como lidou com a violência sofrida também por conta dos cabelos que ela, enquanto mulher negra, sempre teve, desde criança. Escolhemos o trecho abaixo que, certamente, um dia será lido para Mara:

Meu pai, autodidata e militante comunista e do movimento negro, exigia que tirássemos boas notas e nos obrigava a ir à escola sem falta. Mas eu me perguntava se ele sabia o que acontecia lá. Se entendia quão difícil era aturar os xingamentos diários. Senti raiva dele muitas vezes, como quando dizia que eu devia ter orgulho das minhas raízes e me proibia de alisar o cabelo. “Isso porque não é no seu cabelo que eles escondem borrachas”, eu pensava. “E orgulho de quê? De ser a neguinha do cabelo duro?”. Eu não compreendia por que meu pai insistia em dizer que meu cabelo era lindo, em vez de simplesmente atenuar meu sofrimento permitindo que o alisasse. Eu chegava a colocar toalhas na cabeça quando estava em casa para simular fios mais longos. Com o tempo, ele cedeu, e minha mãe alisava meus cabelos e os da minha irmã em casa. Era um ritual de tortura, no qual ela acendia uma boca do fogão, deixava o pente de ferro ali até ficar pelando e passava nos fios. Aquilo era comum, mas inúmeras vezes o cabelo queimava: você sentia o cheiro e via os fios se desfazendo. Podia-se até queimar o couro cabeludo nos piores casos. A vontade de

ser aceita nesse mundo de padrões eurocêntricos é tanta que você literalmente se machuca para não ser a neguinha do cabelo duro que ninguém quer (Ribeiro, 2018, p. 14)

O que a professora e filósofa negra Djamila Ribeiro (2018) faz é nos ajudar a enxergar a ligação entre o individual e o estrutural. Se não vivêssemos em uma cultura assentada em pressupostos de uma falsa democracia racial, certamente trataríamos as questões raciais da maneira que elas merecem ser tratadas: resultantes de uma estrutura. Mara pode encontrar sua dor espelhada em Djamila, que traz o relato de sofrimento infantil. Ou seja, infelizmente, da geração a que pertence Ribeiro para a de Mara, nada mudou, ainda que a geografia seja distinta, o racismo na escola é presente e patente.

Pensamos também em Grada Kilomba, outra intelectual negra com incríveis contribuições para refletirmos acerca do racismo. Utilizando a analogia da máscara colocada no rosto de pessoas escravizadas, tanto para que não comessem, quanto para que não falassem, Kilomba (2019) metaforiza os processos de subalternização histórica que se abateram sobre pessoas negras e o impacto disto principalmente nas mulheres. Assim, romper a máscara é primordial para imaginarmos outros projetos de sociedade. Sociedade em que pessoas como Mara possam falar, estilhaçando o silêncio colonial. Grada Kilomba (2019) classifica o colonialismo como uma ferida que nunca foi tratada, portanto, sempre dolorosa, inflamatória e que sangra. Acrescentamos que ela se espalha por todos os espaços, atingindo a escola violentamente, como exemplifica esta “cena” (usamos este termo para lembrar a ficcionalização parcial solicitada pela autoetnografia).

Para Patrícia Hill Collins (2019), a dimensão política de opressão negou às mulheres negras os direitos e privilégios que costumam ser estendidos aos cidadãos brancos do sexo masculino. As instituições de ensino também fomentaram (e fomentam, como atesta Mara) o padrão de privação de direitos, consubstanciando a subordinação política de mulheres negras. Práticas antigas, como negar alfabetização a escravizados e escravizadas e relegar as mulheres negras a escolas subfinanciadas e segregadas, fizeram que a educação de qualidade para estas mulheres fossem sempre a exceção, não a regra. O grande número de jovens negras de zonas rurais e áreas urbanas centrais empobrecidas que ainda hoje abandonam a escola antes de atingirem a alfabetização plena representa a continuada eficácia da dimensão política da opressão de mulheres negras. Opressão que vem sendo ensinada desde a infância.

A escola, enquanto espaço de socialização, precisa ser disputada. Em pesquisa realizada pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e pelo Fórum de Entidades

Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), em 2018, a escola aparece como reprodutora de relações preconceituosas, por meio de violência simbólica e de práticas discriminatórias. Os/As alunos/as vítimas de racismo percebem e expressam sofrimento diante de situações e práticas discriminatórias. No que tange à aliança entre racismo e preconceitos no contexto escolar, temos como componentes, segundo as citadas entidades: a desigualdade educacional, a violência institucional, a rejeição, a percepção pelos/as alunos/as que estão sofrendo racismo, produção de mal-estar e relações precárias, geração de fracasso escolar e evasão, o branco visto como modelo em relações estereotipadas, seu início precoce na educação infantil.

Alguns fatores que levam à segregação são mais evidentes: ausência de formação docente para trabalhar com o tema, negação da diversidade na composição da equipe escolar, ausência do tema nos currículos e matérias, linguagem discriminatória, silenciamento/mascaramento da realidade ou realização de práticas discriminatórias explicitamente, distribuição desigual de atenção e estímulo, resistências à cultura e religiões de matrizes africanas (UFMT/FENPB, 2018).

Se a Lei 10.639/2003 fosse seguida, aponta a pesquisa, levaria os/as docentes a refletirem sobre o protagonismo do povo negro na sociedade brasileira e engendraria outros tipos de ação (UFMT/FENPB, 2018). E ações de exclusão, como as relatadas por Cida Bento (2022), não seriam tão comuns na escola: a pesquisadora conta os vários episódios em que se sentiu invisibilizada no ambiente, principalmente por parte dos/as professores/as: “Desde cedo vi o tratamento diferenciado que pessoas em cargos de destaque davam a seus semelhantes. Na escola, quantas vezes percebia os professores enaltecerem o esforço de minhas colegas brancas – como eles - e de forma afetuosa”, enquanto ela, uma criança negra, “[...] ficava sempre às margens, por estar afastada do modelo que eles valorizavam. Minha presença só se fazia notar como evento negativo” (Bento, 2022, p. 13).

O “tornar-se negro” segue, nas lições da intelectual negra Neusa Santos Souza (2021), uma ferida narcísica. Tal ferida – aliás, tornou-se recorrente o termo pelas autoras – gera sentimento de culpa, inferioridade, defesa fóbica e depressão, afetos e atitudes que definem a identidade do/a negro/a brasileiro/a como uma estrutura de reconhecimento/desconhecimento, na qual Mara vai se iniciando e nos mostrando concretamente como é desenvolvida. E é nesta linha argumentativa que Lélia Gonzalez aprofunda o pensamento de Neusa Santos Souza:

Vale recordar aqui um fato muito interessante, que nos remete à *ideologia do branqueamento*. Como se sabe, ela consiste no fato de os aparelhos ideológicos (família, escola, igreja, meios de comunicação etc.) veicularem valores que, juntamente com o mito da democracia racial, apontam para uma suposta superioridade racial e cultural branca. Vale notar que é justamente por aí, por essa articulação entre o mito e a ideologia, que se deve entender o caráter disfarçado do racismo à brasileira. Daí se segue que pessoas negras (pretas ou mulatas, porque dá no mesmo) internalizam tais valores e passam a se negar enquanto tais, de maneira mais ou menos consciente (o mesmo acontecendo com as pessoas “brancas”, isto é, aquelas cujos traços revelam uma ascendência negra, mas que são vistas como brancas; Abdias do Nascimento as chama de “brancoídes”). Em suma, elas sentem vergonha de sua condição racial e passam a desenvolver mecanismos de ocultamento de sua “inferioridade”. Esses mecanismos recobrem um amplo quadro de racionalização que vai desde um efetivo racismo às avessas (negros ou “brancoídes” que, por palavras e atos “não gostam de preto”) até a atitude “democrática” que nega a questão racial, diluindo-a mecanicamente na luta de classes (por aí se vê como certas posições de esquerda nada mais fazem do que reproduzir o mito da democracia racial, criado pelo liberalismo paternalista que elas dizem combater) [...] (Gonzalez, 2022, p. 68-69).

O racismo no Brasil não pode ser tido como algo anormal. Pelo contrário, como argumenta o pensador negro Silvio Almeida (2021), de tão naturalizado, ele se normalizou. E esta normalização invadiu, por meio das estruturas sociais, não só nossa vida consciente como também inconsciente. Para o autor, o fim do nazismo não trouxe em seu bojo o fim do colonialismo e nem das práticas coloniais pelos Estados europeus, que dirá sua evasão de espaços sociais como a escola.

Quando alunos e alunas brancas se unem contra Mara, já se pode notar a introjeção do que a intelectual negra Cida Bento chamará de “pacto narcísico da branquitude”. Socializadas com este modo de entender as diferenças raciais, as crianças já nutrem uma noção de superioridade e apontam “a estranha”.

Enquanto desdobramentos finais a este primeiro momento autoetnográfico, tenho a percepção de que a violência existente reproduz as estruturas de opressão criadas no longo trajeto da colonização: em seu bojo vieram o patriarcado e o racismo, que depois foram retroalimentados pelo capitalismo. Também se infere a falta de percepção, por parte das pessoas adultas, das crianças como sujeitos humanos completos. Ou seja, capazes de sentir, internalizar a socialização que recebem na família e que levarão para a escola. Se o preconceito não é inato e sim aprendido – e aqui, pela obviedade da informação, sentimo-nos dispensados de apresentar autores e autoras que confirmam isso – a escola precisa ser o espaço de formação de consciência crítica que combata estas chagas, como bem demonstra o caso de Mara, confirmando o universal da estrutura e das teorias no particular.

Enquanto o ambiente escolar não for descolonizado, ‘aquilombado’ – para usar uma expressão de Nêgo Bispo que vimos em uma entrevista – mais “Maras” serão violentadas. Usamos a figura do Quilombo, porque, como compreendemos da fala de Nêgo Bispo (*in memoriam*), lá a colonização não conseguiu chegar, posto que os modos de vida das Áfricas em diásporas não eram condizentes com os ‘valores civilizatórios’ europeus. Este pensamento vai ao encontro do que propõe Clóvis Moura (2020), ao afirmar que a classe senhorial tinha pavor de qualquer mudança social na estrutura da sociedade escravista, pois isso poderia levar as pessoas a imaginarem outras formas de existir no mundo que não fosse violenta, etnocida, recortada por classes sociais diversas. Enfim, os Quilombos e Mocambos ensinavam que outra forma de existir no mundo era possível. É preciso “aquilombar” a escola.

Deve-se ressaltar que não bastam ações pontuais e/ou individuais para que o problema do racismo seja resolvido, posto que, como ensina Angela Davis: “Não são as pessoas individualmente que decidem que a violência é a resposta; são as instituições ao nosso redor que estão saturadas de violência” (Davis, 2017, *on-line*), incluindo os ambientes escolares. Precisamos proteger Mara e outras infâncias negras!

Além de aquilombar a escola, é primordial africanizá-la. Mara, infelizmente, por meio da dor, tem muito a nos ensinar. Esperamos que, nesta roda de conversa, este aprendizado tenha acontecido. A solução dada pela escola foi trocar a aluna de turma, onde se tornou “aceita”. Ainda que isso tenha minimizado a dor, não custa absolutamente nada lembrar que, de acordo com Diversi e Moreira (2021), exilar, migrar forçadamente, promover diásporas não são convites e sim imposições que excluem, baseadas em noções essencializadoras e rotuladoras de outras pessoas. Ou seja, até na “solução” presentifica-se a violência.

4 Considerações finais

Ao nos aproximarmos do fim deste texto, percebemos o método autoetnográfico como importante para pensarmos, em primeira pessoa, como situações violentas como o racismo nos atravessam, ao passo em que nos implicamos diretamente na pesquisa, o que levou a pensar o fenômeno em tela sob uma ótica que traz traços subjetivos para refletir sobre o complexo estudo sobre a violência na escola. Por óbvio, em se tratando de uma pesquisa qualitativa que traz um estudo de caso, ela não esgota as possibilidades de estudo, precisando ser “combinada” com outras pesquisas qualitativas e quantitativas, repita-se, para que se dê conta de um fenômeno tão complexo como o é a violência nesta instituição, ainda mais quando se trata de racismo.

Além das considerações metodológicas, compreende-se a necessidade de resgatar, por uma questão didática, as implicações dos momentos frisados em relação às violências contra Mara. Em um contínuo, pode-se notar que a “permissividade” foi dando liberdade para que violências ainda mais atroz fossem perpetradas. O apontamento do “cabelo piohento”, leia-se “bagunçado”, que na verdade é da própria constituição corporal infantil, ao não ser debatida, problematizada e dialogada com o corpo escolar, abriu espaços para os outros momentos de sofrimento intenso aqui narrados. “Coisificada”, Mara torna-se um “objeto”, logo, não fala, não merece escuta. Assim, nossa interlocutora foi silenciada, invisibilizada, isolada. Camadas e camadas de racismo. Frisando o aspecto da classe social, os estudantes sentiam-se livres para serem racistas, etnocêntricos, tudo internalizado de modo acrítico ou sem contato com o contraditório. Nem a passagem pela diretoria foi suficiente para provocar mudança de posturas. Afinal, que valor teria uma “menina” que em nada se assimilava aos padrões da branquitude? Por que as famílias com filhos racistas se preocupariam com isso, se os filhos/as não são “prejudicados”? É como se racismo fosse um problema do negro, do indígena. Mas como, se quem o inventou foi a branquitude em séculos de colonização e escravização?

Por fim, retomando o último momento, há as trocas não democráticas e punitivas. Primeiro, de uma escola, que já projetara em Mara que ela seria um fracasso. Sequer avaliaram as implicações do TDAH – os problemas são jogados para o nada. Em outra escola, é preciso ser novamente trocada: alunos/as mais novos não solidificaram o racismo, portanto, foi a opção “possível” em uma cultura escolar que quer apenas “se livrar dos problemas”, não efetivamente resolvê-los. Foi perdida a oportunidade de um diálogo franco, aberto, com as crianças, que poderia mudar vidas por meio de uma educação coletiva que visasse o desenvolvimento do pensamento crítico. Isto não tem espaço em uma educação neoliberal e tecnicista. O tempo precisa ser produtivo, tem que “render”. Logo, uma ação coletiva em torno do debate torna-se perda deste “precioso” tempo. Não há outra conclusão possível: ambas as escolas foram cúmplices do racismo. Falharam a escola, as famílias e nós, como sociedade.

Neste sentido, o diagnóstico de TDAH parece cair como uma luva. Uma criança agitada não se encaixa na escola padronizada que produz discentes como que em uma linha de produção. Não importa que pai e mãe pretos e pardos tenham lutado tanto para que Mara tivesse o direito constitucional a uma educação de qualidade. Brancos com boas condições

financeiras não podem ser incomodados, eles que pagam as mensalidades. À Mara, que a vida se encarregue. Não era nosso objetivo terminar o texto desta forma, almejávamos insuflar esperanças. Mas não pode a tristeza também ser mobilizadora das mudanças? Cremos que sim.

Ao passo em que se considera que o objetivo proposto foi atingido - compreender uma situação concreta ocorrida com Mara (nome fictício), no ano de 2023, em uma escola da cidade de Manaus-AM, por meio de três situações-chave -, sugere-se que a perspectiva interseccional e decolonial siga como referencial teórico de mais investigações, posto que ajuda a situar o debate no contexto do país em que vivemos, marcado pelas desigualdades sociais, colonizado, portanto, precisando esmiuçar como a questão da exploração capitalista – que sim, também está fortemente inserida nas escolas – articula-se com raça, classe e gênero na produção das opressões. Como conclusão, fica a necessidade de um maior investimento das escolas na formação docente continuada e do envolvimento das famílias cujos filhos produzem/produziram a violência, tendo em vista a dimensão estrutural do racismo que afeta, por consequência, a própria escola.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen/Sueli Carneiro, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

ALMEIDA, Diego Eugênio Roquette *et al.* Autoetnografia como estratégia decolonizadora de ensino sobre o cotidiano em Terapia Ocupacional. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, s/v, n. 24, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/zWm4PdQGB4pzCNwdzPp3ymK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Editora Jandaíra, 2021. Coleção Feminismos Plurais.

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

BERK, Ronaldo. Microaggressions Trilogy: Part 1. Why Do Microaggressions Matter? **The Journal of Faculty Development**, Berkeley, v. 31, n. 1, Jan. 2017. Disponível em: <https://www.ronberk.com/articles/2017_micro1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. “No olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, set. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338540009.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2024.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol publ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n 54, jan.–mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TytpKNQ94yYRNYmhqBXTwxP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 23 mar. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela. **El País**, 27 jun. 2017. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html. Acesso em: 15 mar. 2024.

DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Cláudio. Autoetnografias dos entre-mundos: partindo de uma pedagogia freireana da esperança para expandir narrativas e políticas de inclusão.

Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latino-Americana, s/l, s/v, n. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/SwKK7MVCf7spB3YqxLJtpnx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Vitória-Régia Rodrigues. Mediação de conflitos no ambiente escolar: uma questão para a gestão escolar. 62f. Monografia. **Especialização em Gestão Educacional**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2004.

MAIA, Suzana; BATISTA, Jeferson. Reflexões sobre a autoetnografia. **Prelúdios**, Salvador, v. 9, n. 10, ago./dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistapreludios/article/view/37669/26323>. Acesso em 29 fev. 2024.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

PAIVA, Rodrigo Calatrone. Contando histórias para pesquisar: autoetnografia e implicações para o estudo de ensino-aprendizagem de línguas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 15, dez. 2019. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/192/165>.

Acesso em: 29 mar. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. In: BRASIL (Org.). **Ministério de Educação e Cultura**. Programa Ética e Cidadania. Brasília, 2007.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFTM); FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA (FENPB). **Violência e preconceitos na escola**: contribuições da Psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2018.

Sobre os autores

Geovanna Alves Andrade

Tem Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: geovannaalves.ufam@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3408-412X>.

Adan Renê Pereira da Silva

É Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas e docente do curso de Pedagogia na mesma instituição. E-mail: adansilva.1@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>.

Recebido em: 15/03/2024

Aceito para publicação em: 10/12/2024