



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS JORGE AMADO
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS – PPGER/UFSB**

**A AUTOMUTILAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DO RACISMO ENTRE OS
MUROS DA ESCOLA**

ANTONIO CARLOS SANTOS DE JESUS

Itabuna – Bahia

2021

**A AUTOMUTILAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DO RACISMO ENTRE OS
MUROS DA ESCOLA**

ANTONIO CARLOS SANTOS DE JESUS

Memorial Descritivo e Produto Educacional
apresentados à Universidade Federal do Sul da
Bahia – UFSB/CJA, como requisitos finais
para a obtenção do título de Mestre em Ensino
e Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Petry Trapp

Itabuna – Bahia

2021

**A AUTOMUTILAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DO RACISMO ENTRE OS
MUROS DA ESCOLA**

ANTONIO CARLOS SANTOS DE JESUS

Data da defesa: 22/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Petry Trapp
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Orientador

Prof. Dr. José Francisco dos Santos
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)
Examinador Externo

Prof. Dr. Gilson Brandão de Oliveira Júnior
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Examinador Interno

**Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

J585a Jesus, Antonio Carlos Santos de, 1972-

A automutilação como consequência do racismo entre os muros da escola / Antonio Carlos Santos de Jesus. – Itabuna: UFSB, 2021.

-
133f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.

Orientador: Dr. Rafael Petry Trapp.

1. Automutilação. 2. Racismo na educação. 3. Ambiente escolar. 4. Jovens negros – Ilhéus (BA). I. Título.

CDD – 370.11

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

Se um evento abriu um abismo na existência, ou se um sofrimento difuso impede o pensamento, o corpo, especialmente a pele, é o refúgio para se agarrar à realidade e não afundar. A utilização do corpo em situação de sofrimento se impõe, para não morrer. Aquele que está em carne viva, no plano dos sentimentos, esfola sua pele como em uma espécie de homeopatia. Para recuperar o controle, ele tenta se machucar, mas para ter menos dor.

(Le Breton, 2010)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela força, sabedoria, coragem, por ser essencial em minha vida, por ser autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia e durante toda esta longa caminhada.

Aos discentes que confiaram e aceitaram participar deste desafio!

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é o único tesouro dos humildes”

(William Shakespeare)

Defender a minha Dissertação de Mestrado é concluir uma trajetória de estudo, luta, superação, dedicação, conhecimentos... Ao mesmo tempo, abrem-se novos horizontes e diretrizes. O título de mestre não me envaidece, nem me torna melhor que o outro; ele simplesmente reafirma meu posicionamento político de educador teórico/crítico frente às opressões que excluem e/ou segregam aqueles corpos que divergem das normas desejantes da sociedade excludente.

Agradeço primeiramente a Deus, pois sei que nunca estarei só!

Aos meus familiares: um agradecimento infinito a meu saudoso pai, o senhor Antonio Galdino. e a minha mãe. Maria Pereira; aos meus amados filhos, Bruna Costa e Guilherme Costa, que valorizam o conhecimento e me proporcionaram o apoio necessário em mais uma conquista; a minha esposa Lilian Costa, pela paciência e pelas contribuições durante os estudos, renunciando à minha atenção constante, compreendendo que o caminho desta pesquisa demandava momentos a sós comigo mesmo e com minha pesquisa. Ao meu primo Uillian Silva, pelo apoio e incentivo que sempre impulsionou em mim, a ousadia de tentar experiências no campo dos estudos, que tantas vezes pareceram distantes dos meus recursos e possibilidades.

Ao Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne – IME por oferecer a estrutura para realização do meu trabalho como docente; aos meus colegas do mestrado pelo apoio, em especial Isabella Nascimento, Sara Lemos, Icaro Berbert e Gilsária Teixeira, pelo incentivo e atenção que contribuíram para que eu chegasse ao fim dessa jornada. Compartilhamos momentos de ansiedade, angústia, mas também de muitas alegrias, vivências e aprendizado.

A Ernany Sodré Júnior, amigo que tanto estimo, gratidão pelas conversas, desabafos e sorrisos. Poder compartilhar com ele tantos momentos, foi um aprendizado de vida! A Larayne Gallo, com quem tirei muitas dúvidas, compartilhamos conhecimentos e aprendi muito com ela. A Apoema Dandara, a nossa colega e representante da turma que sempre nos orientou diante da coordenação do programa de mestrado. A Genilsa Maria a popular “Nini”, pela qual tenho uma profunda admiração, e com a qual aprendi muito, numa relação de

trabalho quando atuei como docente nos distritos de Inema e Pimenteira, do município de Ilhéus. Agradeço à mesma, pelas ideias e sugestões de escrita. Você faz parte dessa vitória!

A Antonia Alcântara, uma pessoa pela qual tenho muita admiração. Gratidão por tudo o que você somou em minha vida. Anaracy Fernandes, pela preocupação, pelos incentivos. Conversar e compartilhar com você a minha trajetória, fez-me perceber que nunca estive só. A Maria Cristina, amiga querida, que apesar das poucas conversas que tivemos, seu carisma e simplicidade foram contagiantes; aprendi contigo que mesmo que o obstáculo pareça grande, não conseguirá nos bloquear. A Jaine Nunes, pela contribuição e observações pontuais, pela ótica da criatividade e perspicácia. A Robson Cajueiro, pelas contribuições precisas nas construções dos gráficos e tabelas, que ficaram ótimas. Obrigado!

À Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, campus universitário Jorge Amado, pelo espaço de discussões e construção de saberes. A meu orientador, Professor Dr. Rafael Petry Trapp pela oportunidade e confiança, e por ter me auxiliado a ser mais persistente, mais confiante, mais atencioso e decolonizado. A todos os docentes da UFSB que, através dos diversos componentes curriculares do programa PPGER, com muito esforço e dedicação, nos orientaram para que transitássemos com esmero em nossas pesquisas e aquisição de conhecimento. Aos professores Gilson Brandão e José Francisco dos Santos que gentilmente aceitaram fazer parte das minhas bancas de qualificação e defesa; obrigado pelas considerações e contribuições no constructo deste trabalho.

Aos sujeitos participantes da pesquisa e àqueles que encontro na dinâmica cotidiana do IME, que a partir de suas contribuições compuseram uma interessante teia. Que a partir de seus fios formam diferentes desenhos, que contribuíram para que eu amadurecesse a ideia de buscar fortalecimento para iniciar e finalizar esse estudo sobre o fenômeno social conhecido como automutilação – o que me levou a refletir diariamente sobre o que significa esse fenômeno social provocado pelo racismo.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa conquista, minha eterna gratidão!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DFID – Departamento do Reino Unido para o Desenvolvimento Internacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

IME – Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexuais e Assexual o + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero.

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCRI – Programa de Combate ao Racismo Institucional

PNSIPN – Política Nacional de Saúde Integral da População Negra

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGER – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais

SEDUC – Secretaria de Educação

SUS – Sistema Único de Saúde

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar as concepções acerca da automutilação em estudantes negros/as com idade entre 12 e 20 anos nas turmas do 8º e 9º anos do ensino fundamental nos anos finais, no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne – IME, no município de Ilhéus – Bahia. A conjectura que alicerçou essa pesquisa é de que a automutilação praticada pelos estudantes negros na referida instituição de ensino tem relação com o racismo. É uma pesquisa descritiva, de caráter investigativo e de natureza qualitativa, tendo como objetivo identificar quais são os efeitos da discriminação racial que está provocando a prática automutilatória nos estudantes negros no IME. Com essa pesquisa pretendemos contribuir para conscientização do corpo diretivo da escola e dos familiares para os perigos que a automutilação provoca nos adolescentes/estudantes negros. As reflexões se desdobram na elaboração de um livreto direcionado a profissionais da educação e interessados no sentido de refletirem sobre a automutilação decorrente do racismo na escola.

Palavras-chave: Automutilação. Racismo. Escola. Juventude negra.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate conceptions about self-mutilation in Black students aged between 12 and 20 years in the 8th and 9th grades of elementary school in the final years, at the Eusíbio Lavigne Municipal Education Institute – IME, in the city of Ilhéus – Bahia. The conjecture of this research is that the self-mutilation practiced by Black students in the aforementioned institution is related to racism. It is a descriptive, investigative and qualitative research, aiming to identify the effects of racial discrimination that is causing self-harm in Black students at IME. We intend to contribute to the awareness of the school's coordination and family members about the dangers that self-mutilation causes in Black teenagers at school. The reflections resulted in the elaboration of a booklet for educational professionals and other people interested in reflecting on the self-mutilation resulting from racism at school.

Palavras-chave: Self-mutilation. Racism. School. Black Youth.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O CONTEXTO DA PESQUISA	23
2.1 Histórico da Instituição	23
2.2 Objetivos do IME	26
2.3 Concepção do Desenvolvimento do Jovem Estudante	27
2.4 Ambiente Educacional do IME	28
2.5 Projeto Político Pedagógico do IME	31
2.6 Desafios Educacionais Contemporâneos do IME	33
3 RACISMO ESTRUTURAL	35
3.1 A Sociedade e suas Estruturas Racistas	41
3.2 A Desigualdade Racial e as Consequências do Racismo Estrutural	44
3.3 O Racismo Estrutural tem Identidade e Cor	49
4 O CORPO NEGRO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE	53
4.1 A Subsistência do Corpo Negro na Sociedade Excludente	54
4.2 O Corpo e os Estigmas Sociais	58
4.3 O Corpo Negro e o Enfrentamento ao Racismo	64
5 AS RELAÇÕES ÉTNICAS NA ESCOLA	76
5.1 As Relações Étnico Raciais no Âmbito Educacional	76
5.2 A Escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	80
5.3 A Relutância dos Professores Diante das Questões Étnico-Raciais	83
5.4 Como a Escola Atua na Desconstrução de Preconceito, Discriminação e Racismo ...	87
6 A AUTOMUTILAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DO RACISMO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA	91
6.1 A interface entre a dor do corte e o silêncio da automutilação	91
6.2 Percurso Metodológico	97
6.3 Perfil dos indivíduos envolvidos com a pesquisa	99
6.4 Os Motivos que levam à Prática Automutilatória	105
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	130
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
PRODUTO FINAL	135

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo é o resultado do meu trabalho de conclusão da área Pós-Colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnico-Raciais da Linha - 2 de Pesquisa do Curso de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais de Mestrado Profissional/PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), do campus Jorge Amado, Itabuna - Bahia. Antes de iniciar a justificativa para a consumação deste estudo, apresentarei minha trajetória pessoal, como profissional na educação e como pesquisador até o presente momento.

Ao sermos solicitados a reavivar nossa memória, aclaram-se várias interlocuções, seja como cidadão, estudante, educador, pesquisador ou como mestre. As minhas reflexões aqui relatadas partem das lembranças ativas ou adormecidas. Revisitá-las através da escrita por meio desse memorial oportunizou um encontro comigo mesmo por diferentes situações de uma trajetória composta de idas e vindas, alegrias e decepções, sabores e dissabores, encontros e desencontros, conversa, silêncio e dúvidas com meus pensamentos. Notei que o silêncio não me limitava, pelo contrário, criava expectativas, quebrava paradigmas, e fazia surgir palavras, inquisições, interrogações que em “minha procura” ajudam-me a encontrar lembranças significativas que delinearão a minha trajetória humana, acadêmica e profissional. E assim, constatei que, para escrever preciso recorrer ao que afirma o filósofo francês Jean Paul Sartre:

É preciso que isso nos divirta. E para nos divertir torna-se necessário que a nossa narração ao leitor, através das significações puras e simples que lhe apresentamos, nos desvende os sentidos ocultos, que nos chegam através da nossa história, permitindo-nos jogar com eles; ou seja, servirmos deles não para os apropriarmos, mas pelo contrário, para que o leitor os aproprie. O leitor é, assim, como que um analista, a quem o todo é destinado (SARTRE, 1970, p. 89).

Toda trajetória tem um início assim como uma caminhada, mas não sabemos como, onde e quando se dará o final. Sou negro, minha ancestralidade é negra, sou filho de negros, neto de negros, bisneto de negros. A valorização e o reconhecimento das nossas africanidades é um caminho individual, mas pode e deve ser coletivo.

Minha jornada começa na metrópole da região cacaujeira “Itabuna”, cidade onde nasci, a 436,1 km da capital Salvador. Aos cinco anos de idade minha família precisou mudar-se

para zona rural de Buerarema, uma pequena cidade da região cacauceira que fica a 23 km de Itabuna.

Dentro deste universo geográfico e social, venho de uma família humilde que passava por privações, mas sem renunciar aos princípios e valores mais importantes, como o respeito ao próximo e a honestidade. Éramos uma família composta de pai e mãe e mais onze filhos. Eu observava o quanto meu amado pai arduamente trabalhava na lavoura cacauceira para nos sustentar e não nos deixar faltar o alimento. Ainda criança, em conversa com meu pai, descobri o que era uma entressafra do cacau e que nesse período meu pai trabalhava na roçagem de pasto para criação bovina sob um sol ardente, onde não havia sombras. E assim percebi o quanto era árduo aquele labor, e decidi que não queria aquela lida para minha vida.

Fui matriculado em uma escola da zona rural de Buerarema. A escola era municipal e funcionava debaixo de uma barcaça de cacau, a sala multisseriada a professora não tinha formação específica para exercer a docência, não havia lousa, os acentos precários, não tinha sanitário e nem água potável para os estudantes usarem. Era difícil finalizar o ano letivo em uma única escola, isso porque meu pai mudava muito de uma fazenda para outra dentro do mesmo município por causa da empregabilidade éramos um pouco nômades. O processo migratório era devido ao trabalho temporário sem carteira assinada, e dar continuidade aos estudos foi muito complicado, pois meus pais não tinham informações adequadas sobre a questão da transferência escolar. Estudar na zona rural era um sacrifício na época; tínhamos que andar muito até a escola, e a distância era exaustiva, atravessando riacho, brejo, floresta, subindo e descendo ladeiras por entre plantação de cacau, era muito dificultoso, e, isso comprometia o processo de aprendizagem, quando chegava na escola estava morto de cansado, de sede e fome. Como se concentrar nos estudos?

Em 1980, eu e toda família voltamos a morar em Itabuna no mês de agosto, e fomos morar no bairro Ferradas, um local periférico, mas com pessoas batalhadoras e humildes. Havia muita união entre os moradores, e uma grande diversidade cultural e étnica. Contudo, fiquei sem estudar por falta de documentação que pudesse comprovar a minha escolaridade, por isso fui matriculado em 1981 já com onze anos na primeira série, no Grupo Escolar Brasília Baraúna de Almeida, onde estudei da primeira série até a terceira série no turno matutino, e a quarta série no turno noturno, porque tinha que trabalhar durante o dia na lavoura cacauceira para custear os materiais escolares.

A relação entre família e escola é basilar considerando que a família instrui para vida e a escola para a vivência em sociedade, e assim, desde cedo aprendi a não julgar ninguém por

sua condição social, religiosa ou étnica, mas pelo caráter, e desse modo aprendi a não ser preconceituoso. Neste clima, passei minha infância e adolescência, preservada das turbulências inevitáveis que provavelmente ocorreram no seio familiar e social da época. Esses aprendizados foram determinantes para a formação do meu caráter e crescimento pessoal e profissional.

Em 1987, fui estudar no Instituto Municipal de Educação Aziz Maron – IMEAM, no centro da cidade de Itabuna, quinta série no turno noturno e continuei trabalhando durante o dia vendendo salgados, picolé, geladinho no centro da cidade, ganhando porcentagens para custear os materiais escolares e principalmente a passagem de ônibus de ida e volta para casa. Depois, consegui uma oportunidade de mudar de trabalho, fui aventurar como camelô no Centro Comercial de Itabuna, em um grande mercadão onde as pessoas encontravam de tudo um pouco, porém não houve melhoras: continuei trabalhando muito e ganhando quase nada em dinheiro. Nessa escola tínhamos que sair todos os dias mais cedo da aula, a professora sabia dessa luta e quando chagava o horário tínhamos que sair correndo para não perder o último horário do ônibus que fazia a linha do centro para Ferradas, e por piedade o motorista sempre nos aguardava, porque caso alguém perdesse o ônibus não tinha onde passar a noite.

No IMEAM cursei até a sétima série, quando eu desisti de estudar. Isso porque dependia de meio ponto para passar de ano na disciplina de matemática. O professor solicitou o caderno com todos os assuntos da disciplina organizados para que ele pudesse me isentar da prova de recuperação, mas eu havia descartado as folhas de caderno com os conteúdos da disciplina. O professor, irritado com minha atitude, não me oportunizou o direito de realizar a prova de recuperação e por esse motivo eu desisti.

Retornei à sala de em 1992 para cursar o sétimo série no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães - ACM, e lá terminei o ensino fundamental II em 1994, de onde saí para cursar o Segundo Grau no ano de 1995 no Colégio Estadual de Itabuna - CEI. No estadual, fui a princípio para fazer um curso profissionalizante de Administração, porém novamente desisti, e voltei no ano seguinte (1996) para cursar Contabilidade, mas não finalizei, porque descobri que não teria sucesso na área de Exatas. Além disso, enfrentei um caso de racismo nesse colégio, advindo da professora de química, que rotulava os estudantes de “burro”, dizia que não conseguia visualizar futuro em vocês “estudantes”, e que a escola só servia para ela ganhar o dinheiro da gasolina do carro, e que nenhum dos estudantes teria sucesso na vida. O silêncio sinaliza a posição do subalterno como o símbolo da opressão, as estruturas opressoras não outorgam que essas vozes se expressem e sejam ouvidas, e não permitem também que

essas falas possam ter um espaço para que se articulem. O fato não é que os subalternizados não falem ou que não possam falar, eles podem, e falam em seu próprio nome, o que existe é a dificuldade de se falar dentro do regime repressor do colonialismo (SPIVAK, 2010).

Os sonhos são como o fogo, e são as sensações que podem manter uma chama acesa dentro de você, crepitando ardentemente até você conseguir realizá-los, mas também podem queimar seus sonhos para sempre. Porém, o meu sonho não foi queimado ou apagado pelas palavras da professora e assim ressurgiu das cinzas para buscar meus sonhos.

Reiniciei os estudos em 1999 no ACM para fazer o primeiro ano da Formação Geral (ensino médio), aí consegui concluir os estudos básicos em 2001. No período que estudei no ACM, tenho comigo excelentes recordações principalmente do professor/educador João Carlos de matemática. Ele foi a primeira pessoa a me aconselhar a fazer um curso de licenciatura em Humanidades, porque não obteria sucesso em outra área. Desde cedo, sempre estudei à noite, pois comecei a trabalhar muito cedo. Confesso que não foi fácil, precisei ter força de vontade e disposição para enfrentar os empecilhos. Os estudos fizeram muita falta na minha vida, e ao constituir família, senti a necessidade de um curso acadêmico. Fiz vários vestibulares, mas não conseguia de entrar na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, as vezes ficava na lista de espera, mas não desisti, e fui estudar em um cursinho preparatório para vestibular, com persistência e vontade cheguei à Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) em 2010, para cursar a princípio Geografia, mas devido à falta de candidatos interessados no curso, migrei para o curso de História por sugestão da minha esposa Lilian, e concluí o curso em 2013.

Por isso, não é a vitória que estabelece o sucesso de uma conquista, mas sim o conhecimento que foi adquirido dentro dessa trajetória. Durante esse despertar na busca do conhecimento, voltei a estudar para realizar o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) acreditando no meu crescimento profissional e assim fiz o Enem em 2015 e em 2016 e entrei na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) para cursa Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e suas tecnologias.

Em 2017, mediante seleção simplificada no Município de Ilhéus fui encaminhado ao Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne – IME (a maior escola pública do município de Ilhéus e de toda região cacauera no Sul da Bahia), onde assumi oito turmas do 9º ano nos turnos matutino e vespertino. A convivência com turmas do 9º ano (Ensino Fundamental II), como professor de História, no ano letivo de 2017 a 2018, possibilitou-me observar de perto um número expressivo de adolescentes jovens afro-brasileiros/as, entre 14 e 20 anos, que

apresentavam um comportamento introvertido. Busquei otimizar interlocuções individuais para entender o que estava por trás do comportamento observado e fiquei impactado com a descoberta da prática da automutilação e a troca entre eles/as sobre suas experiências dolorosas com a autolesão. Enquanto professor, angustiou-me perceber, por um lado, o silêncio da escola, mesmo diante das obviedades quanto ao procedimento daqueles/as adolescentes jovens, e por outro, a ausência de projetos que envolvessem a interface da Saúde com a Educação para lidar com esse problema psicossocial de Saúde Pública. A complexidade da automutilação no IME ganhou contorno ainda mais dramático, a partir da constatação de que a maioria dos praticantes eram adolescentes jovens negras/os, o que me levou a pensar que a educação e as condições subalternizadas daqueles adolescentes e jovens negros/as constituíam um intrigante objeto de investigação. Freire (1996) aponta para a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero que ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Essas turmas apresentavam alguns problemas de comportamentos como: agressividade, inquietação, falta de concentração, desinteresse pelos conteúdos e pela realização das tarefas, e outros entraves contribuía também para o desconforto na sala de aula, como: uso de drogas, brigas constantes, homofobia, intolerância a religião de matriz africana e racismo. As salas de aula não têm ar-condicionado, algumas têm ventiladores, em outras têm, mas não funcionam, ou quando tem dois um funciona e o outro não. As condições de trabalho são precárias. Perante esses fatos, implementei uma nova metodologia com a participação dos estudantes, e assim fomos nos conhecendo e desenvolvendo uma proposta de aprendizagem. Em 2018, idealizei e desenvolvi o projeto “Onde Você Esconde seu Preconceito?” As ações seriam desenvolvidas para as turmas do nono ano, porém a equipe gestora da unidade escolar sugeriu que fossem estendidos para toda escola devidos aos bons resultados apresentados nas ações anteriores.

Para falar sobre expectativa, Spivak (2010) explica que, enquanto houver a consciência de que esse é um campo muito problemático, existe alguma esperança. Fui em busca de resposta para que eu pudesse ajudar de alguma forma esses estudantes, procurei a coordenação e a direção do IME para saber quais providências seria possível tomar, mas a escola tinha diversos problemas para resolver e colocou em segundo plano a automutilação, pois havia problemas como: Conselho Tutelar, problemas de jovens que estavam praticando assaltos usando o uniforme da escola nos pontos turísticos da cidade, estudantes que evadiram da escola por causas de represálias dos traficantes em suas comunidades, e os problemas de

estruturas física do IME. Então, diante desses obstáculos que a escola estava enfrentando, continuei na perspectiva da busca por ajuda, e foi quando a UFSB abriu as inscrições para a especialização em Saúde Coletiva com ênfase em educação. Decidi participar da seleção e fui contemplado com a vaga para cursar a especialização. Mas meu real interesse pela temática era a causa da automutilação que estava ocorrendo no IME. Diante dessa constatação, entendi que deveria sair do estado de espectador dos acontecimentos por intermédio de algo prático, que pudesse ajudar os adolescentes que praticam automutilação na escola, e ao mesmo tempo eu precisava assumir o papel de protagonista dessa história, lutando contra a invisibilidade desse sofrimento emocional e físico. Precisei saber lidar com essa carga emocional para não ferir minha alma, aprender a fortalecer meu interior e construir uma luta com significado.

No dia seguinte uma estudante me procurou ao término da aula, indagando se eu tinha um tempo para ouvi-la, respondi que sim e fomos até o refeitório do IME. A estudante Maria¹ usava uma blusa da farda e outra blusa que cobria o corpo e os braços, e perguntei o porquê daquela vestimenta tão densa e ela me indagou, professor estou querendo conversar com alguém, e não encontro, e eu já não aguento mais, preciso desabafar, você pode me ouvir? Por favor. Respondi que estava com tempo para ouvi-la. Foi quando ela começou a relatar a prática da automutilação no corpo, e que já tinha dois anos que ela praticava a automutilação, e que seus familiares não importavam com o que estava ocorrendo com ela. Perguntei como ela fazia os cortes, segundo ela com gilete, cortador de lapiseira ou com qualquer coisa que pudesse cortar, mais eu não acreditava nos relatos de Maria, isso porque ela não demonstrava problema algum, muito participativa nas aulas de história, inteligente e muito extrovertida, mas logo comecei a observar que algo estava acontecendo e que era sério e ela contando tudo aquilo e eu não sabia o que falar, o que fazer naquele momento, até que ela mostrou os braços e foi muito forte e impactante ter visto a aquelas cicatrizes, e ao indagar Maria sobre o que era aquilo que eu estava vendo, ela respondeu que era o jato de alívio de suas angustias, que já não sentia dor, já havia acostumado com o sangue escorrendo em seu corpo, tanto pelos braços e mãos, pernas e nos lados direito e esquerdo do abdômen.

Terminamos nossa conversa eu fui direto para sala da coordenação, e a coordenadora olhou para mim e perguntou: “você está bem? Você está passando mal?” Procurei sentar e respirar e a coordenadora, preocupada comigo, me deu um copo de água e dizendo “fica calmo homem, o que está havendo? Me conta”, e quando comecei a contar ela olhou para mim e falou, “acostume você vai encontrar muita coisa ainda nessa sua jornada de professor,

¹ Por questões éticas, todos os nomes dos estudantes mencionados ou participantes da pesquisa são fictícios.

eu já estou acostumada com tanta coisa que eu já vivenciei durante minha carreira”. Porém, eu me nego a me acostumar com uma situação dessas, ninguém deve passar por um transtorno como esse, e como professor preciso fazer minha parte de educador, cidadão, no intuito de mobilizar toda a comunidade escolar a favor de ações efetivas para resolver ou então minimizar essa dor emocional entre esses jovens. Antepassados negros-africanos foram transmigrados forçadamente para esse país e aqui foram escravizados e mutilados pelos seus “senhores”, e hoje convivo diariamente no IME com jovens adolescentes que praticam automutilação.

Aquele dia de trabalho foi diferente. No final do meu labor, fui para o terminal de ônibus da linha Ilhéus - Itabuna, em direção ao meu lar em Itabuna, como eu fazia todos os dias, peguei o transporte, passei o *card* no leito e procurei um acento na janela no ônibus que me trazia de volta da minha jornada diária entre as duas cidades. Com o coração despedaçado e cheio de aflição, peguei-me em profunda reverberação a respeito do que eu tinha ouvido e visto nos braços de Maria. A viagem demora uma hora, mas naquele dia parece que durou cinco horas, o tempo não passava. Ao chegar em Itabuna ainda tinha que pegar um coletivo até o bairro onde moro. Naquele dia, eu tinha aula na UFSB, mas fui direto para casa, e ao chegar em casa a família achou estranho eu estar em casa na naquela hora: “O que foi que houve? Aconteceu alguma coisa?” Respondi que não, mas minha esposa não acreditou e procurou saber o que de fato ocorreu, e quando relatei ela não acreditava nos meus relatos sobre o ocorrido. Chorei ao contar, e mexeu comigo muito, sempre que lembro daquele dia fatídico.

A jornada da vida é um caminho extenso no qual você será sempre mestre e aprendiz. Em alguns momentos você ensina, mas todos os momentos você aprende que a vida é dura; adquirir habilidade para saber ler e lidar com os empecilhos cotidianamente é um grande aprendizado, e esse é o caminho da vida. Mas, para fraseando o saudoso Renato Russo, nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar no sonho que se tem, ou que seus planos nunca vão dar certo, ou que você nunca vai ser alguém. Em 2019, a direção do IME foi substituída, e a nova composição da direção se mostrou flexível, mas a vice direção continuou a mesma, porém com uma nova visão metodológica, e isso foi determinante para a implantação de um atendimento psicopedagógico para os estudantes praticante de automutilação.

A profissional não conhecia a clientela da instituição, mas logo a vice-diretora descreveu minha inquietação dentro da instituição e a psicopedagoga me procurou para uma

conversa informal. Segundo a profissional, foi passado para ela que eu tinha preocupação com determinados estudantes, e por isso ela queria saber de tudo o que estava acontecendo dentro da instituição para que ela, conhecendo o problema, pudesse saber como abordar os envolvidos. Relatei o que eu sabia sobre os casos de automutilação e quem eram os estudantes envolvidos nas ações, mas de início ela enfrentou rejeição por parte dos estudantes, e ela me pediu auxílio com eles/as, e assim passei a encaminhá-los para participar de algumas seções de atendimentos porque eles não tinham confiança em relatar suas experiências dolorosas e suas vivências que levaram a prática da automutilação.

A busca pelo conhecimento está relacionada à nossa existência, e essa existência pede um significado. As pessoas são permeáveis, visto que ensinar e aprender são inevitáveis para o ser humano. Quanto mais eu me envolvia na questão da automutilação, mais despertava em mim um inexplicável sentimento de pertencimento àquele contexto e vários questionamentos sobre como buscar uma solução. Naquele momento, eu não sabia como ajudá-los, mas sentia que poderia fazer algo, possivelmente por sentir que teria como buscar, fazer, idealizar e realizar alguma coisa concreta para esses adolescentes negros, apesar do cansaço e do desafio. Comecei a pesquisar a respeito da prática automutilatória, mas infelizmente são poucas – ou quase nenhuma – as informações sobre automutilação na esfera educacional no Brasil.

Quanto mais eu pesquisava, mais angústia eu sentia, pois não encontrava nada nesta perspectiva na educação. O que se encontra é dentro da área da saúde, mas a curiosidade aumentava e o desejo de encontrar algo que pudesse ser benéfico para os jovens também era grande, mas infelizmente não é fácil. No entanto, não irei desistir, mesmo diante de vários questionamentos sem respostas, meu interesse e curiosidade persiste.

Enquanto estudante no curso de Especialização em Saúde Coletiva na Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, aproveitei para expandir os meus questionamentos sobre a prática autodestrutiva com os professores que eram da área de saúde, obtendo essas dicas de como lidar com essa problemática. E foi através da especialização que fiquei sabendo do edital da seleção do mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais/PPGER da UFSB. Ao ler as linhas de pesquisa, pude verificar as abordagens e as referências que poderiam impulsionar o desenvolvimento de materiais e métodos de ensino nas Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem no que tange a automutilação.

Todo início é difícil, independente das circunstâncias. Mas ao estar ali “símbolo de conquista” e lugar de onde se fala, ou seja, a localização de que lugar se fala e quem fala. Mas o tempo me ensinará muito sobre as crenças, as identidades, superações. Tudo isso foi um

(re)conhecimento de toda causa dos ancestrais negros – africanos forçadamente transmigrados para esse país chamado Brasil. E por isso, estou orgulhoso da minha jornada e da jornada dos colegas. A maior aprendizagem que fica é o ensinamento durante essa trajetória da vida e a possibilidade de promover descobertas que fomentem ações efetivas na sala de aula.

Uma missão permeada por equidade, respeito, dedicação, temores, descobertas, compromissos, partilha, questionamentos e tenacidade. Muitos questionamentos feitos interiormente, como trajetos para a autodescoberta e para o autoconhecimento. Muitos outros questionamentos contestados, outros respondidos, pessoas que não acreditavam, em alguns lugares contestados.

Dentro dessa perspectiva, a produção desse memorial me deu ensejo de voltar a olhar para trás e refletir sobre o menino negro e pobre até então residente da periferia, que tanto eu como meus irmãos, tinha que ajudar nossa mãe na lavagem de roupas no Rio Cachoeira. É preciso sublinhar que, aos nove anos de idade comecei a trabalhar na lavoura cacaeira, vendi picolé no centro da cidade e na beira rio de Itabuna para ajudar no sustento da família. Estudante de escola pública, lembrei-me da frase: “O único lugar onde o sucesso vem antes do trabalho é no dicionário”. Concomitantemente, se fui habilitado a voar, de conquistar meus sonhos, de atingir minha meta, é porque Deus ajuda aqueles que buscam seus objetivos, minha família que está sempre comigo me encorajando. Quanto às minhas possibilidades futuras, pretendo continuar buscando desenvolver projetos de pesquisa, colaborar com ações e prevenções da prática automutilatória, me envolver cada vez mais em atividades de combate ao racismo no ambiente educacional. Outra intenção é publicar sobre a automutilação na população negra. Além disso, não discordarei do escritor russo Nikolai Gogol: “A única coisa que vale a pena é fixar o olhar com mais atenção no presente; o futuro chegará sozinho, inesperadamente”.

A automutilação chamou a minha atenção devido à ausência de estudos no universo educacional, também é uma novidade para gestores (as) professores (as) educadores (as) das escolas públicas, que afirmam sentir dificuldades de enfrentamento das práticas e de ausência de escuta dos (as) adolescentes acerca delas.

A automutilação diz respeito à ação em que os sujeitos cortam seus próprios corpos com objetos cortantes ou pontiagudos, por diversos motivos. Consequentemente, estudos e discussões sobre a prática descrita tornam-se indispensável, visto que esta tem ocorrido vigorosamente no âmbito educacional e vem suscitando e angustiando os profissionais da educação das escolas públicas. Por outro lado, também é significativo porque permite

problematizar as vivências desses sujeitos, o que eles/as realizam com o próprio corpo, suas motivações e os modos pelos quais eles (as) se constroem como sujeitos.

Compreendemos que este estudo apresenta relevância política, acadêmica e social, considerando a necessidade e a urgência da discussão das práticas da automutilação sobre a representação negra no campo social e da educação. Nesta área, não localizamos estudos sobre tal prática envolvendo a população negra, o que se constituiu em um desafio para nós.

Eu, Antonio Carlos Santos de Jesus, sou educador, professor graduado em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, Campus de Itabuna (FTC), Pós-Graduado em Docência no Ensino Superior no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Especialista em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Sul da Bahia (CFS/UFSB), graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), mestrando em Ensino e Relações Étnico- Raciais pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Mas, antes de tudo sou um ser social, pai, esposo, homem cis, filho, irmão... cidadão negro que nasceu e foi criado em um bairro periférico na cidade de Itabuna - Bahia, que enfrentou a estigmatização do racismo durante minha existência e os preconceitos embutidos na ideia de meritocracia. Sou um homem que acredita no Grande Arquiteto do Universo, Deus. Alguém que acredita no poder do respeito às diversidades e na pluriculturalidade enquanto riqueza humana. Alguém que acredita na educação como instrumento fundamental para a mudança social, na ciência e na filosofia, na igualdade a partir do fortalecimento de políticas fomentadoras da equidade e da transversalidade como pilares que sustentam o fazer histórico e evolutivo para humanidade. Alguém que acredita na influência do povo preto na formação da brasilidade.

Nesse cenário, o que primitivamente seria meramente um curso de mestrado se tornou, antes, uma missão de vida, de ser humano preocupado com o outro, de amizade, nas causas do povo de vulnerabilidade e que são excluídos da sociedade burguesa. Encerro este memorial com a seguinte mensagem: Eu serei o protagonista de minha vida. Porque sendo protagonista do meu enredo, construirei uma história com realizações pessoais e profissionais, com motivações para seguir resiliente, com objetivo de enfrentar e superar as dificuldades sabendo que sonhos não envelhecem, e sendo assim poder impactar na trajetória dos que estão em minha volta.

Considerando nossas inquiuições e tema da pesquisa, esta dissertação está organizada com uma introdução, cinco capítulos, as considerações finais, as referências e os anexos. No

capítulo 1: O contexto do objeto de pesquisa e o Prefácio Histórico da Instituição. No capítulo 2: intitulado de Racismo Estrutural; A sociedade e suas estruturas racistas; A desigualdade racial e as consequências do racismo estrutural; O racismo estrutural tem identidade e cor. No capítulo 3: O corpo negro nas relações étnico-raciais na sociedade: A subsistência do corpo negro na sociedade excludente; O corpo e os estigmas sociais; O corpo negro e o enfrentamento ao racismo. No capítulo 4: descrito como: As relações étnicas na escola: As relações étnico-raciais no âmbito educacional; A escola e as Diretrizes Curriculares; A relutância dos professores diante das questões étnico-raciais; como a escola atua na desconstrução de preconceito, discriminação e racismo. No capítulo 5: detalha resultado da pesquisa intitulados de: A automutilação como consequência do racismo entre os muros da escola: Conhecendo os atores da pesquisa; Perfil dos indivíduos envolvidos com a pesquisa; os motivos que levam a prática automutilatória. Retomando os objetivos e questões dessa investigação, situam-se as Considerações finais, seguidas das Referências. Nos anexos, encontra-se ainda o Livreto; Produto Educacional desenvolvido para profissionais da educação e áreas afins, que queira conhecer um pouco mais sobre a automutilação decorrente do racismo.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 Histórico da Instituição

Da infância à juventude, não podem ser reduzidas a um simples recorte etário, sendo que sua extensão transcende a vida dos personagens, porém, ligada as suas experiências cotidianas. Dentro desse contexto, a Escola conceitua os princípios do enobrecimento do cidadão, que é pautado pela dignificação e individualidade do homem.

O Ginásio Municipal de Ilhéus foi inaugurado em 15 de março de 1939, idealizado pelo então prefeito da cidade, Dr. Eusínio Gaston Lavigne (mandato de 1930 a 1937). A referida construção teve seu início em 1935, conforme o projeto do arquiteto italiano Lelio Landucci. Lavigne, que era um homem culto, idealizou a construção do referido prédio, que seria o primeiro e maior do interior do Estado. Ele serviu para que os estudantes ilheenses e das demais cidades da região pudessem continuar seus estudos próximos às suas famílias, sem ter que se deslocarem até a capital Salvador, ou a então capital federal, Rio de Janeiro. O Ginásio serviria preferencialmente aos meninos, pois as meninas já eram atendidas desde 1917 pela escola das Irmãs Ursolinas (atual Instituto Nossa Senhora da Piedade).

Para custear a obra, Lavigne criou a “Taxa do Ginásio”, que correspondia a dez por cento de todos os impostos municipais. Essa cobrança não foi uma unanimidade, pois os demais municípios que seriam atendidos pelo Ginásio não colaboravam com a construção, ficando todo ônus financeiro para Ilhéus. Todavia, Eusínio Lavigne manteve a citada taxa, afinal todo aquele recurso seria alocado para a realização do tão sonhado Ginásio de Ilhéus.

Por questões de ordem política, Eusínio Lavigne saiu do governo da cidade de Ilhéus e, em 1938, o Interventor Federal, o Sr. Lindolfo Alves nomeia o Sr. Mário Pessoa da Costa e Silva como governante da cidade de Ilhéus (1938-1942). Ao contrário daquilo que muitas vezes ocorrem na história do país, Pessoa não abandonou a obra de seu antecessor (a quem ele fazia oposição), mas, em vez disso, resolveu dar-lhe continuidade e concluir as obras do Ginásio.

Desse modo, as obras do Ginásio de Ilhéus foram concluídas e o prédio foi entregue pelo engenheiro responsável, o Sr. Osório de Carvalho, em 1º de janeiro de 1939, durante a gestão de Mário Pessoa. Contudo, Pessoa não considerou que o prédio já estivesse pronto para a sua utilização, uma vez que foram constatados problemas estruturais na rede hidráulica e infiltrações na laje do último andar. Dessa forma, o Ginásio de Ilhéus só foi oficialmente inaugurado e veio a funcionar após a solução desses problemas, somente em 15 de março de 1939, após a realização do primeiro Exame de Admissão da Unidade Escolar. O seu primeiro diretor foi Heitor Dias Pereira, advogado e professor de língua portuguesa.

Para ser efetivados, os professores passaram por uma inexorável seleção. Entre os catedráticos estão pessoas como: Dr. José Cândido de Carvalho, que se tornou Ministro do Superior Tribunal de Justiça; o geógrafo Milton Santos, que conseguiu reconhecimento internacional; Leopoldo Campos Monteiro, que atuou no Ministério da Educação e depois como Inspetor Federal, e Heitor Dias, que anos depois se tornou Senador da República.

Em 1950, o Ginásio ilheense passou a chamar-se Instituto Municipal de Educação. Portanto, a Unidade Escolar em destaque já oferecera também o Ensino Médio, mas isso mudou com a determinação da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996. Porém, cerca de uma década antes, em 1987, a Unidade Escolar passou a chamar-se Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne - IME, nomenclatura que conserva até os dias atuais.

É preciso ressaltar que essa região era administrada por coronéis do cacau. O desejo desses homens poderosos era que seus descendentes tivessem tudo o que eles não tinham. Eles deveriam estar preparados para suas sobrevivências, primeiro da riqueza, depois dos estudos, algo que a maioria dos coronéis não tinha. Aos filhos diplomados (considerados doutores), o colégio servia para adquirir prestígio social e político. As escolas desse período foram pensadas para atender os filhos dos coronéis, de modo que pudessem continuar próximos as suas famílias. Já os trabalhadores rurais, que desenvolviam serviços análogo, não tinham condições de colocar seus filhos na escola na época. Isso só foi possível depois da efetivação do Ginásio de Ilhéus, como aponta Assis (2016, p. 4): “[...] classes populares só vieram a ter acesso ao curso ginásial público em 1939 com a construção do Ginásio Municipal de Ilhéus”.

Quanto as meninas, havia o entendimento de que a mulher nasceu para ministrar a casa, e não tinha o direito de estudar aprender a ler e escrever, teria de se preocupar com os fazeres da casa e dos filhos. Com a efetivação da escola das irmãs Ursolinas, as mulheres passaram a sonhar “a ter voz”, mas essa escola era um internato e só estudava as filhas dos fazendeiros. Assis (2016) pontua que o ensino secundário em Ilhéus iniciou com o curso normal, no atual Instituto Nossa Senhora da Piedade, dirigido pelas religiosas Ursulinas que chegaram em 1915.

O IME é classificado atualmente como uma escola de grande porte no município de Ilhéus, e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo um total de 1.344 estudantes, no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Essa instituição vem ao longo de sua história se consolidando de acordo com suas metas e

ações desenvolvidas. O corpo docente do IME é composto de sessenta (60) professores de todas as áreas do conhecimento, todos com licenciatura em suas respectivas áreas.

O IME é uma unidade escolar que possui um legado histórico em que interesses e ideias são sistematizados em uma filosofia própria, aberta à comunidade na qual está inserida, primando pela diversidade, pela amizade, pelo respeito e pela criatividade dos seus estudantes.

Quanto à integração entre a família e a escola, o IME busca reconhecer e respeitar as diferentes formas de composição familiar e prioriza os momentos de diálogos, escutas, no seu cotidiano, buscando estabelecer uma estreita comunicação, fazendo uso de meios adequados, e levando em consideração a habilidade de perceber, mediar e superar os constantes desafios atuais e futuros na vida de qualquer indivíduo. O IME respeita e oportuniza vivências para instrumentalizar seus estudantes, para que eles possam encarar os obstáculos no seu cotidiano, sempre priorizando a vida, a ética e a dignidade humana, acima de qualquer perspectiva. Pereira (2007) define que nesse cenário, a escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais.

Nessas circunstâncias, o IME visa desenvolver em seus educandos um comportamento ético, autônomo, versátil, crítico e hábil diante de seus problemas, objetivando a qualidade da vida e da condição humana. Essa unidade escolar tem o objetivo de promover uma educação para o convívio social entre as diferenças e a sustentabilidade da comunidade local, com uma visão marcada pela sua inclusão social.

2.2 Objetivos do IME

No IME, os objetivos cumprem importante papel na definição das ações e com finalidades mais extensas que, por sua vez, correspondem com às expectativas e às exigências da comunidade escolar. Assim, o IME se propõe a:

- oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania, e que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena;

- educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética;
- orientar o sujeito para gestar e construir seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo;
- ensinar com vistas à aprendizagem e aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente válidos;
- proporcionar aos estudantes instrumentos para a aprendizagem de valores e conhecimentos por meio de estimulação frequente;

Tais objetivos encontram-se amparados em concepções epistemológicas e filosóficas que balizam a proposta pedagógica da Escola em sua materialização sistemática. No entanto, documentos como o Projeto Político Pedagógico da instituição não são acessíveis para aqueles que desejam consultá-lo.

2.3 Concepção do Desenvolvimento do Jovem Estudante

Todos os jovens, estudantes, professores e funcionários do IME são vistos como sujeitos singulares, detentores de uma história e de uma cultura heterogênea. A trajetória dos indivíduos constitui no desenvolvimento humano como algo que acontece através das aprendizagens que ocorrem no ambiente escolar e fora dele, caracterizando-se pelas transformações econômicas, sociais, biológicas, emocionais, psicológicas e culturais que ocorrem ao longo da vida.

O IME se estabelece pedagogicamente com intuito de atender às necessidades da evolução do sujeito através do ensino. Sendo assim, o planejamento se dá por meio de ações que têm como foco central os estudantes que são aqueles que dão sentido ao currículo no espaço escolar. Servindo a diferentes classes etárias, o IME entende que essas representações “estudantes, professores e funcionários” precisam ser reconhecidas como tais. Assim como qualquer outro espaço educacional, é também um espaço globalizado; um local de muita interação social, de trocas de conhecimento, comunicação em dialetos como ranço (ranço é uma gíria utilizada para descrever o sentimento de desprezo ou raiva que uma pessoa pode desenvolver por algo ou alguém), trocas de experiências, um ambiente de constante

verberação, principalmente porque várias representações² identitárias e étnicas se fazem presentes dentro do IME, tais como: indígena (12, 4%); povos ciganos (2, 5%); população ribeirinha (2, 5%); quilombola (4, 1%); negra (76 %) e povos de terreiro (2, 5%). Esse convívio cotidiano oportuniza uma convivência entre todos, e nesse momento o professor precisa saber aproveitar essa interação para conduzir os adolescentes em um caminho de aceitação do diferente. Mas, muitos profissionais da educação se colocam no centro do conhecimento, deixando sobressair suas hegemonias através da intolerância religiosa e que não aceitam o outro por ser adepto do candomblé, por ser homoafetivo ou por fazer parte de qualquer outra cultura.

Essa postura vai de encontro com as formações que esses profissionais da educação receberão e recebem, ficando claro o tipo de preparo que eles/as receberam durante seu processo profissional, por ter uma formação baseada no eurocentrismo. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou as artimanhas com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco (FREIRE, 2011, p. 76).

Mesmo diante dessa heterogeneidade, os conflitos são constantes no ambiente escolar. É nesse cenário que precisa ser introduzida uma educação pautada nas relações étnico-raciais, e que o aporte da Lei 10.639/03 possa romper com a situação de racismo presente dentro no ambiente do IME. Esta lei entabula a obrigatoriedade de trabalhar a história e cultura afro-brasileira dentro dos espaços educativos, enfatizando a importância da cultura negra na formação da sociedade e a implementação dos conteúdos de forma transversal.

2.4 Ambiente Educacional do IME

As exigências impostas aos indivíduos e à sociedade através do capitalismo e o processo tecnológico determinam a obrigatoriedade de uma educação que possa nortear todo o curso da vida do ser humano, transformando a educação em um processo permanente e contínuo. Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade (MEC, 2004). Mas, ao mesmo tempo é preciso pensar sobre as novas formas de vida e de composição familiar/social. O MEC não cita que os indígenas possam optar por não rezar o pai-nosso na escola, que as pessoas trans tenham o direito de o nome social possa fazer parte da caderneta,

² Essas informações foram extraídas do questionário socioemocional com dados compilados do ano continuum 2020/2021. Disponibilizados pela coordenação do Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne – IME.

que as pessoas que fazem parte do candomblé possam rezar o pai-nosso em sua cultura, e outras culturas que não são citadas pelo MEC. Isso sim seria contribuir com as sociedades existentes na sociedade.

O IME considera a educação como uma atividade organizadora dos saberes e dos delineamentos e convívio dos sujeitos com o meio social. À vista disso, é preciso desenvolver ações educativas em que os diferentes e as diferenças possam ser respeitadas e valorizadas ao proporcionar o alargamento do autoconhecimento e a superação das dificuldades, para que, antes de serem atribuídas ao outro, possam ser examinadas no olhar do próprio sujeito.

Ainda é preciso destacar que a clientela do IME é bastante diversificada. E é preciso desmistificar a percepção de que, quem estuda na unidade escolar seria em sua maioria oriundos da classe média. O IME é uma das maiores unidades escolares do município ilheense, e por isso recebe estudantes de bairros periféricos e de distritos rurais nas imediações da cidade. O IME não tem um projeto que abarque os estudantes oriundos dos bairros distantes, assim como os distritos. Planejamento esse que poderia ofertar condições de deslocamento com um ônibus confortáveis, pontuais e limpos; café da manhã para eles, que muitas vezes não têm o que comer; viabilizar transporte aquáticos para aqueles que dependem desse tipo de transporte. Isso porque as condições de permanência na escola não são iguais para todos, essas propostas precisam ser apresentadas a Secretaria de Educação Municipal, para que juntas venham a criar ações de acesso e permanência desse público no IME. Nessa perspectiva:

A escola, tal como a vivenciamos na atualidade, é certamente uma das instituições mais representativas da modernidade. Tem como horizonte de sentido a formação do sujeito moderno, que disponha das habilidades cognitivas e éticas necessárias ao exercício de uma cidadania democrática. (CANDAU, 2014, p. 35).

A partir disso, precisamos compreender a família como a primeira associação que contribui para formação do indivíduo, visto que, é dela que extraímos nossas essências e concepções de mundo e de cidadão, para depois assimilarmos as influências dos outros mecanismos do Estado. Sendo assim, o ambiente e as vivências também são determinantes para a vida dos jovens. Os estudantes do IME são de classes populares, em sua maioria negros que, se não tiverem a escola para garantir as mudanças sociais que a educação produz, verão entraves sociais como a violência, o desemprego e a ociosidade os assolarem principalmente em tempo de epidemia da Covid-19, que fez aumentar o distanciamento social,

principalmente para aqueles oriundos de famílias de vulneráveis. Segundo dados coletados através do questionário socioeconômico aplicado com os estudantes da instituição sobre a volta as aulas híbridas (2021), foi constatado que essa camada foi a mais atingida, seja por perda dos empregos ou pelo psicológico afetado óbitos tanto na família quanto com amigos próximos ou vizinhos. Nessa direção, muitos jovens acabam repetindo a história de vida dos seus pais ou responsáveis que, geralmente, foi grifada pela falta de acesso à escolarização na época certa ou o abandono dos estudos para trabalhar e ajudar no sustento da família e de sua sobrevivência.

Atualmente, o público dessa instituição é heterogêneo, composto por jovens que trazem consigo histórias de racismo e desigualdade social, convivem com altos índices de violência, e essa realidade ajuda a compor um universo bastante complexo de convivências que, neste momento, não pode ser mais um problema externo, mas um assunto que faz parte da teia das relações da instituição. Entretanto:

A educação escolar como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada portadora da universalidade. No entanto, as questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral (CANDAUI, 2014, p. 39-40).

Indígenas e negros sempre viveram e vivem numa situação subalternizada e de opressão sociocultural que é expressão de um racismo estrutural e institucionalizado que invisibiliza e silencia as diversidades étnico-raciais do país. O eurocentrismo possibilitou a constituição de uma sociedade arraigada em preconceitos e hostilidade, marcada por concepções racistas de superioridade e inferioridade, em uma estrutura capilarizada por brancos e não brancos. Para confrontar essa situação, as instituições escolares precisam melhorar a aplicabilidade da Lei 10.639 e exercer sua responsabilidade social.

Todavia, a Lei 10.639 tem desfrutado de desafios antagônicos para ser implementada em meio ao protótipo de educação neoliberal contemporânea. Diante da conjuntura, ao aplicar a referida lei, o IME será visto como exemplo para a sociedade ilheense e regional através de uma prática pedagógica emancipatória apoiada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e contribuirá efetivamente no desenvolvimento da sociedade.

2.5 Projeto Político Pedagógico do IME

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma ferramenta de planejamento fundamental para definir a identidade da escola e os caminhos que ela percorrerá para fornecer uma educação de qualidade. Não há um padrão de proposta pedagógica que atenda a todas as escolas, pois cada unidade escolar está inserida num contexto próprio, determinado por suas condições culturais e materiais pelo conjunto das relações que se estabelecem em seu interior e no seu entorno. Assim, cada escola deve desenvolver o seu modelo, aquele que melhor expressa sua identidade e seu compromisso com o estudante, com a comunidade e com a educação.

O PPP do IME estipula o universo e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da instituição, assim como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, aportes para as ações educativas. No entanto, se constata no seu cotidiano a falta de ações baseadas no regimento institucional, o que de fato, faz muita falta no IME. A magnitude do PPP leva em conta a trajetória da comunidade escolar, a sua história e cultura, não só para afirmar seu percurso formativo de sucesso para os jovens estudantes, mas também como feitiço do seu compromisso com a sociedade ilheense.

A primeira versão do PPP do IME foi elaborada em 2012. A sua última atualização foi em 2016, porém não contempla a Lei 10.639/03 e as determinações da inclusão e da diversidade. O nosso país é muito heterogêneo que as diferenças sociais, culturais, étnico-raciais e de gênero precisam estar presentes na composição do PPP, na configuração dos conhecimentos, das habilidades, competências e seus objetivos para que possa desenvolver uma identidade pautada nos saberes produzidos por diferentes representações sociais.

Vale ressaltar que, o PPP sofreu mudanças em sua composição, sendo alterado para “PP”. O termo “político” foi retirado dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) no início da gestão Governo Federal em exercício. É através do PP (Projeto Pedagógico) que as escolas podem resgatar a história e o auxílio dos negros na composição e formação da sociedade brasileira, e trazer à baila informações de como o povo preto foi e é importante no desenvolvimento desse país chamado Brasil, sabendo que:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravistas, bem como em

virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p. 11)

Em 2017, fui designado pela Secretaria Municipal de Educação para o IME. Em 2018, idealizei e realizei o projeto “Onde você esconde seu preconceito?”. Com esse projeto, foi possível trabalhar diversas vertentes como: gênero e sexualidade, o combate ao feminicídio da mulher negra na cidade de Ilhéus, a valorização da mulher negra, o combate ao preconceito sobre as religiões de matriz africana etc. Entretanto, esse modelo de projeto não é bem aceito por alguns professores que consideram essas ações perda de tempo, explicitando a resistência de parte do corpo docente. Trabalhar e desenvolver essas propostas de interseccionalidade no chão da escola é quebrar com as amarras existentes na sociedade racista, machista e patriarcal. A interseccionalidade é vista como método de se compreender os relacionamentos entre sistemas de opressão interligados (AKOTIRENE, 2018). Para a autora, é uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações daí decorrentes, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas.

Essas atitudes contradizem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* no que tange à aprendizagem. Os professores não participam e não desenvolvem metodologias ou ações, não executam e não avaliam as Diretrizes. Outros fatores são a falta de capacitação e de incentivos institucionais para essas práticas pedagógicas. Para as Diretrizes:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

Diante do exposto, o IME é uma instituição educacional permeada pelo racismo institucional. Para oportunizar uma educação antirracista é preciso reconhecer que o racismo existe dentro da escola. Isso porque ela não é um ambiente inatingível e fragmentado da sociedade. A escola é pública e precisa se desvencilhar da visão eurocêntrica, tradicionalista e fordista e fugir do controle hierárquico. Pensar em uma escola plural é permitir que todas as

etnias tenham suas identidades culturais respeitadas e acolhidas no ambiente escolar. É no processo de aceitação, de receptividade e de reconhecimento das identidades que a escola deveria repensar em todas possibilidades e dimensões: no atendimento, rotina, material didático, avaliação e quadro curricular assim como, depende da ciência, do cumprimento da Legislação, e de ações cotidianas desenvolvidas na escola.

2.6 Desafios Educacionais Contemporâneos do IME

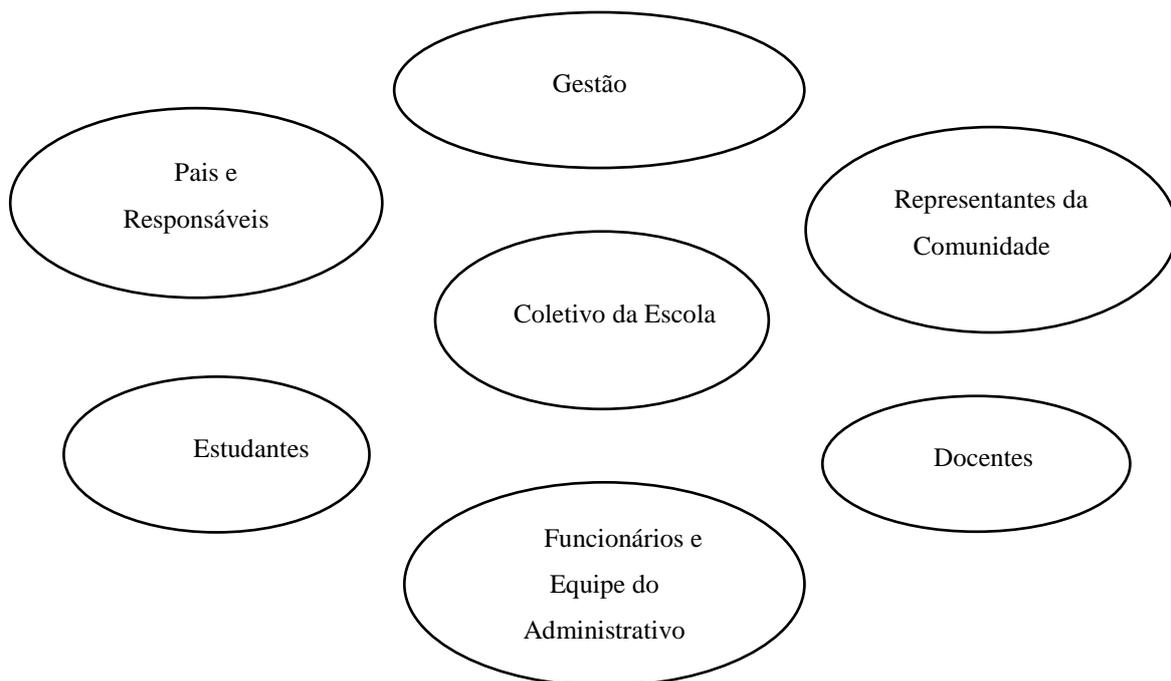
Os desafios educacionais contemporâneos do IME são grandes e apresentam-se como elementos predominantes da sociedade contemporânea. Os principais são educação ambiental, abordagem de gênero, abordagem de como prevenir a violência e abuso sexuais sofridos por crianças, adolescentes, mulheres de etnias negras porque são as que mais sofrem violências em todas as esferas, abordagem sobre violência contra a população LGBTQIA+ em geral, homofobia e as relações étnico-raciais. As mulheres negras são das maiores vítimas de violência no Brasil: em 11 anos, o homicídio dessa população aumentou 2%, enquanto o assassinato de mulheres não negras caiu 27% no mesmo período (FBSP, 2021).

Nesse momento da pandemia do Covid-19, a violência deu um salto muito grande é o que nos mostra a pesquisa do FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública, (2021). As organizações de defesa das mulheres, entre elas as do campo sindical, já haviam alertado para o fato de que o isolamento social acarretaria mais violência contra a mulher em virtude do aumento do contato com o agressor na própria casa. Dados apresentados no documento “Visível e Invisível: as Vitimizadas de Mulheres no Brasil” corroboram com este pressuposto ao indicar que houve um aumento de 6,6% da violência na própria casa em comparação ao levantamento de 2019, o que fez atingir agora 48,8% dos casos. São, evidentemente, agressores conhecidos das vítimas, como pais, irmãos, maridos, namorados, parentes próximos, o que torna ainda mais difícil as ações e medidas preventivas e punitivas contra estas condutas abjetas e criminosas. No recorte de raça, o estudo diz que 25,4% das agressões atingem as mulheres negras.

A escola é permeada por desafios, e a direção da escola precisa se desafiar. Uma gestão democrática é feita por provocações e conflitos, e esses fazem parte da democracia. É essencial que ela assuma sua responsabilidade social diante de sua comunidade e do seu entorno e que todas as representações sociais possam fazer-se presentes através do diálogo,

saber ouvir e entender a posição do outro. Se isso não for permitido pela direção da escola, viveremos uma ditadura. O ambiente escolar é o espaço de concepção, democratização, reconhecimentos de significados, valorização e aceitação sublinhada na popularidade, porque os conflitos não significam problemas a forma como se resolverá não pode se tornar um confronto. Tais problemas são desafiantes e necessitam serem discutidos por todo coletivo da instituição escolar, e isso demonstra o quanto essa representação é heterogênea. E por que tais representações são heterogêneas? Porque ela é composta por múltiplos segmentos: pessoal técnico-administrativo e de estudantes, pais e/ou responsáveis, professores, gestores e representantes da comunidade local, sujeitos que possuem ideias, conhecimentos e valores divergentes que devem e podem gerar conflitos. Assim, é preciso lembrar que o trabalho de composição do projeto pedagógico não será e nunca foi um processo harmônico.

Holograma 1 - As representações sociais da composição do projeto pedagógico escolar



Fonte: Elaboração própria com base no Progestão, 2001.

Deve-se analisar que é a partir desse espaço que prepara as crianças, jovens e adolescentes para construírem o seu saber, que possa ser útil para si mesmo e para sociedade, fazendo o uso de recursos e meios para adquirir informações básicas e construir seu conhecimento. Dentro desse aporte, a escola deve exercer seu importante papel de

desenvolver seu processo de aprendizagem, isto é, respeitando o tempo que cada sujeito leva para aprender, e suas particularidades dentro desse processo. O compromisso com as mudanças está relacionado ao conhecimento da realidade, na proporção em que o indivíduo vai se tornando consciente dos mecanismos da sociedade, gerando a exclusão, e o subdesenvolvimento.

Estes dispositivos que são a força motriz do sistema capitalista e produzem a exclusão, abastecem a máquina lucrativa à custa da miséria e da fome que mata, vitima e atrofia etnias. O IME precisa finalizar a reformulação desse documento incluindo no seu marco legal as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, ações afirmativas pautadas na Lei 10.639, para mudanças assertivas para a população negra e trilhar em direção a uma sociedade mais igualitária e democrática, para que se possa reverter os perversos impactos negativos de séculos de preconceitos, discriminações e racismo da história brasileira.

3 RACISMO ESTRUTURAL

O racismo estrutural encontra suas raízes no Brasil a partir do século XV, com a invasão da esquadra portuguesa no território da Bahia. Esse racismo fica fundamentado com o aporte do etnocentrismo dos lusitanos e europeus em geral, por acharem que sua etnia é a mais importante do mundo. No entanto, esse mesmo Continente sinaliza para uma grande diversidade cultural, graças ao crescente número de refugiados que a região vem recebendo anualmente, fator que aponta o estágio avançado que se encontra a globalização.

Analisando por esse prisma, a exploração dos povos que habitavam o território brasileiro iniciou com a colonização portuguesa. Os negros foram transmigrados à força para o Brasil a partir do século XVII, em condições inumanas. Muitos não suportavam a viagem e morriam vítimas de maus tratos e fome. Baquaqua³ descreve como era o ambiente nos porões dos navios:

Fomos arremessados, nus, porão adentro, os homens apinhados de um lado, e as mulheres de outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar de pé, éramos obrigados a nos agachar ou nos sentar no chão. Noite e dia eram iguais para nós, o sono nos sendo negado devido ao confinamento de nossos corpos. [...] Havia dia em que os escravizados ficavam sem água e sem comida. [...] Houve um pobre companheiro que ficou tão desesperado pela sede que tentou apanhar a faca do homem que nos trazia água. Foi levado para o convés, e eu nunca mais soube o que lhe aconteceu. Suponho que tenha sido jogado ao mar (BAQUAQUA, 1845, p. 272).

Aqueles que sobreviviam à travessia, ao desembarcar no Brasil, eram imediatamente separados do seu grupo conterrâneo linguístico cultural e mesclados com outros clãs para que não houvesse comunicação na língua materna. Conseqüentemente, suas culturas foram silenciadas e seus direitos negados. Uma nova identidade lhe era imposta: a de servidão forçada. Servir de mão de obra para seus “donos”, obedecendo ordens e sofrendo castigos violentos. Esse contexto se desenvolveu baseado no conflito entre as etnias que partilhavam comportamentos e culturas distintas, sendo que o europeu implantou o cristianismo e a escravidão aos indígenas e negros como método de colonização. Esse passado de dor e injustiça nos ajuda a entender a dimensão profunda e violenta da construção racial da estrutura social no Brasil, no que tem sido entendido como racismo estrutural:

³ Mahommah Gardo Baquaqua, ex-escravo nascido no Norte da África no início do século XIX, viveu em Pernambuco como escravo durante dois anos, trabalhando como ajudante de pedreiro, depois como ajudante de padeiro, aprendeu a ler português. Em 1848, foi aos Estados Unidos, ingressando no New York Central College. Em 1854, foi para o Canadá onde no mesmo ano publicou sua bibliografia por Samuel Downing Moore.

O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. É sem dúvida, um salto qualitativo quando se compara com a limitação análise de ordem comportamental presente na concepção individualista (ALMEIDA, 2019, p. 40).

Essa edificação de uma sociedade escravista e do racismo estrutural se consolidou no processo histórico colonial português. Almeida (2019) aponta que a forma como a sociedade é constituída reproduz parâmetros de discriminação racial, no campo da política e da economia, sendo o racismo estrutural naturalizado como parte integrante do meio social. Esses parâmetros de discriminação racial são vistos na efetivação da cultura eurocêntrica sobre as culturas indígena e negra. Essa imposição sobre a vida social e econômica dos nativos afetou o equilíbrio entre natureza e homem, ao não aceitar os costumes e os valores dos moradores locais, configura como um racismo institucional.

O racismo é um sistema de poder e um modo historicamente constituído de dominação pautado pela discriminação e preconceito “de forma direta ou indireta” em oposição aos indivíduos ou grupos devido a sua etnia ou cor da pele. O racismo estrutural que teve seu início antes da abolição permanece até os dias atuais, contribuindo para o fortalecimento de uma estrutura social construída por esse sistema de exploração e servidão de corpos pretos. Esse sistema gera inúmeros boicotes como: marginalizações, exclusões, apropriações, violências, leis com propósitos inumanos que procuram inferiorizar a população preta. Mesmo depois da abolição, a cultura negra foi classificada como inapta, e, quando exposta, é sempre na idealização eurocêntrica e preconceituosa. Almeida (2018, p. 40) descreve que raça “é uma relação social, e significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos antagônicos”.

O Brasil sustenta uma história de escravidão que durou três séculos (1550-1888). Dentre os países integrante do Continente americano, o nosso país foi o último a revogar o escravismo do negro terminantemente. Os efeitos dessa prática permaneceram no inconsciente coletivo da sociedade brasileira, marginalizando cidadãos negros nesse país, o que os impossibilita de se constituírem como cidadãos livres e plenos.

Dentro desse contexto, há uma estrutura organizacional preconceituosa que causa exclusão, desigualdade social e hostilidade. Essa naturalização desenvolve condutas, práticas, circunstâncias, pensamentos e falas que já estão impregnados no cotidiano social da população brasileira, e que alavancam, direta ou indiretamente, o segregamento ou o preconceito racial. Um procedimento que sublinha arduamente e diariamente a etnia negra.

A sociedade brasileira foi atravessada pelo embranquecimento e pelos valores eurocêntricos que foram introduzidos no país pela corte portuguesa. Tais valores serviram para sonegar a contribuição dos povos que constituíram esse país enquanto sociedade, em específico os afrodescendentes que foram sujeitados a exclusão, negligência, desconfiança e ao racismo, esses aspectos permanecem ativos na nossa sociedade até os dias atuais. No entanto, Kabengele Munanga (2003, p. 7) traz a concepção do racismo ao afirmar que, por razões lógicas e ideológicas, é abordado a partir da raça dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”:

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Munanga (2008) descreve o preconceito em uma entrevista:

Preconceito é uma ideia preconcebida, um julgamento preconcebido sobre os outros, os diferentes, sobre o qual nós mantemos um bom conhecimento. E o preconceito é um dado praticamente universal, pois todas as culturas produzem preconceito. Não há uma sociedade que não se define em relação aos outros. E nessa definição acabamos nos colocando em uma situação etnocêntrica, achando que somos o centro do mundo, a nossa cultura é a melhor, a nossa visão do mundo é melhor, a nossa religião é a melhor, e acabamos julgando os outros de uma maneira negativa, preconcebida, sem um conhecimento objetivo. Isso é o preconceito, cuja matéria prima é a diferença, sejam elas de cultura, de religião, de etnia, de raça no sentido sociológico da palavra, de gênero, até de idade, as econômicas. “Todas as diferenças podem gerar preconceitos”.

O autor ressalta que a conexão entre o escravista e o escravizado expõe as barbaridades cometidas contra os povos traficados do continente africano para o Brasil. As “missões civilizadoras” tinham como objetivo persuadir o negro aos determinados valores eurocêntricos, porque na ótica dos colonizadores os negros eram considerados como pecaminosos, degenerados, desvirtuados e resistentes aos preceitos cristãos.

Outro ponto significativo é o trabalho. A abolição não criou uma gênese que pudesse funcionassem como mecanismos para um recomeço de sobrevivência longe de suas origens, e que integralizassem os negros à sociedade livre e voltada ao trabalho assalariado; esse aporte levou esses indivíduos a continuarem subalternos e na pobreza, sem um trabalho definido ou com subempregos, moradias precárias e longe dos centros das cidades, sem escolaridade e, por decorrência, sem direito de participar das decisões políticas. A proposta conservadora de modernização do país não teve o interesse em integralizar a população negra, mesmo porque o projeto era constituído por ideários racistas, relacionado com a mestiçagem e ao mesmo tempo ao embranquecimento da sociedade. Florestan Fernandes (1978, p. 15) descreve que:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais [...] para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva.

O país não deve ser denominado como uma democracia racial, isso porque vivemos em um país que cultiva o racismo individual, institucional e estrutural, e que é fruto de hierarquias raciais que são cultivadas na sociedade. O conceito de democracia racial, democracia étnica ou democracia social surgiu no Brasil em meados dos anos 1930, se tornando um feito sociopolítico no país. Essa apreciação é fundada na crença de que as convivências entre senhores e os escravizados eram respeitadas, o que caracterizava as relações raciais no país como um aporte pacífico e amigável. Ainda assim, se convive “cordialmente” com o racismo nesse país, inclusive nas organizações públicas. O racismo se manifesta de forma direta ou indireta contra os indivíduos de cor, etnia ou raça. Essas manifestações podem ser verbalizadas, de forma violenta ou física e também a negação ao acesso a serviços básicos e a espaços públicos. Na entrevista citada, Munanga aponta que:

Cada país que pratica o racismo tem suas características. As características do racismo brasileiro são diferentes. Por que o brasileiro não se considera racista ou preconceituoso em termos de raça? Porque o brasileiro não se olha no seu espelho, nas características do seu preconceito racial. Ele se olha no espelho do sul-africano, do americano, e se vê: ‘olha, eles são racistas, eles criaram leis segregacionistas. Nós não criamos leis, não somos racistas’. Tem mais: tem o mito da democracia racial, que diz que não somos racistas. (MUNANGA, 2008).

O racismo é uma concepção que ganha concretude nos vínculos entre indivíduos e grupos sociais, nas configurações das políticas públicas, nos arcabouços do governo e nos delineamentos das organizações dos Estados. Isto significa que estamos diante de uma prática que permeia a cultura, a ética e a política. No entanto, envolve uma teia de utensílios capazes de acionar métodos em favor de seus interesses e dever de continuidade, conservando e perpetuando hegemonias. 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, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019). A discriminação é diferenciar o tratamento de acordo com a raça.

O racismo dentro das organizações governamentais é algo que está sempre ativo. Precisa ser contestado, discutido, apontado e analisado como se desenvolve. Almeida (2020) acrescenta que, quando se admite a existência do racismo, cria-se automaticamente a obrigação moral de agir contra ele:

A negação é essencial para a continuidade do racismo. Ele só consegue funcionar e se reproduzir sem embaraço quando é negado, naturalizado, incorporado ao nosso cotidiano como algo normal. Não sendo o racismo reconhecido, é como se o problema não existisse e nenhuma mudança fosse necessária. A tomada de consciência, portanto, é um ponto de partida fundamental.

O racismo institucionalizado, enquanto dispositivo basilar, continuará defendendo e provocando a exclusão seletiva a favor dos grupos sociais subalternizados, as vozes minoritárias, onde estão as populações de menor representatividade como: a cigana, indígena, gênero e a negra. É preciso salientar que a palavra “minoría”, não está se referindo ao número menor de pessoas, ou à quantidade, mas sim a uma representação social e a situação que estas pessoas vivem dentro da sociedade que estão inseridos/as. Embora muitas vezes coincide de um grupo étnico “indígena, cigana e imigrantes” ser minoritário e ser a menor parte da população. Nesse caso particular, são as relações de domínio entre os diferentes subgrupos dentro da sociedade e que as representações aristocratas determinaram como padrão, o que vai de encontro com o que se entende por minoría em cada localidade. Tais comportamentos preconceituosos e discriminatórios também costumam atingir as etnias minoritárias permitindo a exclusão, o que reforça como o racismo se torna imperialista e se perpetua na produção de riquezas em detrimento dos seguimentos de minorias raciais.

3.1 A Sociedade e suas Estruturas Racistas

A palavra sociedade decorre do latim *societas*, tem sentido de associação com outros. Os seres humanos convergem, desde os primórdios, em pequenos grupos com intuito de facilitar a sobrevivência. Podemos classificá-la como uma teia de relacionamento entre os indivíduos. Todavia, existem parâmetros que tornam a sociedade complexa. Dessa forma, não podemos caracterizá-la como um conjunto de cidadãos em uma determinada localidade.

No entanto, um ponto que restringe a concepção de sociedade é o propósito comum. Uma determinada sociedade funciona como um pacto social e que leva os cidadãos a uma espécie de contrato voltado para alguns privilégios. É por isso que a sociedade é complexa, devido a divergência de interesses, principalmente quando envolve a crença. Nessa vertente o mundo social foi e é desenvolvido dentro de uma dinâmica do presente em consonância com o passado, em que o presente é uma síntese das opções escolhidas pela humanidade em seu exercício de constituir e fazer história, e, nessa dimensão, o presente é oposto daquilo que estabelece a lógica positivista, é a bússola para se voltar ao passado e buscar o método de composição das ocorrências atuais. No século XV o racismo foi introduzido na sociedade através da fé; na contemporaneidade sabemos que esse ato é classificado como intolerância religiosa e ao mesmo tempo uma barbárie em nome da crença. Xenofobia por se tratar de pessoas oriunda de outra região. No início a teologia cristã, discernia-se o sangue como o combustível da discriminação entre os cristãos, judeus e mouros. Mignolo (2017) descreve que no século XVIII, o “sangue” servia como marcador de raça/racismo foi transferido para a pele, e a teologia foi deslocada pela filosofia secular e pelas ciências.

O processo de colonização da Ásia, África e América encaminhou profundas marcas para a sociedade contemporânea. A ambivalência presente no pós-abolição e ao cidadão negro não é negado o direito de ser “livre”, mas lhe são refutadas condições dignas de vida, reiterando, muitas vezes, as semelhanças à do período escravagista e de alguma forma persevera atualmente através de práticas racistas, explícitas ou não. À vista disso, o negro exerceu por séculos o ambiente de inferioridade, eternizado por ideologia essencialista do racismo,

Que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2004, p. 7-8).

Nessa vertente, a discriminação é um ato universal, todas as sociedades e culturas disseminam e produzem preconceitos. Não existe uma sociedade que não se define em relação aos alheios/outros. É através dessa constatação que nos colocamos em um contexto etnocêntrico, nos prognosticando como o centro do universo, classificando a nossa cultura como a melhor, a nossa religião é a melhor, a nossa forma como olhamos o mundo é sempre a certa, e assim julgamos os outros de forma negativa, preconcebida, sem uma subjetividade concreta. Isso determina o preconceito, cuja mola motriz são as diferenças, sejam elas de religiões, de culturas ou de etnias, de raça na percepção sociológica da palavra, econômicas e de gênero. Todas essas desigualdades geram preconceitos.

Os preconceitos são variáveis. Eles tomam diversas formas no mundo todo, e assim se torna mais difícil o combate contra ao preconceito. Mas não é através das leis que teremos uma efetividade eficaz contra a prática racista, mas a principal ferramenta operante contra práxis pernicioso do racismo é e será por meio da educação. Munanga e Gomes (2006, p. 14) relacionam o racismo implantado nas colônias como um processo que foi se desenvolvendo,

Gradativamente, submetem essa gente a um intenso processo de aculturação que os integraria na visão de mundo ocidental; o que faria deles índios de “alma branca”. Assim, ensinaram sua língua aos índios, prescreveram como deveriam se comportar, o que deveriam temer, em quem deveriam acreditar e as leis que deveriam respeitar. Esse conjunto de procedimentos constituiu a Chamada Missão Civilizadora. Missão de responsabilidade dos homens brancos em relação aos povos por eles descobertos, qualificados como selvagens ou primitivos.

No entanto, as particularidades do racismo no Brasil são diferentes de qualquer lugar do mundo. Isso porque o brasileiro não se reconhece como racista ou preconceituoso. Ele não admite que é racista, mas, aponta a ação no contexto do outro como: os americanos, os africanos, e propagam dizendo eles são racistas, eles também suscitaram as leis de segregacionistas. Frente a esse contexto, o brasileiro não se julga racista, o que concorre ao mito da democracia racial propagada no país. Autores como o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, o artista e político Abdias do Nascimento, a escritora Conceição Evaristo, o

antropólogo radicado no Brasil Kabengele Munanga, entre outros nomes, são os responsáveis por desmistificar a concepção da existência da democracia racial no Brasil.

O tal mito da democracia racial já existe no subconsciente do brasileiro. A idealização de uma democracia racial endereçada a uma sociedade perfeita sem discriminação ou empecilhos legais e culturais para a igualdade destinada a grupos étnicos. É profundamente ilusório pensar que são absolutas a igualdade e a escassez de qualquer tipo de preconceito não ocorreram em nenhum local do universo. Independentemente de a ciência ter desmistificado sua inércia desse mito, ainda faz parte do imaginário brasileiro, que quando é pego praticando ato preconceituoso ou racista nega dizendo que é invenção do outro ou a vítima que não se aceita, que ela está se vitimizando, que a pessoa é complexada e que o envolvido/a não é racista. Essa factualidade tem a ver com aspectos históricos que o nosso racismo desenvolveu, um racismo que foi e é estruturado por meio da negação do respectivo racismo.

O racismo seria, portanto, uma hierarquização de poder, pois há um grave problema no país, porque além de negos serem as maiores vítimas da diáspora social e do sistema educacional, elas são instantaneamente ocidentalizadas e embranquecidas. Munanga e Gomes (2006) afirmam que o abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país.

Ao analisarmos os questionamentos: quem somos, de onde viemos e para onde vamos? Essas respostas são decifradas a partir do momento que o país foi constituído do encontro, das civilizações e culturas das etnias indígenas e africanas. Africanos, que foram expatriados pelos imigrantes europeus de diferentes nacionalidades. Se solenizarmos os cento e treze anos da imigração japonesa, esse fato é mais lembrado do que os cento e trinta e três anos da abolição. Soleniza-se muito pouco ou quase nada sobre abolição no país, é preciso pensar além da luz da história, conhecer, debater todo o contexto que envolve esse ato de supressão contra os escravizados. Portanto, se tencionamos em querer saber quem somos, é vital que conhecermos as nossas raízes, dizem que somos uma nação uniforme, um país mestiço, mas de onde veem essa mestiçagem? Ela não veio do além, somos origem dos povos que foram transmigrados do continente africano para as terras desconhecidas; aqueles que ajudaram a compor o Brasil. Devemos pesquisar estudar as nossas raízes, a negritude, a mestiçagem, isso é parte importante da nossa cultura. Mas, é evidente que o brasileiro não se inquieta, o brasileiro faz questão de ser visto como ocidental europeu.

A questão da racialidade no país se inicia a partir da fase colonial como componente estruturante para exclusão dos negros na sociedade e também dos seus direitos, expondo a questão social e conseqüentemente o desenvolvimento do componente da discriminação e exclusão fundamentada na cor da pele, o que continua latente na atualidade. A proximidade entre a racialidade e a questão social funciona como elemento basilar para compreensão das relações sociais e suas múltiplas dimensões.

A partir do enfoque histórico, a expressão “questão social” vai emergir na conjuntura do capitalismo competitivo para denominar o empobrecimento massivo da população europeia, que experimentava os resultados da industrialização no século XVIII. Quanto mais expande a capacidade de produção, a tendência é produzir riquezas, e maior será a tendência de pobreza. Este processo contraditório era novo porque as mesmas condições de produção que geram o pauperismo serviam para sua supressão (NETTO, 2009). A classe dominante, tida como branca, analisou a lógica do capital sem deixar as tradicionais práticas racistas, que apesar de passarem por transformações, vai de encontro com o capitalismo moderno. Essa classe desejava apenas realizar uma reforma que ajustasse as desigualdades aos interesses do capital (NETTO, 2009). A partir desse universo, o sistema burguês deu início a transição da problemática da desigualdade e da exploração social para a esfera do Estado, para que fosse amparada pelo direito formal e que concedesse a igualdade de oportunidades em desvantagem de igualdade e de condições, atribuindo ao sujeito.

Para que o racismo se esgote, é preciso que exista uma conscientização que atravessasse um conceito mais justo através da subjetividade negra, que permitisse a visibilidade dos seus valores. Uma análise mais aprofundada permite um *ethos* negro, que possibilite um registro da sua cultura e o exílio ancestral de sua identidade. A idealização de uma democracia racial endereça a uma sociedade perfeita sem discriminação ou empecilhos legais e culturais para a igualdade destinada a grupos étnicos.

3.2 A Desigualdade Racial e as Conseqüências do Racismo Estrutural

A desigualdade social é um assunto muito presente e discutido nas escolas, que perpassa pelas diferenças de tratamento e diferença econômica. Mas, o que é e como surgiu a desigualdade? A desigualdade social é um contexto que está incorporado nas relações sociais, e que se faz presente em todos os lugares. Esse contexto é parte das relações sociais, sendo que é determinante para os desiguais, seja no terreno da economia, da crença, de gênero, de cor ou do círculo de determinado grupo social. A partir dessa vertente, a desigualdade social se tornou o epicentro para a concentração do dinheiro e poder para uma determinada parte da população, e os demais ficam com uma pequena parcela para ser dividida para o restante.

Historicamente, e como examina Scott (1996), o discurso baseado nas classes sociais constituiu uma resposta às novas condições da Modernidade, fortemente associadas ao desenvolvimento e expansão do capitalismo. Capucha (2005) salienta que: “a modernidade nasceu na era das revoluções, de um conjunto de rupturas históricas produzidas a uma velocidade até então desconhecida”. Etimologicamente a palavra classe deriva do termo latino *classis* que, segundo Silva (2009), era já utilizado no século VI a. C. para determinar uma classificação dos indivíduos, com o propósito mesmo que genérico de organizar as circunstâncias dos serviços militares, gozando da capacidade tributária com aporte no sustento do exército. Segundo Scott (1996), o termo latino *classis* surge pela primeira vez na língua inglesa integrado nos textos históricos do século XVI, para descrever a diferenciação política e econômica entre os cidadãos da Roma Antiga.

Lembremos, que existem várias formas de desigualdade social no mundo. Entendamos algumas delas:

Desigualdade de classes – é a diferença na distribuição de riqueza, os bens, a renda dos cidadãos, ocupação profissional e a posição social. O sociólogo Max Weber acredita que as classes sociais estão ligadas aos privilégios e prestígios, sendo uma forma de estratificação social. As classes pendem a se manter estáveis por todas as gerações, reproduzindo as desigualdades através das classes inferiores. No entanto, Karl Marx, entende que existem duas grandes classes: a trabalhadora (proletariado) e a capitalista (burguesia). Enquanto os trabalhadores se importam em sobreviver, os capitalistas se preocupam com o lucro. E, dessa forma, criam e recriam constantemente as desigualdades e os conflitos sociais, como ato de exploração e a opressão.

Desigualdade de gênero. Ela aflora na distribuição de oportunidades e discriminações de direitos, de tratamento e de liberdade. Por muitos tempos, o sistema patriarcal determinou que as mulheres recebam e continuam recebendo salários inferiores aos homens, mesmo

realizando as mesmas tarefas no trabalho, cumprindo as determinações, horários e com a mesma escolaridade. Outra discussão é sobre a falta da representatividade das mulheres nas funções de poder e também na política e em toda esfera pública.

Desigualdade racial: o Brasil, ao contrário do mito, nunca foi uma democracia racial. Contudo, a desigualdade começou a partir da questão sobre oportunidades: em qual lugar os cidadãos negros residem hoje? 72% dos moradores de comunidades, favelas e habitação minha casa minha vida são negros. Sete em cada dez moradias que são contempladas com o benefício do Bolsa família são chefiadas por negros, segundo dados do estudo *Retrato das desigualdades de gênero e raça* (IPEA). Além do mais, a falta de escolaridade é muito grande entre brancos e negros. Esses fatos são resquícios do pós-escravidão. Outro fator determinante é o preconceito e a discriminação racial em diversos contextos sociais. O racismo estrutural é reproduzido com frequência no cotidiano pela sociedade com intuito de excluir grupos subalternizados do convívio social. Os filmes, as novelas, os jornais e a televisão de forma geral, reproduzem e ajudam a eternizar essa prática.

A desigualdade social no Brasil é um revés histórico e estrutural, espólio do período colonial e que serve como ciclo para alimentar o sistema com o passar dos anos, que é estruturado pela distorcida distribuição de renda. Isto significa que determinados membros da sociedade se encontram em situações estruturantes mais favoráveis do que outras pessoas, e esse posicionamento os permite concentrar mais riquezas em detrimento dos demais sujeitos. Além do que, o difícil acesso à saúde, à cultura e à educação são fatores determinantes para perpetuação dessa condição social. Esse contexto se faz presente nas relações sociais, e assim determina a zona dos desiguais, seja no plano das questões de crença, de representação social, econômicas, de gênero ou de cor. Portanto, as desigualdades prejudicam e abalizam o status social desses sujeitos; cerceando direitos básicos como: acesso à saúde de qualidade, direito ao trabalho, direito à moradia e a educação de qualidade, entre outros direitos.

A desigualdade social atravessa vários aspectos e interfaces que se acumulam e se potencializam, permanecendo presente no decorrer de todo percurso da vida. Para analisar o cenário atual, faz-se indispensável a análise dos múltiplos processos que conduziram e conduzem tais desigualdades, partindo da hipótese de que não são estáticas, e muito menos naturais. Sendo assim, é indispensável constatar os aspectos que estabelecem a intermediação entre os métodos macrosociais e o perfil dos diferentes grupos. Mesmo que a sociedade capitalista desfrute de outras condutas de produção caracterizadas por intensas desigualdades, a partir das condições econômicas, sociais e políticas desenvolvidas com o seu surgimento,

assim como as inadequadas condições de trabalho da classe assalariada, acabaram por fortificar antigas desigualdades, além disso, criou novas formas.

No Brasil existia e existe até os dias atuais, a falsa harmonia de que os senhores brancos “cediam e cedem espaços” a cidadãos negros, desde que não atrapalhassem suas lideranças. Discriminar é dar tratamento diferenciado em razão da posição social e racial. Almeida caracteriza o racismo como:

Podemos dizer 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 (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Essa aceitação restringida somada à igualdade jurídica formal no pós-abolição, acabou por não abranger a igualdade política para votar e se conectar. A procura por direitos encaminhou também a uma ludibriadora ideia de meritocracia, pela qual os cidadãos brancos e negros estavam em condições de igualdade em recursos e oportunidades, e o fiasco do negro seria consequência das características pessoais como: degradação moral e ignorância, incapacidade, intolerância, hipótese endossada pelo racismo científico, que as concedia a deficiências biológicas. Essa idealização era eficaz para desarticular a representação negra, com foco na não retaliação dos seus ex-senhores e não que exigissem deles ou do Estado brasileiro reparo por danos sofridos ou políticas neutralizadoras. Esse contexto se compatibiliza com o conceito marxista de ideologia, através do qual a classe governante produz e transmite uma visão para determinada realidade dentro de um padrão de relações sociais que levava e levam os oprimidos a consentirem com a espoliação. Segundo Abdias Nascimento:

“[...] erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. [...] A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional [...]. No entanto, “devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país” (NASCIMENTO, 1978, p. 41-42).

O Brasil é uma nação constituída em sua maioria pela etnia negra. Porém, esses cidadãos encontram-se sub-representados em todas as esferas sociais do país. Essa constatação é porque embora haja “igualdade jurídica”, ainda não há no universo jurídico um discurso sobre o combate ao racismo nas relações raciais. Existem dispositivos de discriminações que filtram a sua introdução nas oportunidades. Para Almeida,

Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamento individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça (2019, p. 37-38).

A inexistência de políticas públicas endereçada a população negra recém-desacorrentada, relegando-a à respectiva eventualidade, o que gerou consequências extremas que se reproduzem na atualidade.

O racismo estrutural se transformou em um sistema que envolve as políticas públicas, as representações culturais, as práticas institucionais e assim essas normas funcionam e perpetuam as desigualdades sociais. A análise sobre o racismo estrutural permite constatar as dimensões na história e manter os privilégios relacionados à branquitude associada à “raça”, o que perdura com o passar do tempo. Almeida apresenta o conceito de raça:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2029, p. 24-25).

Para fundamentar a concepção de raça como tecnologia do poder, o autor se respalda na economia, circunstanciada na história em meados do século XVI, o que continua vigente. O racismo estrutural não é privilégio exclusivo do homem ou de algumas instituições ou porque optaram por praticarem. Mas, por outro lado, é uma particularidade dos sistemas sociais, político e econômico que são compartilhados na sociedade em geral. O Brasil é um claro exemplo desse processo, é um país organizacionalmente racista. É preciso ressaltar que esse conceito faz referência à coletividade, e não a indivíduos exclusivos. Consequentemente, ainda que um determinado ser humano não se identifique como um ser racista; mesmo que minúsculas atitudes no seu cotidiano podem refletir como atos racistas estruturais.

Diante do quadro exposto, a equidade racial é o fim que se dá para a luta antirracista. Tal conceito indica como seria uma sociedade sem racismo no mundo. Para que haja uma sociedade igualitária e racialmente justa, é preciso que exista, uma distribuição de encargos e benefícios na sociedade de uma forma que não venha ser deturpada pela cor da epiderme. A partir dessas circunstâncias, a equidade racial representa um campo em que os sujeitos não têm chance de experienciar as desvantagens ou privilégios sociais em detrimento da cor da epiderme. Para constatar esse existencialismo nas práxis de como as coisas são desenvolvidas, em que uma pessoa de cor tem maior possibilidade de experienciar o desemprego, o abandono dos estudos, a prisão, a pobreza e passar por discriminação nas ruas, em aeroportos ou em um shopping do que uma pessoa considerada branca. Essa equidade racial condiciona a sociedade a um padrão mais digno. Dentro dessas expectativas, ela reivindica para que possamos ficar mais atentos não só nos atos discriminatórios individuais, mas também de forma geral.

A sociedade contemporânea precisa entender quais são as concepções de raça e racismo, através dos conhecimentos que são produzidos pela Teoria Social. Para Almeida (2018), raça como classificação dos seres humanos é uma noção construída pela modernidade quando o homem se torna objeto científico da Biologia e da Física. Essas duas vertentes criam características biológicas e geográficas dos sujeitos, e supostamente define as competências intelectuais, morais e psicológicas existentes no meio de diferentes raças.

Dessa forma, tanto as características biológicas quanto os atributos étnico-culturais, propiciaram a hierarquização das potencialidades dos indivíduos. Nesse contexto, ainda que a inexistência de raças humanas que tenha sido evidenciada, a raça continua sendo uma divisão política empregada para explicar as desigualdades existentes. Ao longo do tempo, o racismo estrutural foi imperceptível, esse modelo de racismo inclina-se a ser de tamanha dificuldade para o conhecimento tendo em vista um conjunto de hábitos, práticas, situações e falas enraizadas em nossa sociedade, o que provocou, direta ou indiretamente, a diáspora e o preconceito racial.

3.3 O Racismo Estrutural tem Identidade e Cor

O racismo estrutural é a autenticação de um composto de práticas institucionais, interpessoais, culturais e históricas que estão dentro da sociedade e que incessantemente coloca um grupo social ou étnico em um melhor patamar para obter sucesso e ao mesmo tempo prejudicar outros grupos de forma constante provocando disparidades que se manifestam entre os grupos ao longo de um determinado tempo.

[...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsável pelo combate ao racismo e aos racistas (ALMEIDA, 2019, p. 51-52).

Segundo Almeida, quando se admite a existência do racismo, cria-se automaticamente a obrigação moral de agir contra ele. Evidente que a negação é basilar para a continuidade do racismo. Ele só tem objetivo efetivo quando não encontra empecilhos e é naturalizado, introduzido ao nosso cotidiano como algo normatizado. Diante dessas circunstâncias, quando o racismo não é reconhecido, é analisado como um problema invisibilizado, inexistente e que não precisasse de mudanças necessárias e urgentes. A visibilidade é o primeiro passo, e a tomada de consciência é um dispositivo fundamental no combate ao racismo.

Almeida aborda três conceitos de racismo, o racismo individual, que versa o racismo como uma conduta do sujeito que pode ter ou tem um problema psicológico ou comportamental; o racismo institucional, que julga o racismo apenas como consequência e improdutivo nas instituições; e por fim o racismo estrutural, que tem o racismo como normalidade que atua como um conjunto de convicções e como práxis de naturalização de desigualdade.

Esse ato discriminatório está consolidado com feitiço que a nossa legislação se torna um aporte para práticas criminosas. As políticas públicas, no que lhe concerne, ainda não são eficazes e são retrógradas diante da necessidade de reprimir tais práticas discriminantes. No Brasil, ser negro tem significado de pobre, ser inferior ao branco, receber remuneração menor, ter menos escolaridade, ser discriminado no mercado de trabalho, ter menos oportunidades de ascensão social e profissional, dificilmente chegara à cúpula do poder público ou a funções de comando da iniciativa privada, vive o subemprego, é vítima preferencial da violência urbana, tem menos acesso aos serviços de saúde, morre mais cedo e tem mais chances de ir para prisão.

Em alguns momentos, o racismo institucional/sistêmico e racismo estrutural são sinônimos. Se há uma determinada diferença entre os termos, pode-se classificar eles como um fato para análise do racismo estrutural e assim dar atenção aos problemas psicológicos, sociais, históricos e culturais de uma sociedade racializada. Nessa ótica, o racismo institucional ou sistêmico aparece no tratamento do sujeito branco e negro por determinados órgãos públicos, universidades, corporações privadas, Sistema Judiciário e outros.

Sistema Judiciário

A função do Judiciário é defender e garantir os direitos individuais, proporcionar a justiça e criar mecanismos para resolver os conflitos que possam surgir no cotidiano social. As responsabilidades e a estrutura desse poder são determinadas pela Constituição Federal. Todos os cidadãos desse país têm direito ao Judiciário para que se manifestem, para resolver as disputas ou punir aqueles que não cumprem as leis vigentes no país.

O racismo institucional e estrutural está representado na estrutura do Poder Judiciário, na perspectiva daquilo que ocorre com a sociedade como um todo. O sistema é perverso se retroalimenta constantemente, atravessando-se através da manutenção das baixas ou quase nenhuma representatividade e, do não enfrentamento, o que afeta inclusive, a legitimidade das tomadas de decisões expostas diante desse contexto no país.

As insistências da discriminação racial como instrumento determinante nas escalas, desvendam as discriminações raciais no Brasil impõe um reexaminar sobre a atuação dos agentes políticos nos Três Poderes, encarregados de garantir as condições de efetivar a cidadania através dos moldes dados pela Constituição. A concepção monocrática causa impacto na negatividade da prestação com a jurisdição, assim como na distribuição da justiça.

Sistema Único de Saúde – SUS

Em toda história desse país, sempre houve e enquanto não houver ações efetivas, sempre haverá episódios marcantes de racismo em qualquer esfera social. E, lamentavelmente, há casos de violência e discriminação acontece constantemente contra o cidadão negro na saúde. Estudos revelam que a desigualdade social e o racismo são

obstáculos que complicam o acesso ao tratamento e a medicamentos de qualidade, e isso afeta diretamente as condições de saúde do cidadão negro no Brasil. Nesse caso, o resultado é a diminuição da expectativa de vida.

Como estão os cuidados com a saúde da população negra? Instituída em 2009 com a proposta de combater o racismo institucional no SUS, a *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra* sinaliza que 11,9% dos negros já experienciaram discriminação nos serviços públicos de saúde. Estudos indicam ainda que há enorme e desproporcional precocidade dos óbitos dos sujeitos negros, as doenças, as violências obstétricas e os altos índices da mortalidade na maternidade infantil.

Um médico que se recusa a atender uma mulher negra durante um exame. Uma gestante que recebe uma quantidade menor de anestesia durante o parto. Um homem negro que é interrogado sobre a efetividade do xampu dermatológico por causa de seu cabelo crespo. Essas e tantas outras histórias poderiam ser casos isolados, mas são corriqueiras para pacientes negros.

O primeiro obstáculo é geográfico: geralmente os centros médicos que oferecem os serviços mais complexos ficam distantes das comunidades, periferias, zonas rurais e outros locais, e geralmente são nesses lugares que se encontra a população pobre e negra. Esse problema é inegável para aqueles que dependem do SUS porque é evidente que a maioria dos brasileiros – sobretudo na Bahia – que procuram o serviço são negros.

Durante os procedimentos médicos, há acontecimentos sutis, que impedem a identificação do racismo. “Os sujeitos negros esperam muito mais tempo para serem atendidos; no geral as consultas ocorrem sem nenhum contato físico, sem diálogo olhando para o paciente”, Altair Lira, professor e mestre em saúde coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ativista no campo da saúde da população negra. Os profissionais racistas dificilmente reconhecem suas atitudes como discriminatórias, mas basta avaliar se foram realizados todos os protocolos de atendimento: qualquer etapa que não for seguida adequadamente em um paciente negro indica racismo institucional.

Comércio

Relatos de agressão, hostilidade a cidadãos negros e atos de racismo em shoppings têm se tornado corriqueiros em todo país. Um homem negro pai de família, levou um tapa no rosto pelo segurança, que o acusou de furtar uma peça de carne no supermercado do shopping no Rio de Janeiro. A vítima que trabalha como jardineiro, descreve que a agressão foi causada por racismo. Segundo a polícia o caso foi registrado como calúnia. Em junho de 2020, uma mulher negra registrou um boletim de ocorrência em Araçatuba – São Paulo, por injúria racial justificando que foi seguida por um segurança e levada até um gerente que lhe enforcou em um supermercado.

Em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, na véspera do Dia da Consciência Negra (20 de novembro), um cidadão negro foi espancado e morto por dois seguranças brancos no supermercado Carrefour. No dia 26 de abril de 2021, na cidade de Salvador – Bahia, dois homens negros, tio e sobrinho, acusados de furtarem carne da rede de supermercados Atakarejo, foram torturados por membros dos supermercados e horas depois foram encontrados mortos. Segundo informações, a rede de supermercados não chegou a registrar boletim de ocorrência sobre o furto, segundo a Polícia Civil da Bahia.

É repulsivo em pleno século XXI convivermos com essas situações. É preciso repercutir esses casos de torturas, de racismo estrutural com fins trágicos de negros, que são torturados até a morte. Para os noticiários, é mais um dia normal no cotidiano brasileiro. Mas, onde está o Estado? Até quando teremos que conviver e aceitar essas imposições? Empresas e sociedade civil irão desenvolver ações conjuntas para prevenir e buscar soluções para essas brutalidades?

Essas inquisições são constantes, e precisamos construir, desenvolver, efetivar e buscar soluções. Se ficarmos só olhando, não iremos solucionar esse ciclo vicioso. Só será possível reverter essas práticas racistas se de fato ocorrerem mudanças concretas que recusem esse cenário de desigualdade racial no país. A etnia negra clama por respeito e igualdade, é necessário que a sociedade não normalize o racismo.

4 O CORPO NEGRO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SOCIEDADE

4.1 A Subsistência do Corpo Negro na Sociedade Excludente

Sou negro, realizo uma fusão total com o mundo, uma compreensão simpática com a terra, uma perda do meu eu no centro do cosmos: o branco, por mais inteligência que seja, não poderá compreender Armstrong e os cânticos do congo. Se sou negro não é por causa de uma maldição, mas porque, tendo estendido minha pele, pude captar todos os eflúvios cósmicos. Eu sou verdadeiramente uma gota de sol sob a terra...

(Frantz Fanon)

A felicidade teria no sofrimento o seu principal opositor, visto que o sofrimento é a estado emocional mais comum nos seres humanos. O sofrimento decorreria de três segmentos: 1º é a decadência física do corpo, que conduz à sua ruptura; 2º seria das forças destrutivas do mundo externo e 3º da inevitável convivência entre os seres humanos. Franz Fanon (2008) descreve essa complexidade em relação aos seres humanos como uma falta de equilíbrio psicossocial, o que poderia ser sua neurose exteriorizante. A estrutura neurótica de um indivíduo será justamente a elaboração, a formação, a eclosão no ego de nódulos conflitantes provenientes em parte do meio ambiente, e em parte da maneira toda pessoal com que este indivíduo reage a essas influências (FANON, 2008, p. 82).

Comprendemos dessa forma que, para fazer frente a esses sofrimentos, os humanos usariam o bem-estar substitutivo como meio para desafiar a difícil realidade que o viver instituiria, ou seja, as composições na ciência, da luta por reconhecimento da etnia negra, da religiosidade e da luta por amar e ser amado. Para que a cultura seja capaz de se constituir, seria preciso que os seres humanos se organizassem para desafiar as forças da natureza.

O conceito de existir e de inexistir passa por encruzilhadas e subjetividades; o reconhecimento de si mesmo é o aspecto de como a sociedade burguesa determina e aceita o indivíduo de acordo com suas relações sociais. Santos (2010) fala em existência se baseando em uma linha imaginária e invisível que separa o domínio do direito para uns e o não-direito para outros. Dentro desse contexto de inexistência, o autor reconhece como uma forma de “não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao

universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro” (SANTOS, 2010, p. 32).

A percepção do autor nos conduz para uma análise sobre o existir e o inexistir, isto é, como o indivíduo se expõe para o outro, dependendo da posição social de cada um. A classe racial esbranquiçada é reconhecida não só em direitos, mas também pelos seus privilégios, enquanto a população preta é inexistente, por falta de reconhecimento, negação de direitos e por fazer parte de um sistema de exclusão. Grada Kilomba (2019, p. 56) descreve a metáfora de uma rainha que foi direcionada por um corpo branco:

A rainha é uma metáfora interessante. É uma metáfora do poder e também da ideia de que certos corpos pertencem a determinados lugares: uma rainha pertence naturalmente ao palácio "do conhecimento", ao contrário da plebe, que não pode jamais alcançar uma posição de realeza. A plebe está encerrada em seus corpos subordinados. Tal hierarquia introduz uma dinâmica na qual a negritude significa não somente "inferioridade", mas também "estar fora do lugar" enquanto a branquitude significa "estar no lugar" e, portanto, "superioridade". Dizem-me que estou fora do lugar, porque em sua fantasia eu não posso ser a rainha, mas apenas a plebeia. Ela parece estar preocupada com meu corpo como impróprio. No racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão "fora do lugar" e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão "no lugar", "em casa", corpos que sempre pertencem. Eles pertencem a todos os lugares: na Europa, na África, no norte, no sul, leste, oeste, no centro, bem como na periferia. Através de tais comentários, intelectuais negras/os são convidadas/os persistentemente a retornar a "seus lugares", "fora" da academia, nas margens, onde seus corpos são vistos como "apropriados" e "em casa".

Como negar a existência deste corpo negro, visto que ele está presente na composição da história humana, desbravou terras, continentes, construiu cidades, formou alianças, sempre esteve presente na linha de frente dos trabalhos braçais, defendeu e venceu lutas ocasionadas pelos brancos, mesmo sendo impedido de levar o mérito por isso? A história não seria a mesma sem esses guerreiros e bravos obstinados por reconhecimento. Negar a participação desse corpo preto é negar a história. No entanto, a história e a escrita da história são processos bastante diferentes, e é justamente na segunda, ou melhor, é no plano das representações, que o corpo-negro desaparece em negativas de quem escreve a história.

Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objeto, descobri minha negritão, minhas características étnicas, - e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, que o mesmo pode acontecer a qualquer indivíduo, mas, na verdade, está se mascarando um problema fundamental. A ontologia, quando se

admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro (FANON, 2008, p. 104-105).

Por isso, não ter os mesmos direitos nem ser reconhecido é uma forma brutal de exclusão na composição histórica. O existir e o inexistir são nítidos diante dos processos comunicativos que se dão cotidianamente em uma sociedade excludente. O negro não tem direito de fala, é tolhido da oportunidade de revelar suas ações, seus questionamentos, suas criações e, na maioria das vezes, tem que negar-se e é obrigado a ceder tudo para a classe dominante. Essa negação reforça os preconceitos de classe: homofóbico, transfóbico, linguístico, xenófobo, gênero, racial, e racismo estrutural, institucional, social e cultural. Segundo Ribeiro (2017, p. 71), “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades”.

É necessário pluralizar todas as falas, através das conquistas desses espaços por representação negra, pelo movimento LGBTQIA+, movimento de cultura periférica (especificidade brasileira), que vivem em situações de subalternização e opressão. A autorrepresentação discursiva dos visibilizados, geograficamente e socialmente segregados. A representatividade é, assumir o lugar de fala nos ambientes de poder.

Além do mais, as classificações nas relações de poder começam com as ações corriqueiras no dia a dia, nos quais sabemos da naturalização da contraposição entre aqueles que têm os direitos e aqueles que não os têm; quem é incluído e quem é excluído socialmente; aqueles que são aceitos e aqueles que não são aceitos; quem é privilegiado socialmente e aqueles que estejam inseridos no campo das violações e das violências; em síntese, quem existe e quem inexistente, de acordo com a definição de Santos (2010). É dessa forma que as representações comumente enxergam o ser negro. Para Djamila Ribeiro (2017, p. 45):

Seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica.

O corpo, como principal premência de existência e inexistência, é sublinhado através dos processos de exclusão e das relações de poder, sendo que essa determinação é definida

pela corrente dominante, e através da normativa de um corpo de direito e de um corpo que é transgredido. Os corpos do povo negro são, conseqüentemente, estigmatizados e associados a conceitos negativos, que automaticamente os associam ao erotismo, ao banditismo, à mão-de-obra barata e à marginalidade; são vistos como não capazes, não inteligentes e não sábios, ou seja, são corpos desvalorizados. Nessa linha de pré-definição, Fanon (2008) afirma que a evidência está lá, e ela é implacável. A sua negrura era densa e indiscutível. Ela atormentava, perseguia, perturbava, exasperava e que:

Os pretos são selvagens, estúpidos, analfabetos. Mas eu sabia que, no meu caso, essas afirmações eram falsas. Havia um mito do negro que era preciso, antes de mais nada, demolir. Não estávamos mais no tempo em que as pessoas se impressionavam diante de um padre preto (FANON, 2008, p. 109).

Mas o autor desfaz o mito da incapacidade do negro de não conseguir algo de positivo em sua vida. E comprova ao citar como exemplo o padre preto, o professor, o médico, e que todos eles são capazes de exercerem suas profissões com cordialidade, competência, inteligência e respeito, assim como qualquer outro profissional que não seja de negro. Onde está o selvagem indomado? Todo ser humano é capaz, independente da sua etnia. Nas palavras de Fanon (2008, p. 117):

E eis o preto reabilitado, “alerta no posto de comando”, governando o mundo com sua instituição, o preto restaurado, reunido, reivindicando, assumindo, e é um preto, não, não é um preto, mas o preto, alertando as antenas fecundas do mundo, bem plantado na cena do mundo, borrifando o mundo com sua potência poética, “poroso a todos os suspiros do mundo”. Caso-me com o mundo! Eu sou o mundo! O branco nunca compreendeu esta substituição mágica. O branco quer o mundo; ele o quer só para si. Ele se considera o senhor predestinado deste mundo. Ele o submete, estabelece-se entre ele e o mundo uma relação de apropriação. Mas existem valores que só se harmonizam com o meu molho. Enquanto mago, roubo do branco “um certo mundo”, perdido para ele e para os seus. Nessa ocasião, o branco deve ter sentido um choque que não pôde identificar, tão pouco habituado a essas reações. É que, além do mundo objetivo das terras, das bananeiras ou das seringueiras, eu tinha delicadamente instituindo o mundo o mundo verdadeiro. A essência do mundo era o meu bem. Entre o mundo e mim estabelecia-se uma relação de coexistência. Eu tinha reencontro o Um primordial. Minhas “mãos sonoras” devoravam a garganta histórica do mundo. O branco teve a dolorosa impressão de que eu lhe escapava, e que levava algo comigo. Ele revistou meus bolsos. Passou a sonda na menos desenhada das minhas circunvoluções. Em toda parte, só encontrou coisas conhecidas.

Os veículos de comunicação promovem no dia a dia um conceito de negação ao corpo negro, além de suprimirem os espaços que eles podem ocupar, julgando que não serão

capazes de corresponder às expectativas da mídia. É preciso salientar que a “a mídia” não é uma pessoa, mas um instrumento que representa os valores do grupo hegemônico, que difunde informações através de meios estéticos que visam criar padrões comportamentais racialmente hierárquicos.

E está sempre buscando incorporá-lo ao corpo social normativo, esse corpo é sempre submetido a métodos de brancocentrismo. A partir da epistemologia, o brancocentrismo é aquele que está no centro do poder, é o lugar mais elevado da hierarquia racial. Portanto, o ser branco está sempre atribuído de privilégios simbólicos e materiais, e vai além do fenótipo, a qual não se encontra na pureza deste e sim pela “ideologia do branqueamento marcado por uma sociedade hierárquica de desigualdades sociais e racistas no que diz respeito aos negros e índios” (SCHUCMAN, 2012, p. 12).

Tais métodos confirmam a certificação do racismo e das hierarquias sócio raciais enraizados na sociedade. O Brasil tem uma particularidade acerca do racismo, uma vez que aqui nunca existiu uma lei explícita de segregação espacial como nos EUA e na África do Sul. No entanto, todo negro brasileiro sabe muito bem, desde cedo, “qual é o seu lugar”.

Se os corpos negros não podem estar nos recintos apropriados que lhes são negados, conseqüentemente eles são refutados e constrangidos na sociedade em que estão inseridos e não servem como protagonistas ou representantes para essa sociedade, pois a divulgação do que é belo e do que é superior e sábio é a classe embranquecida. Diante desse contexto, Fanon (2008) descreve que o conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa, onde “reina uma atmosfera densa de incertezas”.

4.2 O Corpo e os Estigmas Sociais

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo de plástico
 Que vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço
 O cabra aqui não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado

E o vingador é lento
 Mas muito bem intencionado
 E esse país
 Vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado

Mas mesmo assim
 Ainda guardo o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado é a carne negra
 (Elza Soares)

Se o corpo é o lugar destinado para ser o local no qual se exteriorizam as punições, as penalizações e as violações simbólicas ou físicas, ele também é o repositório do estigma. Estigma é uma expressão que se usa para mencionar uma característica pejorativa ao corpo ou comportamento de alguém. Recorrendo à etimologia da palavra “estigma”, identifica-se que no decorrer do tempo ela foi contraindo outras denominações. Na Grécia Antiga, significava marcas corporais nos escravizados e delinquentes. Já na Idade Média, seu conceito era relacionado às marcas da graça divina ou a sinais físicos provocados por doenças. E, contemporaneamente, a mesma palavra apresenta diferentes significados, dentro dos aspectos sociais. A sociologia ainda aponta que o estigma social está conectado com a categorização de uma etnia para outra, concedendo-lhe um baixo status social. Os referidos estigmas estão conectados com diversas pré-definições, tais como os preconceitos, as discriminações, as diásporas, a negrofobia, os estereótipos e o temor ao desconhecido que exercemos com o outro.

A identificação social dialoga com os corpos para dotá-los de sentido. A percepção de Louro (2000) nos permite considerar a estigmatização como um modo de controle social que afasta os grupos minoritários étnico-raciais das vias de competição. Segundo Goffman (1988), estigmatizar o outro é uma maneira de fechá-lo em uma identidade imposta e marcar seu lugar social, determinando também todas as limitações que esse lugar estabelece. Para Louro (2000, p. 9), é no âmbito da história e da cultura que são definidas as identidades sociais, inclusive as de raça e de classe:

Nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do 'outro', daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos.

A determinação por uma identificação social plena que passa por um processo de estigmatização, estereotipando a diferença de uma parcela social como a de reconhecimento social e também pela imposição a determinados grupos sociais, inclui uma disputa mais extensa por recursos representativos na sociedade, assim como o desejo de sustentar o acesso a privilégios e aos bens sociais. Essa busca por identificação e reconhecimento social é sempre uma situação delicada com as ligações de poder. No entanto, elas percebem a identidade como uma marca com diferenças que não podem ser distanciadas. Assim se estabelecem a ordem do existir e do inexistir, a ordem do incluir e do excluir. Se a definição de uma identificação social é pela estigmatização, há também a definição de divisas, o que denota uma discriminação entre o corpo aceito, o corpo que sai e o corpo que está posto.

O principal efeito deste modelo de relação é a negação dos direitos e oportunidades em relação ao grupo estigmatizado, por exemplos: os ciganos, os judeus, os indígenas, a população LGBTQIA+, os imigrantes, a classe de vulneráveis e os negros. Essas representações são categorizadas e passam a definir atribuições de comportamento.

Para impedir os processos de estigma é necessário entender, conhecer e compreender os grupos que são estigmatizados, e as peculiaridades negativas que lhes são impostas pela cultura, forças sociais/representatividades, políticas e econômicas. Consequentemente, é necessário identificar os diversos tipos de coibição que lhes são impostas, e que por muitas vezes exercem papéis que foram taxados, sem opção de escolha. À vista disso, Fanon desaprova os negros que buscam o embranquecimento com intuito de atenuar o contexto do oprimido. Para o antropólogo Kabengele Munanga (2012, p. 63):

A negritude nasce de um sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade. Nesse sentido, é uma reação, uma defesa do perfil cultural do negro [...] uma recusa da assimilação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro, que devem ser reencontrados, defendidos e mesmo repensados. Resumindo, trata-se primeiro de proclamar a originalidade da organização sociocultural dos negros, para depois defender sua unidade através de uma política de contra aculturação, ou seja, desalienação autêntica.

A negritude se desenvolve através do racismo do homem branco, e passa a ser uma negação à via do embranquecimento, como uma certificação da cultura negra embebida de originalidade e valores incontestáveis. Fanon dialoga com essas visões no decorrer do seu estudo tecendo críticas ao que ele classifica como essencialismo negro embutido no discurso de alguns autores da negritude, e analisa com dúvidas qualquer busca de “um sujeito negro”, ou de uma cultura enegrecida que se sobreponha a diversas outras culturas negras existentes. Ele chama atenção para as armadilhas ao desenvolver uma identidade negroide baseada na emoção, e critica uma determinada afirmação incumbida pelo autor Leopold Senghor, em que a “razão é grega e a emoção é negra”. O contratempo da negritude se fundamenta nesse modelo de essencialismo, o que contribui para a construção da identidade negra a partir do estereótipo caracterizado pela branquitude com intuito de edificar sua superioridade.

Fanon concede a emoção ao negro e a razão ao branco como característica específica à raça e, conseqüentemente, estaria reforçando o mito de que os negros permaneceriam em um estágio diacrônico superado pela branquitude. Sendo assim, tanto o racismo oriundo do branco, quanto o antirracismo negro, oriundo da negritude, estariam em um estado comum: Munanga (2012, p. 79) descreve que: “[...] a verdade e o valor do homem estão contidos na raça. Em outras palavras, nos dois casos, a biologia suporta a cultura e dirige a história, tornando-as decorativas, em vez de práticas de atividades humanas”.

Sartre (1968) considera que esse movimento de nascimento e reação da cultura negra e negação da cultura branca é um antirracismo necessário, em que o sujeito segue um processo em que morre a cultura branca para renascer a cultura negra. Essa ação de reação política, social e cultural desenvolvida através das artes com propósito de emanar um sentido significativo com um sentido negro, é o que classificamos de expressão da negritude. São essas ações que rompem com as relações de poder estabelecidas e o que leva o filósofo a se interpelar a respeito da política da língua francesa e as relações socioculturais existentes.

Fanon reconhece que o ser negro não deve rejeitar a razão em oposição à emoção, ao contrário, há a possibilidade de solicitar a razão para si, que pode ser peculiar ao indivíduo. Exigir que a razão pode defender a etnia negra, e assim preservar a essência humana que o racismo procura lhe tirar. A luta contra o racismo deve ser combatida no âmbito da razão. Essa certificação a favor dos valores positivos em direção ao negro estende-se ao universalismo, isto é, todos os seres humanos são iguais independente da etnia. Na visão universalista, a pluriversalidade é o reconhecimento de que todas as concepções devem ser validadas; e admite a existência de diversos universos filosófico-epistemológicos coetâneos,

indicando como equívoco o privilégio de um ponto de vista. Esse ponto de vista sustenta que a filosofia é um exercício universal/pluriversal de pensamento e objetivando sua universalidade. “Reivindicar que só há uma filosofia ‘universal’ sem cultura, sexo, religião, história ou cor, é afirmar que a particularidade é um ponto de partida válido para a filosofia” (RAMOSE, 2011, p. 11).

Na antiguidade, no continente africano, o negro e as complexas sociedades desenvolvidas na África foram e são importantes para fincar o negro dentro da história da humanidade, e não para criar a diáspora. As culturas oriundas da etnia negra precisam ser reconhecidas, sobretudo, enquanto sapiências, sem o estigma étnico. Segundo Fanon (2008), “de vez em quando, dá vontade de parar. É duro investigar sobre a realidade. [...] o que é certo é que no momento em que tento reorganizar o meu ser, Sartre, preconiza que deve permanecer o Outro, denominando-me, e elimina qualquer ilusão. Então eu lhe digo”:

[...] Mas aquele sem os quais a terra não seria a terra
 Colina mais benfazeja ainda pois que a terra é deserta mais e mais a terra
 Pote onde se preserva e amadurece o que a terra mais tem terra
 Minha negritude não é pedra uma surdez lançada contra o clamor do dia
 Minha negritude não é leucoma de água morta no olho morto da terra
 Minha negritude não é nem torre nem catedral
 Ela mergulha na carne vermelha do solo
 Ela mergulha na carne ardente do céu
 Ela rasga a prostração opaca da paciência sensata
 (CÉSARIE apud FANON, 2008, 114-124).

A partida para o racismo consiste em classificar o negro em circunstâncias de igualdade com o branco no cenário universalista (É preciso buscar a superação através das lutas, das transformações, das condições materiais onde tais relações assimétricas se produzem; quebrando com o suposto universalismo eurocêntrico). O negro luta constantemente contra o racismo e o patriarcado colonial, pelo reconhecimento de sua essência humana, e não por exclusividade de uma essência negra: (partindo do pressuposto de que todos são iguais perante a lei e, sem distinção) o branco deve e precisa reconhecer a humanidade da etnia negra. É indispensável que haja um reconhecimento mútuo entre as diferentes etnias existentes no mundo, que não pode ser unilateral como o que ocorre na sociedade contemporânea racista, onde prevalece a soberania de uma representação

dominante. Fanon (2008) define essa soberania como condição neurótica onde o negro está aprisionado em sua “inferioridade” e o branco em sua “superioridade”. E que essa deve ser superada através da luta e da transformação das condições materiais onde tais relações assimétricas se produzem. O autor supracitado acredita na ótica humanista e universalista, no entanto, legitima a universalidade das lutas contra todas as formas de opressão que tem em comum a humanidade como objeto.

No campo do existencialismo, existir e não existir se torna uma divisão maniqueísta determinada pelo colonialismo paternalista. A ótica imperial procura produzir esses campos em zonas homogêneas, mas para Fanon não há divisão entre seres inferiorizados e não inferiorizados. Por outro lado, segundo a cultura imperial, há uma divisão entre não-humanos e sub-humanos: “Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos” (FANON, 2008, p. 103).

Fanon reconhece que o mecanismo do racismo se incorpora em barreiras econômicas como aporte de privilégios das elites brancas, e funciona como refúgio para os brancos pobres, impossibilitando-os de descaírem ainda mais na pirâmide social. O racismo precisa ser combatido como dispositivo de opressão e coautor da exploração econômica, e conservação das estruturas sociais. Conseqüentemente, o materialismo histórico de Marx, tanto quanto a influência de Hegel, leva Fanon a incluir o desencarceramento do ser negro em um projeto cosmopolita de libertação, levando em conta todos os aspectos de exploração. Todo esse processo apresenta semelhanças como são aplicadas e definidas sobre o mesmo objeto: o ser humano. O autor faz menção à questão do antissemitismo fortificando sua mensagem de solidariedade aos oprimidos em suas lutas contra o sistema opressor existente no mundo. Diante desse cenário, o autor descreve que: “a retratação do ego como processo bem-sucedido de defesa não é viável para o negro, pois ele precisa da sanção do branco” (FANON, 2008, p. 60).

O sistema racista impõe aos cidadãos desvios existenciais, como “aquilo que se chama de negro de alma branca, essa é uma idealização do branco”, da mesma forma como um caráter negativo atribuído à etnia judaica, que são reflexos da construção do antissemitismo. Esses estigmas foram atribuídos às etnias que se tornaram empecilhos para as sociedades racistas, e são ventilados em falas corriqueiras em ambientes como supermercados, shoppings, estações de trens, histórias em quadrinhos, escolas e livros didáticos. O racismo e a colonização extirparam do negro aspectos históricos. Fanon desfaz os argumentos de autores

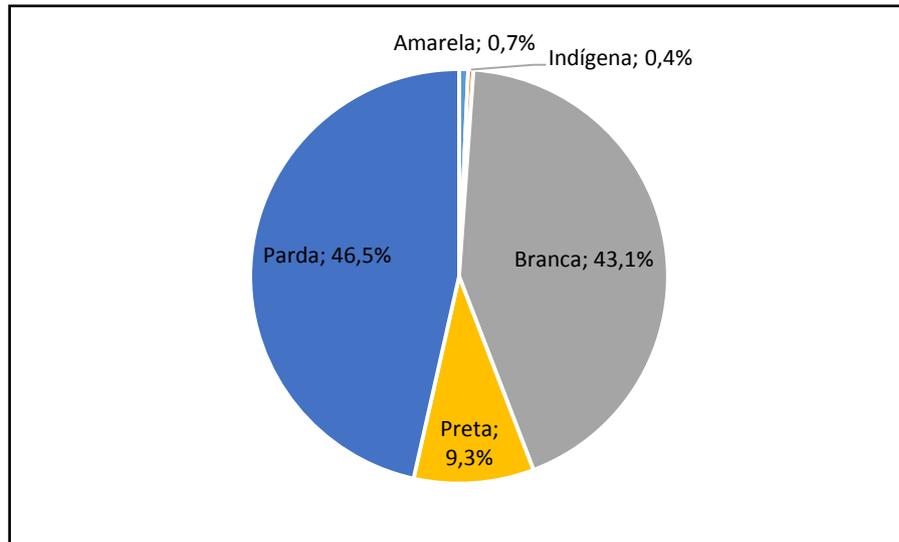
racialistas do século XIX; no entanto, o racismo (como ideologia, como sentimento, como irracionalidade, sociologicamente falando) se perpetua mesmo após seu descrédito racional e científico.

4.3 O Corpo Negro e o Enfrentamento ao Racismo

Aqui onde estão os homens
De um lado cana-de-açúcar
De outro lado, o cafezal
Ao centro, os senhores sentados
Vendo a colheita do algodão branco
Sendo colhido por mãos negras
(Jorge Benjor)

O Brasil é um dos países do mundo que apresenta em sua composição social grande diversidade étnica e cultural, em decorrência das etnias que construíram sua sociedade. Diferentemente da formação sociedade europeia, que apresenta cara. O indígena, aquele que habitava as terras brasileiras desde milênios antes da colonização; a preta, formada por pessoas que foram transmigradas do continente africano para o Brasil; a branca descendente do europeu; amarela, que corresponde aos imigrantes principalmente as de origens asiáticas; parda, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é a junção (variável) de três etnias: indígena, preta e branca. Segundo o IBGE, as categorias étnicas no país são Indígena, Amarela, Preta, Branca e Parda. Numericamente, a representação branca não é a maior representação social do país, conforme figura abaixo.

Figura 1 - As representações étnicas que compõem a população brasileira no ano de 2018



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.

O corpo negro traz consigo o estereótipo histórico da coisificação e da subalternidade, que foram impostas por visões eurocêntricas e discursivamente produzidas e solidificadas no período escravagista dos tempos coloniais até os dias contemporâneos. Conceder à pessoa negra um estado de inércia é uma condição de inferioridade e impossibilidade de violação ou transformação social, a partir de uma representação imaginária e social que associam a negritude a imagens preconcebidas, tais como marginalidade, perversão, pobreza e banditismo. Essas são estratégias de autoritarismo social (práticas autoritárias e racistas desenvolvidas desde o período colonial até os dias atuais pelos brancos), cujo êxito refletirá na política de negação do corpo negro como possuidor de direitos e cidadania.

Dentro desse contexto político de negação, há também a reprodução do negacionismo pela própria população negra no Brasil, dentre a qual, para se sentir pertencente, aceita, inclusa, e incorporada ao corpo social regimental, se sente obrigada a internalizar um ego branco. Essa busca por uma identidade acarreta mecanismos de branqueamento através de cirurgias plásticas nos narizes “chatos”, alisamento dos cabelos crespos ou tinturas coloridas para fugir do cabelo *Black*. Santos (2017, p. 37) descreve que:

Alisar os cabelos, afinar o nariz com maquiagem ou cirurgia, deixar a pele mais clara, disfarçar o tamanho dos quadris. Procurar na árvore genealógica da família algum parentesco europeu para provar-se “digna” diante da sociedade. Estes são procedimentos e atitudes que mulheres negras conhecem muito bem e que muitas vezes se sentiram obrigadas a passar por, seja como um sonho de beleza a ser alcançado, seja como meio de inserção em um contexto social.

O processo de reação e reversão do símbolo negativo transitou pela positividade não só pela origem do africano, mas principalmente pelo fenótipo do indivíduo, da valorização da textura do cabelo e dos traços físicos, mas também pela valorização da cor da pele que são atributos fundamentais para estabelecer se o sujeito pode sofrer mais ou menos racismo no Brasil. hooks (2005) fala sobre a experiência que teve ao discutir sobre beleza com jovens mulheres negras, estudantes em Spelman College, e muitas destacaram que achavam importante possuir os cabelos lisos para conquistar uma vaga de emprego.

Isso porque, embora haja igualdade jurídica, há mecanismos informais de discriminação que impedem o acesso às políticas socioculturais. Nesse sentido,

A necessidade de expurgar de si as imagens que o fazem visível como diferença ameaçadora impõe a alienação de si mesmo e a camuflagem de uma corporeidade significada sempre por excesso de predicados ditos negativos. Assujeitando-se aos mecanismos de adaptação e de controle, o negro procura alcançar uma outra imagem para o seu corpo, ilusória e alucinatória, mas capaz de conviver, com perdas e danos, com o regime de ‘falsa tolerância’ característico da cultura brasileira. Muitas vezes são esses indivíduos excluídos que ajudam a fortalecer os preconceitos contra os negros, principalmente contra aqueles que ameaçam as conciliações possíveis, porque, mais críticos, não se mostram tão cordatos aos imperativos racistas e, por isso mesmo, transgridem os esquemas de fixação (PEREIRA; GOMES, 2001, p. 19).

A constante busca pelo rompimento da corporeidade significada por particularidades negativas, assim como os estigmas fenotípicos, é o que os autores nos apresentam. A tentativa de eliminar a reminiscência histórica do negro-produto objetificado pelo regime escravista e a busca por superar o contexto da população negra como uma classe inferior, marcou os meios de branqueamentos específicos da sociedade brasileira. No entanto, Guimarães (1999) ressalta que o percurso de construção da nação brasileira foi calcado na ideologia racialista da política do embranquecimento.

O racialismo e a hipótese da raciologia se fundamentavam na concepção de classificação e na categorização de raça para instrumentalizar a ideia do supostamente científico de hierarquização racial, muito propagado entre os séculos XIX e XX. Munanga (2003) destaca que a teoria da raciologia e a ideologia racialista foram utilizados como discursos doutrinários para justificar sistemas de dominação racial.

As estruturas sociais estabelecem que o corpo humano consiga ter um sentido dentro das esferas pessoal e étnica; cujo contexto será diversificado de acordo com as representações

sociais. Nas circunstâncias atuais, há determinadas situações que definem as fronteiras da aceitação social do corpo negro ou a sua negação social. As regras para aceitar essas representações negras em determinados lugares, papéis sociais que são postos e exercidos pelas pessoas de cor, representações como o corpo do atleta inigualável, o corpo do dançarino extraordinário, o corpo erotizado, o corpo do músico perfeito. Na visão de Munanga e Gomes (2006), o corpo escravizado era violentado pelos senhores e senhoras de forma bestial, para atender desejos e fantasias sexuais as mais diversas. No entanto, as formas de negação em relação ao corpo negro se constituem a partir da estigmatização, assim como na inferiorização que embasa a marginalidade como referência social do sujeito negro. Entretanto, ao relacionar a marginalidade como fato característico da população negra, que convive dentro do contexto da desigualdade sociorracial, que leva a negritude ao estado de pobreza.

No século XIX, as ciências positivistas e deterministas cravavam que era possível interpretar e examinar quase tudo a partir de uma simples base “natural”: as “leis” da matéria seriam possíveis verificar não só no terreno inorgânico, mas também, serviria para os seres vivos e os fatos sociais; a “objetividade” dos fenômenos sensíveis e uniformemente possível aos acontecimentos históricos e humanos. Diante dessas circunstâncias, a ideia de raça é, ao mesmo tempo, produtora e produto de uma perspectiva ordenadora e hierarquizante de universo, no qual se deseja cientificar: os homens ficariam divididos em grupos raciais, e desfrutariam de status especiais biologicamente distintas e poderiam ser relacionados entre si, de acordo com o grau de importância como inferiores e superiores.

No pensamento determinista, a definição de raça abrange também outra proporção: a crença em que diferenças físicas não eram só sinal externos, mas, para além de si mesmo, fazia alusão à existência de um conjunto de aptidões, inclinações ou formas de comportamentos, apontando identidades e valores intrínsecos (os judeus seriam avarentos, os negros seriam desonestos etc.). Os fatos raciais colocavam o sujeito como o resultado final do seu grupo racial cultural, refutando seu livre arbítrio e a originalidade.

Os afro-brasileiros estão sempre diante dos aspectos que apresentam dúvidas e desconfianças que se deve ter com a presença de uma pessoa de cor. Isso provoca uma invisibilidade do sujeito negro como pessoa de direito e a uma visibilidade desumana que os perseguem todos os dias, com a finalidade de inibi-los e impedir de prováveis ações infratoras que alguma pessoa afro possa praticar. As organizações que primam pela ordem social, que criam mecanismos e diretrizes norteadas por ações que promovem possíveis controles sobre a sociedade, a começar pelo corpo. É preciso destacar, a truculência da polícia ao agir de forma

preventiva e hostil ao se direcionar suas ações a um alvo específico e de fácil identificação; isso quando o suspeito é um corpo negro. Se o sujeito negro representa uma intimidação classificada como suspeita, há a possibilidade desse corpo ser transgredido, machucado ou assassinado, agredido ou invadido sem prejuízos para vida social.

Nessa direção, Suárez e Bandeira (2001) enfatizam que as diferenças socioeconômicas e raciais operam na desigualdade de distribuição de bens e serviços, incluindo serviços de policiamento, que designam um tipo de corpo como única possibilidade de suspeição e outro tipo de corpo que requer proteção. A polícia é respaldada e legitimada pela sociedade na condução de suas ações; nesse sentido as autoras descrevem que parte da população brasileira concorda em sacrificar os direitos constitucionais em favor da ampliação e controle das atividades criminosas, e que são atribuídas sempre à população pobre e negra. E ainda incorporam mais atributos negativos à já atormentada existência dos pobres nas comunidades periféricas brasileiras.

O corpo negro é sempre alvo de subjugação, de violência, de humilhação e de violações, além de ser desconsiderado dentro do processo de construção de cidadania brasileira. Foucault (1993, p. 80) descreve que: “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”. Para o autor, não há nada além do corpo do que a execução de poder, que, a partir dessa discussão, se externa na negação do corpo negro e da negritude. O corpo negro remete ao que o autor descreveu como o corpo periférico, suscetível aos frutos do poder. Ele é considerado “como a corte determinava o julgamento sobre o que somos ou o que podemos nos tornar”. Essa é a sociedade doutrinada na qual estamos condicionados a viver, e que Foucault nos mostra através dos seus estudos e pesquisas:

[...] espécie de controle penal punitivo dos indivíduos ao nível de suas virtualidades [que] não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais, à margem da justiça, como a polícia e toda uma rede de instituições de vigilância e correção. [...] Toda essa rede de um poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui nesse momento: função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades (FOUCAULT, 2002, p. 86).

A partir da existência negra, é o que define a punição ou a morte da pessoa pelo fato dela ser negra. É inquestionável a falta de respeito, de valor, de valorização que o corpo negro adquire diante da sociedade reguladora. Com base na estigmatização, tal corpo é definido

como o corpo desconceituado, que maleficia o ser social e que, dessa forma, há possibilidade de ser aniquilado. O discurso publicitado na mídia reproduz essa tal ideia, e quando reverbera e acarreta violações contra o corpo não-negro em episódios de crimes e mortes que ignoram situações de maculação e violências extremas cometidas contra o corpo negro.

Dentro desse contexto, Santos (2001) menciona que o valor que se atribui a alguém ou, nesse caso, a alguma situação, é coerente com o valor que se atribui à vida em questão. Visto que a vida de um cidadão negro, quando for violada, não há consideração ou valor. Para o autor, essa é uma vida morta socialmente, posto que se trata de uma vida vivenciada por outrem, distinto e estigmatizado pela sociedade, assim como as instituições sociais, como a polícia. Do ponto de vista do autor, o indivíduo morto socialmente será ou pode ser violado e executado.

A exemplo dessa banalização do corpo negro, descompromissado socialmente, midiático e governamentalmente, relaciona-se à falta de importância com a vida de pessoas negras. Dados relevantes comprovam que essas pessoas são alvos constantes da letalidade da polícia em cinco estados monitorados pela Rede de Observatórios da Segurança (ROS). Trata-se de um estudo sobre a truculência policial em cinco estados do país, onde o racismo é responsável por encovar corpos negros cotidianamente no Brasil. Conclui-se, que a partir dele é determinante para o policial que seu alvo tenha cor. É sabido que este é o principal mecanismo governamental que se transformou em uma máquina trucidante, que pulveriza vidas de cidadãos negros. Os sujeitos pretos e pardos são conceituados e determinados que podem ser executados, em concordância com o que conhecemos da necropolítica, na direção de fazer efetivar a política de branqueamento no país.

“A noção de biopoder, aliado ao de soberania, é a forma insuficiente da contemporaneidade de subjugar a vida ao poder da morte” (MBEMBE, 2016, p. 146). Isso significa que, ter o poder sobre a vida é articular seu fim. Portanto, se há um poder sobre a morte, recorreremos as explicações e noções da necropolítica e necropoder que:

Demonstrei que a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2016, p. 146).

A nossa sociedade encontra-se sistematizada no racismo para que seja a locomotiva da violência, como evidenciamos no estudo publicado pela Rede de Observatórios da Segurança, que apresenta uma análise sobre a segurança pública, mas menciona que o debate sobre segurança pública precisa ser centralizado na etnia.

Tabela 1 - Quantidade de mortos pela polícia e cor nos estados da Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo ano de 2019.

	Bah ia	Cea rá	Pernamb uco	Rio de Janeiro	Sã o Paulo
Bran ca	15	4	5	231	29
Preta	99	-	-	518	73
Pard a	375	27	68	908	42
Negr os	474	27	68	1.4 23	49 5

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com a Rede de Observatórios da Segurança, 2020.

Nota: O total de negro é a soma de pretos e pardos.

De acordo com a Rede de Observatórios da Segurança, fica evidente que o racismo mata. Na Bahia, a maior parte dos mortos em intervenções policiais é formada por negros. A mesma ação se repete em outros estados pesquisados pela ROS (CE, PE, RJ e SP). Os números apresentados foram extraídos das secretarias estaduais dos estados pesquisados, e se referem ao ano de 2019. Essas informações iluminam o contexto da violência policial, não só nos estados onde o estudo foi realizado, mas como amostra do que ocorre em todo o país. Através dos meios de comunicação, evidenciamos como os corpos negros não são respeitados e aceitos da mesma forma, e esse contexto racista se baseia no extermínio da identidade do negro.

As instituições e sujeitos costumam pregar que não racistas, mas as condutas acabam revelando o contrário. Se uma sociedade é racista, os seus tribunais, a sua polícia, sua universidade, sua mídia e tantas outras representações. Todas essas representações vão ser racistas. Em maio de 2020 o afro-americano George Floyd, foi assassinado por um policial branco na cidade de Minneapolis. Esse episódio se tornou um levante antirracista no mundo todo e eclodiu os protestos contra a violência polícia em todo universo. As redes sociais noticiavam em tempo real os protestos do *Black Lives Matter* (vidas negras importam). No

Brasil os canais de TV também noticiavam o episódio lamentável, escalaram seus repórteres mais renomados para analisarem e debaterem sobre os acontecimentos, mas todos eram brancos. Devido a reações nas redes sociais houve uma corrida para escalar jornalistas negros para os debates sobre o racismo. Essa ocorrência evidencia o quanto o negro está desfavorável quanto a negação e tudo muda quando temos percepção de que somos racistas.

Na visão do branco, o cidadão negro não apresenta resistência para ciência do ser. É preciso ir além do estudo sobre os seres em si, e nos abraçarmos ao estudo sobre a relação entre os seres e não seres, com o propósito de interpretarmos como uma experiência de vida. Essa é uma constatação de Fanon: A experiência vivida do negro será sobretudo dada pelo olhar do branco, “ou seja, é o racista que cria o inferiorizado”. Fanon (2008) questiona se “é o colono que fez e continua a fazer o colonizado?”. Essas são locuções que ressoam nas obras de Fanon. Para ele, a racialização e o maniqueísmo do universo são consequências do colonialismo. Essas representações estão associadas à invisibilidade e à visibilidade que aparecessem constantemente na obra desse autor. O corpo negro é item de apreciação na junção do eu imperial ao outro. Contraditoriamente, ao avistar um corpo negro, o mesmo torna-se invisível:

Mamãe, olhe o preto, estou com medo! Medo! Medo! [...]. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas – e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros, e sobretudo com ‘y’a bon banania (FANON, 2008, p. 105-106).

Um simples olhar de uma criança objetifica o cidadão negro, para Fanon. Esse estereótipo é destinado ao indivíduo negro. No olhar racista, o corpo negro estará condicionado à natureza, à sexualidade e aos instintos selvagens. O ser negro é visto sempre como uma ameaça em potencial. Assim nasce a negrofobia da criança. A invenção do negro como uma pessoa incapaz o rebaixa ao subalterníssimo, e o silêncio imposto a partir da existência, a humilhação, a não existir. O antagonismo da invisibilidade do negro está condicionado ao fato do mesmo ser percebido. À vista disso, mesmo estando presente, o sujeito negro estará ausente. Está determinado como um ser que não tem identidade e tão pouca interioridade. Todos os seres humanos pretos são iguais em suas essências! O corpo negro não é notado porque os outros já o conhecem por suas virtudes e concepções pré-concebidas com relação à população negra. O oposto é sempre pulverizado. Basta conviver com um negro para entender os demais. Assim nasce a generalização: todos passam a ser uma

ameaça constante em potencial. Para Fanon (2008), é apenas pelo risco de vida que se conserva a liberdade, que se prova que a essência da consciência de si não é o ser, não é o modo imediato em que a consciência de si surge inicialmente, não é dissolução na expansão da vida.

A pessoa só passa a ser considerada como humana a partir do momento em que é reconhecida e aceita pelo outro. No entanto, Fanon (2008) descreve que há, na base da dialética hegeliana, uma reciprocidade absoluta que precisa ser colocada em evidência.

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema da sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida. A partir do exercício unilateral seria inútil, porque o que deve acontecer, é ações em conjunto por parte dos dois (FANON, 2008, p. 180).

A falta de reconhecimento ocorre em conformidade com as noções de raça. Os tidos como brancos são legitimados em virtude da branquidão e usualmente não dependem dos termos raciais. Tal reconhecimento conseguirá ser ampliado para aqueles negros de cor clara, os considerados pardos. É significativo que, a partir desta lógica definida pelos homens brancos, existirá uma possibilidade de progresso e elevação de status para os cidadãos negros – a denegação de sua negritude. Dessa forma, a internalização e epidermização da subalternização envolve o reconhecimento do ser como branco. Esse é o sentido da assimilação, um sistema que despreza a diferença e busca eliminar o outro como outro. Este é o enfoque que o Fanon traz em sua obra *Peles negras, máscaras brancas*, um universo governado econômica e politicamente pelo mundo branco, um mundo onde os homens negros foram ontologicamente privados de resistências, e não conseguem se estabelecerem dentro do sistema de representação, aptos e capazes de resistirem ao sistema de representação imperante. Contrariamente, o negro epidermiza a estrutura do branco, tentando imitá-lo.

Nessa direção, Fanon (2008, p. 108) aponta uma saída se autoafirmar-se como negro, vestir a máscara negra “Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer”. Se o cidadão negro é invisibilizado através dos estereótipos e reduzido ao silêncio e à não existência, sobretudo porque internalizava os estereótipos, compete ao negro se afirmar. Esta afirmação condiciona um ato político, e consistirá em reverter o invisível em

visível. Por isso, tem significado de afirmação do corpo negro através de uma intervenção política, social e intelectual, ação negra para existência.

O corpo é enxergado, visto e encarado, vê e é aceito corretamente ou não. O corpo negro está condicionado ao objeto do olhar estereotipado. Essas determinações são postas através do olhar branco, e que o corpo negro se torna vazio por resistência ontológica e enviado para zona do não ser. A favor do encadeamento de epidermização e da subalternização, o negro busca o processo de embranquecimento. Em contrapartida, esse corpo negro pode se transformar em hospedeiro de resistência, e ao mesmo tempo um laboratório de conhecimento ao apresentar sua visibilidade. Diferente do sentido da branquitude que não assume sua marca racial, e, conseqüentemente, identifica-se como universal. No entanto, o corpo negro é classificado como um projeto de isenção, e assim assume sua posição no mundo colonial. Além disso, a luta política representa uma luta pela afirmação da visibilidade do invisível.

Cotidianamente, quando a polícia entra nas comunidades, bairros periféricos, conjuntos habitacionais como o “Programa Minha casa Minha Vida” e em favelas, desenvolve um comportamento que não arriscaria reproduzir em áreas nobres. É visível que a lida policial está condicionada ao CEP. Com os desfavorecidos, os agentes ameaçam, usam palavrões, gritam, desrespeitam idosos, crianças e mulheres. Utilizam em seus repertórios violências física, emocional e simbólica. No entanto, o convívio entre a polícia e a população está marcado, sobretudo, pelas condutas ofensivas. Kilomba (2019) caracteriza esses momentos como lamentáveis, que evocam dor, decepção e raiva.

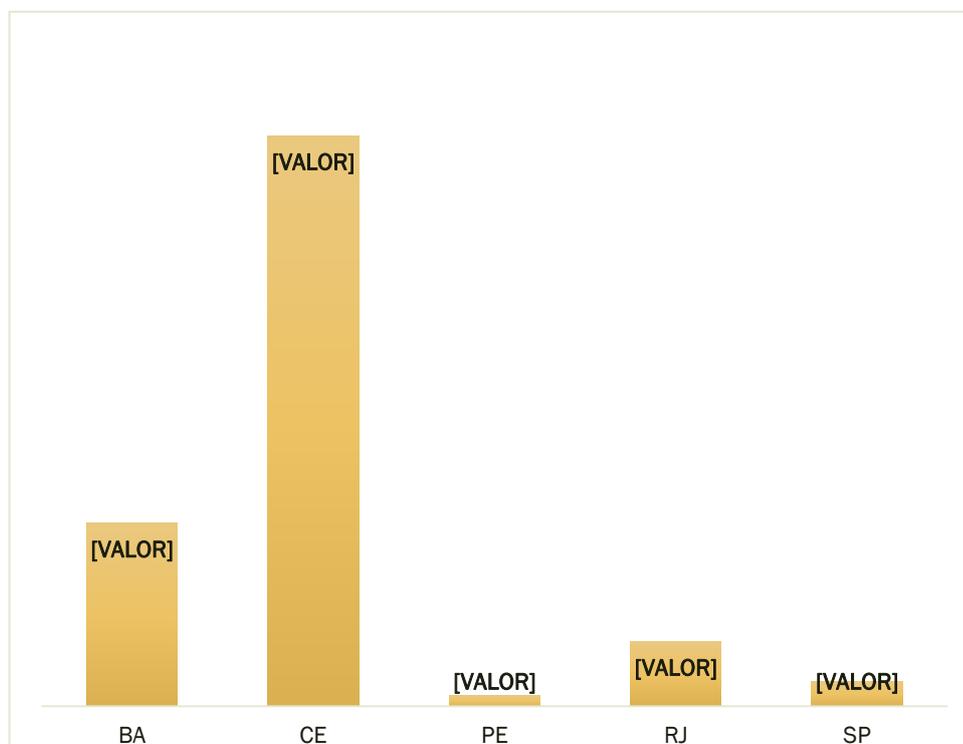
As inspeções feitas nas pessoas suspeitas muitas vezes são sempre acompanhadas de hostilidades. Principalmente quando essas pessoas são negras, as revistas normalmente são cheias de agressões, tapas no rosto, e quando estão com os rostos na parede e pernas abertas, são agredidas nos testículos, nas costelas e nos rins. Em casos frequentes, os policiais fotografam os envolvidos nas cenas e enviam para grupos e redes sociais de policiais: “alguém aí reconhece os suspeitos?”. Essas mesmas imagens dos possíveis envolvidos são também apresentadas para vítimas com traumas após passarem por crimes e que precisam reconhecer rapidamente se a imagem do celular corresponde com aquele que o/a vitimou. Essas ações policiais configuram como racismo velado. Para Fanon (2008), é na corporeidade que se atinge o preto. É enquanto personalidade concreta que ele é linchado.

Nessa direção, a bala da polícia só é destinada para corpos negros. O número de assassinatos praticados pelas polícias no país é altíssimo, fato que é noticiado todos os dias

nos telejornais e, quando nos deparamos com os dados fragmentados sobre a cor das vítimas, fica evidente que tal exclusão de dados também pode ser interpretada como racismo. É evidente que as informações não são preenchidas ou registradas corretamente, mas são ignoradas. Os corpos negros não têm importância, e por isso registrá-los traz incômodo para o departamento policial. Ao registrar a cor dos corpos das vítimas, visibiliza qual é a cor da violência no Brasil. Essa omissão configura como um contexto proibido, que não tem relevância para a sociedade. Essa rejeição, em não querer registrar os casos de óbitos de pessoas negras, caracteriza como uma violação de direitos, caracterizando o racismo estrutural presente nas estruturas brasileiras e assinalando como ponto inicial para o debate sobre a questão racial.

Alguns casos no Brasil chamam atenção devido à gravidade, é o exemplo do Ceará, o estado registra uma média de 77, 2% das pessoas mortas pela polícia, essas vítimas não possuem cor nos registros. A Bahia também apresenta um quadro alarmante, 25% das mortes por policiais não têm cor, e assim aparecem no banco de dados das secretarias estaduais.

Gráfico 1 – Mortes sem cor declaradas nos estados da Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo ano de 2019.



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as Secretarias estaduais via Lei de Acesso à Informação, 2020.

Dessa forma, os homicídios cometidos pela polícia demonstram uma incapacidade policial, que ao disponibilizar um “serviço adequado e profissional a um cidadão devido à sua cultura, origem étnica ou a sua cor”. Isso evidencia que a corporação é uma instituição racista, o que classifica essa ação como racismo institucional. Isso é detectado através das ações e atitudes, comportamentos ou procedimentos que auxiliam para a discriminação por meio de preconceitos não intencional, ingenuidade, ignorância, distração e estereótipos racistas que atinge as minorias étnicas na sociedade.

As informações são cruciais para a fundamentação de políticas públicas. Sem elas para servirem como marco orientador, não há eficácia, não podem ser detectados os problemas e tampouco serem criados objetos capazes de superá-los. A política pública necessita de objetivos e indícios que viabilizem a avaliação da realização das metas. O preenchimento dos dados por parte dos colaboradores públicos, seja nas áreas da educação, saúde ou segurança, são procedimentos que dependem de orientação e treinamento de superiores. As informações mostradas nem sempre condizem com a realidade, e isso denota gestões apáticas das características dos indicadores que deveriam orientar as políticas públicas. Essas irresponsabilidades de não fornecer dados concretos sobre as vítimas mortas pela polícia ou não as publicar, com clareza, torna-se uma política voltada para si mesma, e não uma política pública comprometida com a imparcialidade que não permita ocultar o genocídio dos corpos negros no país. Kilomba (2019) aponta que tal informação aparentemente privada não o é, de modo algum. Não são histórias pessoais ou reclamações íntimas, mas sim relatos de racismo.

5 AS RELAÇÕES ÉTNICAS NA ESCOLA

5.1 As Relações Étnico Raciais no Âmbito Educacional

Para entender a educação no Brasil, é preciso entender as relações étnico-raciais que estão firmemente enraizadas em nossa nação, e que a edificação do capitalismo desenvolvido no nosso território precisa ser assinalada no período da escravidão primeiramente com a etnia indígena e, posteriormente com a etnia negra, o que levou as concepções e as práticas racistas no nosso país que perduram até os dias atuais.

A nossa matriz cultural foi desenvolvida a partir dos conceitos eurocêntricos, com o propósito de silenciar as matrizes indígenas e africanas. Esse protótipo lusitano fomentou o paradigma educacional, consolidando-o e permanecendo vigente no cenário brasileiro, sociedade pluriétnica e multirracial. Para Rocha (2007), multirracial é um termo abrangente, sugerindo pluralidade de heranças por várias gerações. Na nossa sociedade, encontramos uma gama de etnias como: cigana, asiática, indígena, branca, negra e outras mais; lembrando que, em sua maioria é resultado da mestiçagem.

A partir desse adendo, identificamos que o Brasil convive com uma diversidade multicultural. É público que a escola ainda está um passo atrás, não se sente programada para lidar com essa grande diversidade e com as situações de racismo. No entanto, o pensamento acerca do racismo teve suas teorizações no século passado, na França, com o conde de Gobineau que foi o pensador das teorias racistas. Em sua obra, *Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças humanas*, de 1855, difundiu as bases da suposição ariana, em que acredita que a etnia branca é superior as demais fazendo uso dos fundamentos filosóficos usados pelos nazistas, sendo simpatizante do pangermanismo.

Essa convicção de superioridade foi discutida no século XX em *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre que promove o debate sobre o provável relacionamento do escravizado com seus senhores. Freyre (1999) traz em sua obra a ideia de que no Brasil existia uma sistematização patriarcal baseada na economia agrária através da harmonização social alimentada pelo cruzamento dos sujeitos que estavam inseridos no processo de concretização da sociedade brasileira. Outro fator é a relação de altivez entre o senhor e o escravizado, o que pode ser constatado através da miscigenação entre a cultura e a raça.

Classificar indivíduos como raças diferentes foi uma forma encontrada para explicar a diversidade pluriétnica da humanidade. A partir da biologia e antropologia física nasce a ideia de raças humanas diferentes, que a essas diferenças estariam associados valores morais, intelectuais e psicológicos de acordo com Munanga (2004).

O autor conceitua como um dos grandes reveses desse contexto a hierarquização dos caracteres físicos, fundamentado na escala de valores entre as raças, que foi fundamental para o desenvolvimento do racismo científico, no qual a conjuntura da divisão humana em raças diferenciando e hierarquizando em superiores e inferiores, psicológicas e morais das etnias, relacionando-se com as consequências raciais. Para o sujeito racista, a raça expõe um sentimento sociológico em que não só as características físicas de um determinado grupo étnico são classificadas como inferiores ao seu, mas também o religioso, linguístico e cultural.

No ambiente escolar é habitual testemunharmos o preconceito, quer seja de estudante com estudante, trocando denominações pejorativas como: pretinho, tição, crioulo, chocolate, neguinho, preguiçoso, macaco, café, urubu, muçum, negão e outros mais. Essas palavras indicam o quanto o ambiente escolar cultiva e dissemina frases preconceituosas, é um espaço verberativo. No entanto, esses insultos não partem só do lado dos estudantes, professores também oralizam frases que não deviam ser pronunciadas como: este estudante pretinho não quer nada com nada, aquele escurinho tem grande dificuldade de aprendizagem, ou aquele estudante é lerdo, determinado estudante é incapaz de absorver conhecimentos, esse ato, pré-conceitua o educando de preguiçoso ou incapaz. Esses comportamentos demonstram como a sensibilidade para analisar em que consiste as dificuldades dos estudantes, contribui para propagação de estereótipos sobre a inteligência dos mesmos, contribuindo para determinados tipos de preconceitos. Para a historiadora, pesquisadora e professora de História Sherol dos Santos (2020), “A escola é um dos piores lugares para a criança negra: quando ela começa a aprender sobre história, descobre que os negros chegaram ao Brasil como seres infelizes, cativos, que vieram para servir aos brancos”. A mesma autora salienta que uma Educação antirracista ajuda na valorização da identidade e na trajetória dos diferentes povos que formam um país, em vez de tomar a visão do colonizador como a dominante.

Além disso, a práxis contribui para o sentimento de pertencimento do sujeito negro no espaço educacional. “É uma valorização da diversidade, daquilo que distingue os grupos raciais, mas não os hierarquiza” Sherol (2020). Uma Educação antirracista precisa ser norteada no entendimento que pertencemos a uma sociedade racista, e que as relações entre os sujeitos são marcadas a partir da zona social e racial que eles ocupam, ao mesmo tempo, é

fundamental preparar o cidadão para que o mesmo possa se empoderar diante do sistema de desigualdades. Para Sherol (2020), isso requer uma mudança não só no currículo, mas nos discursos, nos raciocínios, nas lógicas, nas posturas e nos modos de tratar as pessoas negras.

No entanto, é preciso que os docentes trabalhem e desenvolvam ações que venham contemplar as relações étnico-raciais e representatividades culturais no cotidiano escolar. É necessário que a educação antirracista faça parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educacional e, que, possa naturalmente estar vinculada aos componentes/disciplinas.

Etimologicamente, preconceito vem do latim *prae* (antes) e *conceptus* (conceito). O vocábulo pode ser compreendido como um conjunto de valores e crenças assimilados, que levam os sujeitos ou grupos étnicos a nutrir seu ponto de vista contra ou a favor dos membros de determinados grupos. O espaço educacional é um território que congrega vários sujeitos com as diferentes divergências. Fazendo emergir um inquietante problema; por sermos considerados racionais, incumbimos a nossa personalidade uma verdade. É quando um outro ser humano é vislumbrado de forma diferente aos nossos comportamentos, produzimos obstáculos e discriminamos o outro, julgando que ele possa se tornar uma ameaça a nossa integridade. Essa circunstância tem como aporte o etnocentrismo. Ou podemos analisar o etnocentrismo a partir da ótica de um universo que classifica determinado grupo étnico a que o sujeito pertence como o cerne de tudo. Indicando como o mais certo e como referência cultural para ser seguido por todos; considerando os outros, como diferentes e inferiores. Carvalho (1997, p. 181-182) explica como o etnocentrismo se desenvolve no ambiente educacional:

A Educação e as organizações educativas são instrumentos culturais desse colonialismo cognitivo: é o etnocentrismo pedagógico e o correlato psicocultural do “furor pedagógico”, uma gestão escolar autoritária e impositiva para nivelar as diferenças das culturas grupais por meio do planejamento. O etnocentrismo consiste na dimensão ético-política da mesma problemática cuja dimensão psico-antropológica envolve a Sombra ou o Inconsciente.

É habitual desenvolver-se na escola práticas discriminatórias, isolando os diferentes da sociedade, com hostilidades verbais e físicas. O etnocentrismo ajudou no desenvolvimento de estereótipos dirigidos ao outro como: fascista, selvagem, baleia, bagunceiro, boiola, preto. Essas denominações são perigosas tanto na sociedade como na escola, e isso necessita de

intervenções com urgência; essas ações demonstram o quão o cidadão negro sofreu e continua sofrendo com essas práticas preconceituosas tanto na sociedade como na escola.

Em uma visão primária, presumiu-se que o negro ao longo de sua trajetória foi e está sendo subordinado, através da constante luta contra a discriminação e o preconceito. E entre várias lutas está a busca por equidade para seus descendentes, é a fragmentação de paradigma de sua “interdição” no espaço educacional. Segundo o Dicionário Aurélio (2008, p. 485), “interdição” significa: “privação legal do gozo ou exercício de certos direitos a bem da coletividade, sendo assim, o sujeito negro foi e é excluído de sua escolarização em detrimento de uma ideologia “suprema” imposta aos procedimentos eurocêntricos.

As Diretrizes Curriculares (2005) trazem que o Brasil estabeleceu no decorrer de sua história um modelo de exclusão, impedindo que milhões de afro-brasileiros tivessem acesso a um ambiente educacional ou permanecessem na escola. É o que está no Decreto de nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, onde estabelecia que nas escolas públicas do Brasil não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. No entanto, no Decreto de nº 7.031 – A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população às escolas. Pereira acrescenta que:

As trocas de valores culturais – que incluem relações marcadas pela negociação e pelo conflito – são, desde sempre, um atributo fundamental das sociedades humanas. Sem o desenvolvimento desse atributo, dificilmente o sujeito teria articulado as noções de identidade e alteridade, bem como não teria organizado toda uma série de vínculos históricos, políticos, econômicos e estéticos responsáveis pela estrutura ideal e, ao mesmo tempo, concreta que chamamos de sociedade (PEREIRA, 2010, p. 15).

Para estar inserido na sociedade é preciso que o cidadão prove que é munido de competências e que possa ser reconhecido, a partir daquilo que ele é, o que foi e o que procura ser. Para Pereira é no relacionamento com o outro, por uma questão fundamental de respeito, (é importante que o sujeito tenha semelhante e como se projeta no convívio social)

Será e é transversalmente por intermédio da educação que uma herança social de um povo e seu legado poderá alcançar as futuras gerações. No entanto, os filhos de negros foram privados de ter acesso a escola, mas não foram privados de ter acesso ao ensinamento do colonizador. Nesse contexto, os ancestrais africanos nunca foram apresentados, e os que foram apresentados as crianças e aos jovens são os francos e gauleses de olhos azuis e cabelos

loiros. Para Memmi (2007), a identificação entre os sujeitos que habitavam o mesmo espaço e muitas vezes inimigos históricos ocorre em função da bandeira da libertação.

A partir do exposto, busca-se por mudanças, tentam esconder a historiografia e ocultar a verdadeira situação educacional dos negros, e esses cidadãos vão reconstruir suas histórias a partir da educação e os ensinamentos sobre as relações raciais na escola. Pereira (2010) descreve que diante disso, o sujeito (em suas práticas individuais) e as instituições da sociedade (em suas práticas coletivas) tendem a ecoar os diferentes momentos e processos que atravessam as relações entre o eu e o outro. Seja individualmente ou em grupo, costumamos expressar sobre nossos pensamentos a respeito de nós mesmos e do outro. Pereira (2010), acredita que diante desse cenário, a escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais.

5.2 A Escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Os debates sobre as relações raciais no interior da escola receberam destaques nos últimos anos. A academia tem contribuído no fortalecimento com suas produções acerca do ensino da história afrodescendente e o combate às desigualdades étnicas, o que viabiliza mudanças eficazes no currículo, nas ações e em práticas pedagógicas no chão das escolas e reforça a necessidade de se desenhar uma educação democrática. Para Pereira (2010, p. 51),

A inserção de elementos referentes às culturas indígenas e afrodescendentes, por exemplo, nos currículos escolares brasileiros tem um sentido político relevante, já que oferece aos docentes e discentes a oportunidade, por um lado, de pensar a realidade social brasileira a partir de sua diversidade cultural e, por outro, de realizar uma revisão crítica dos conteúdos até então considerados oficiais.

É notável que os agentes envolvidos nesse sistema acenem para mudanças sobre os valores culturais e os métodos como eles estão sendo apresentados ou servindo como modelos dominantes ou protótipos de rejeição para a sociedade e a comunidade educacional.

A frente desse contexto o Movimento Negro vem lutando pelo reconhecimento, reafirmação de sua identidade africana e os debates que foram hasteados, entre os quais estão a reestruturação das leis educacionais que excluía os negros, o que os colocava à margem da

sociedade. É a partir desse contexto de reivindicações do Movimento Negro, intelectuais e educadores implicados com a luta contra a Lei 10.639 e o racismo, o que faz com que, o Estado se mobilize a democratizar o ensino no Brasil, o que leva a inserção de representações étnicas historicamente excluídas em consequência do preconceito racial existente no país. Embora a Lei 10.639 não reconheça a constituição pluriétnica da sociedade brasileira e não instrua sobre a importância do povo étnico na composição social desse país. Essa problemática expõe o que os currículos escolares praticam e certificam: o racismo na nossa sociedade. Essas discussões servem para promover ações por uma política educacional multicultural.

Todavia, o que se tem assistido na prática é que a lei não tem sido exercida por inúmeras razões, que abrange desde incumbências como: MEC, Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias Municipais de Educação e todos os seguimentos que compõem a esfera educacional: gestão, administrativo, funcionários, comunidade, pais/responsáveis, docentes e discentes. Já são 17 anos de sua efetivação, e ainda assim, vivenciamos um ambiente educacional como reprodutora de desigualdades e preconceito vivido na sociedade e no chão da escola.

Com relação aos indivíduos envolvidos no processo, parte do reconhecimento do “outro” como sujeito auto-reflexivo e autônomo, sendo, conseqüentemente missão do sistema educacional assumir essa mudança da situação desumanizadora, e também a prática educacional é idealizada como perspectiva de mudanças das negativas real e concreta, mas não é, evidentemente, a única possibilidade importante dentro das estruturas institucionais públicas que dispõe dessa concepção ética.

Na confecção do currículo escolar é preciso que esteja envolvido todo percurso histórico social. Entretanto, para que isso seja real, é preciso analisar as mudanças que influenciam no cotidiano dos estudantes e profissionais da educação, por isso, o currículo precisa ser flexível, e que seja capaz de examinar e reinventar. Isso porque o currículo também é um documento político. Nessa lógica, o currículo tem o compromisso social da inclusão, do reconhecimento e promoção da diversidade (LIMA, 2006).

Em muitas unidades de ensino o currículo passou a ser um instrumento inexistente, embora o mesmo seja o documento norteador para o desenvolvimento das ações educacionais no âmbito escolar, e as desculpas são diversas; a escola não reformulou ainda, está em construção, a secretaria de educação do município está reformulando os currículos para se tornar um documento único para todas as unidades escolares do município e será adotado de

forma homogeneizada. Dessa forma a unidade escolar perde suas especificidades e a identidade, principalmente aquelas ligadas ao público que é acolhido na unidade escolar, a qualidade do ensino ofertado, a localização (zona rural e a zona urbana), a formação e identificação do corpo docente com o ambiente escolar e não leva em conta a autonomia da escola e socialização, conseqüentemente, toda democracia ficará comprometida.

A ausência do documento norteador, reforça a negligência da escola em não trabalhar os assuntos referente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e quando é mencionado geralmente são tópicos rasos exclusivo nas disciplinas de humanas (História e Geografia) nos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, os conteúdos devem ser trabalhados em outras áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.

A proposta pedagógica ofertada nas escolas não apresenta ligação alguma com a realidade vivenciada pela comunidade. Até mesmo nas unidades escolares que estão inseridas no contexto da localidade como: escolas quilombolas, escolas rurais e escolas urbanas; a criação de um currículo que não contempla uma pedagogia voltada para o combate ao racismo, acarretará o negacionismo de uma educação antirracista no chão da escola que venha de fato combater o racismo. É preciso que haja um comprometimento de todo o corpo docente da escola, mas acima de tudo é preciso que haja um protagonismo maior por parte dos professores que convivem na localidade na qual a escola está inserida para que possa dar maior visibilidade para realidade local. Dessa forma, os participantes que vivem na zona rural, quilombolas e urbana dará mais importância as necessidades da comunidade na qual estão inseridos.

Por mais discordância que exista, discutir sobre currículo escolar sempre nos remete ao diálogo a respeito da construção do conhecimento educacional e suas intencionalidades acerca da formação e da identidade da pessoa. O currículo é um instrumento motivado pelo diálogo entre os atores sociais, são eles: gestão, corpo docente, estudantes, familiares, dentre outras representações, que participam das ações educacionais, analisando o currículo como um instrumento e não como um instrumento estático, que possa ser modelo de conhecimento ou aprendizagens capital.

A escola deve oferecer ao alunado a história como de fato ela foi e é desenvolvida. O professor precisa estar familiarizado com a comunidade, tenha um olhar crítico e eficaz no

combate ao racismo velado, e que possa trazer os costumes para o chão da escola, e assim valorizar a cultura que no passado foi menosprezada, perseguida e silenciada como o hip hop e a capoeira. Essa valorização vai oxigenar o ambiente educacional e aproximar da brasilidade, e não na euramericana. Ao longo do processo histórico brasileiro, homens e mulheres negras sempre lutaram e resistiram bravamente a toda forma de opressão e discriminação.

E para efeito, o ambiente escolar que poderia ser um local de socialização que deveria oferecer um ensino pautado no respeito, na cidadania, na equidade e na diversidade étnico-racial, se transformou em um espaço de silenciamento do diferente e na idealização de uma identidade negra com aporte na rejeição social.

Nessa perspectiva, tanto os poderes como a escola são conduzidos por um sistema ideologicamente eurocêntrico, e tem a classe burguesa como aporte principal, e a partir dessa hegemonia, a escola passa a ser um ambiente em que sucedem episódios de discriminação, preconceito e racismo, o que vai depender das práticas pedagógicas, das ações de combate as diferenças e da postura do professor em saber lidar com esses acontecimentos que são corriqueiros no chão da escola. O espaço educacional também é um ambiente de promoção de cidadania e igualdade racial.

A partir desse horizonte, Foucault elucida que é dever dos intelectuais resistir e continuar lutando contra as práticas existente de comando. A formação de docente é uma possibilidade de se opor as exigências do autoritarismo hegemônico vigente no discurso escolar em que o silenciamento, a negação, o desprezo pela temática étnico-racial e da história e cultura africana e afro-brasileira, mesmo tendo a Lei 10.639 como obrigatória.

O desenvolvimento de ações pedagógicas na escola de combate à discriminação racial não pode ocorrer de forma isolada ou em algumas datas específicas, e sim no decorrer do ano letivo, buscando expectativas na coletividade que reflitam sobre o mal que o racismo provoca no outro.

5.3 A Relutância dos Professores Diante das Questões Étnico-Raciais

O fazer pedagógico do professor precisa estar baseado no estímulo e no desenvolvimento da equidade social e que possa ser um dos motores que mais colaboram para

a efetivação de uma educação antirracista. Contudo, é preciso que o docente tenha consciência de sua incumbência no contexto social frente aos diversos problemas que impactam cotidianamente a sua realidade. O diálogo contínuo entre a teoria e a prática é fundamental para o desenvolvimento e elaboração de propostas e ações voltados para um trabalho que reflita sobre as transformações sociais do país.

A partir do advento da Lei 10.639, as organizações educacionais privadas ou públicas compreenderam a necessidade de estimular seus profissionais do magistério a buscarem qualificação, tendo como objetivo o aperfeiçoamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A evolução que a Educação Nacional conseguiu nas últimas décadas são inegáveis. Coelho (2013, p. 307-308) descreve que:

A lei, e seus aportes encaminham duas questões correlacionadas. Por um lado, elege a África como uma das matrizes das instituições nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única da nossa cultura. Por outro lado, diz respeito ao agente mais importante do processo educacional – o professor.

No entanto, as condições de acesso ainda estão condicionadas à implementação de leis, que devem se atentar para o comprimento das práticas e posturas que necessitam de correções a partir do corpo docente e da comunidade escolar.

As diretrizes curriculares indicam a África como núcleo para estudos com o propósito de que o sistema educacional restrinja a discriminação e o preconceito. No entanto, a grande inquietação é com relação aos professores que não foram capacitados para analisar a questão étnico-racial e se desvencilharem da subordinação do eurocentrismo pedagógico. No entanto, Rocha (2008, p. 57) aponta para:

Esse redimensionamento da perspectiva causou, evidentemente, uma enorme inquietação no meio educacional, uma vez que a Lei obriga a introdução de novos conteúdos e uma nova perspectiva. A prática docente e a formação inicial e continuada de professores e, por conseguinte, o currículo exige revisão de modo a adequarem-se às demandas legais e à satisfação da orientação pela inclusão – tônica da política educacional brasileira dos últimos anos.

Com a efetivação da Lei 10.639, fica evidente que os profissionais do magistério precisam esquecer as práticas pedagógica de origem eurocêntrica que foram o alicerce da

formação acadêmica. É essa base que os professores levam para suas práxis no chão da escola. Para Coelho (2008, p. 113):

A licenciatura, no Brasil, conhece um tipo de formação peculiar: a formação é dividida em dois conjuntos de conhecimentos: o conhecimento específico da área escolhida pelo licenciado e o conhecimento próprio do fazer docente. Via de regra, esse princípio se materializa nos currículos dos cursos de licenciatura: a maior parte deles concentra-se no aprendizado da área específica – seja ela Artes, Letras, Biologia, História ou Matemática – oferecido pelo próprio curso; a formação docente, porém, ocupa parte reduzida do currículo (as ampliações recentemente introduzidas ocorreram à revelia dos cursos de licenciatura introduzidas que foram pelo Ministério da Educação) e é ministrada, tradicionalmente, pelos cursos de pedagogias.

Segundo a autora, os profissionais do magistério não buscam outros aportes teóricos para que sirva de alternativas no seu fazer pedagógico; no entanto, o professor não sabe lidar com a diversidade na sala de aula, problemas sócios econômicos dos estudantes, problemas discriminatórios assim como problemas relacionados ao comportamento do educando e preconceitua a todo momento. Esse fato, advém, simplesmente porque os professores foram e continuam sendo capacitados para ser, simples ministradores de aulas, e não educadores por excelência. As Diretrizes (2004, p. 17) trazem que:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

A Lei recomenda foco nos componentes afins de Artes, Literatura e História. Porém, o ambiente escolar não é composto apenas de professores desses componentes, mas de um quadro maior. O chão da escola é composto por outros educadores como: diretor, coordenador, orientador educacional, secretária e outros mais como o pessoal de apoio. A escola precisa desenvolver ações que venham a contemplar todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, para que possam discutir assuntos voltados contra o preconceito racial na escola.

No cotidiano escolar nos deparamos com atos preconceituosos, de discriminação e racismo, e nesses casos muitas vezes os profissionais não conseguem contornar a situação por falta de qualificação na área e a ausência de experiência, ou por incapacidade em lidar com a

diversidade. Tal situação coloca o profissional em uma circunstância difícil, sem saber como enfrentar tal problemática, e é nesses momentos complicados que se exige sabedoria e conhecimento para que se possam fazer intervenções assertivas, evitando agressão física.

Entendemos que não são todos os professores que dispõem de uma ocasião favorável para fazer um curso de aperfeiçoamento voltado para a temática da relação étnico-racial. Por diversos motivos esses profissionais apresentam essa carência. Em alguns casos, por preconceitos introjetados. Frequentemente, os professores não aproveitam essas situações flagrantes para colocar em evidência a discriminação racial existente na nossa sociedade e na escola. É nesse momento que o professor pode trabalhar ações de combate ao preconceito, ao racismo e a desigualdade racial no país, debater e conscientizar o alunado acerca da sua importância no processo de luta contra a discriminação. O dever da escola é demolir os atos racistas, como menciona Rocha (2008, p. 58):

Considerando a Escola como o espaço na qual estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias são desconstruídas. Ela reúne instrumentos pedagógico que viabilizam esse propósito a partir da reflexão dos profissionais que a compõem. Docentes e técnicos podem “pôr abaixo” grande parte dos entraves interpostos às populações afrodescendentes que as impedem de viver plenamente a cidadania. A apresentação positiva da História e da cultura dessas populações e uma das estratégias a serem colocadas em prática de modo efetivo e consecutivo.

Sobre o preconceito racial do Brasil, é do conhecimento de todos que há um escamoteamento social. Uma das formas mais danosas de exclusão social em todo o universo, foi e é o preconceito racial, que contribui para a estagnação da exclusão educacional; por esse motivo é significativo que haja um comprometimento entre os atores envolvidos no processo, que busquem desenvolver ações inclusivas a partir do ensino e como parte decisiva para as estratégias de gestão democrática escolar. Para Munanga (2008, p. 17):

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas [...]. No entanto, cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados [...] não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Diante desse cenário, é preciso salientar que a Lei 10.639 carrega em seu arcabouço um dado catalisador que é a dinâmica de repaginar o ambiente educacional. Essa prática está provocando um pensar sobre as práticas educacionais desenvolvidas na escola. Essas circunstâncias levam os agentes da escola a repensar suas práticas pedagógicas. É necessário que se reflita acerca de quem é o sujeito brasileiro e qual é a sua atuação dentro de uma sociedade inclusiva. Analisar o papel do negro é apenas uma ponta do iceberg para examinar sobre os brasileiros que convivem com a exclusão nesse país. E a escola tem a função de trabalhar as questões raciais e o professor não pode ser omissivo ou se calar diante do aumento da discriminação. Para Carvalho (2005, p. 32-33):

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação imposta pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade.

O conformismo e a convivência diante da questão multiétnica, sejam na família ou na escola, contribui para o desenvolvimento de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A inexistência de argumentos está contribuindo com inúmeras crianças, adolescentes e jovens a cristalizarem o conhecimento baseados, na maioria das vezes, em práticas acríticas dos familiares no cotidiano.

5.4 Como a Escola Atua na Desconstrução de Preconceito, Discriminação e Racismo

A escola tem a responsabilidade de preparar o sujeito para o exercício da cidadania, do trabalho, e para dar continuidade no aprendizado ao longo da vida. E esta é a orientação que a LDB apresenta. Ampliar o ato de cidadania é o principal objetivo que deve nortear o trabalho pedagógico, e diante dessa proposta, é inevitável que a escola busque desenvolver habilidades e competências que possam permear a compreensão da sociedade que vivemos. No entanto, esta sociedade deve ser compreendida como um produto “dinâmico” dos seres humanos, uma produção vitalícia, que possa ser construído e reconstruído. Coelho (2008, p. 103), destaca:

Ainda que a perspectiva e os procedimentos do professor possam ser considerados tradicionais, e inegável existência de certa coerência entre o conceito adotado de cidadania e a prática pedagógica. Uma vez que seu conceito informa uma concepção de cidadão ativo, capaz de situar-se diante de dificuldade, de formar opiniões próprias, de ler o mundo, de distinguir o “verdadeiro e o aparente”, sua prática pedagógica não se encaminha para a transmissão de regras e para o condicionamento de comportamento, mais para a construção de competências e a habilidade que permitam ler o mundo e interpretá-lo.

Diante desse cenário, a escola deve buscar desenvolver, fomentar e criar mecanismos sobre as questões étnicas e raciais, com intuito de debater o assunto em reuniões pedagógicas, grupo de pesquisa e estudo, criar seminários, fórum e cursos para os colaboradores, técnicos, estudantes, docentes e toda a comunidade escolar, para que todos possam ter conhecimento sobre o assunto, as consequências e aprofundar acerca da dispersão dos povos africanos pelo mundo e também abordar a História do Continente africano antes da escravidão e depois da escravidão, salientando as contribuições dos afrodescendentes para o progresso da humanidade. A questão racial é assunto para todos e precisa ser direcionada para a reeducação sobre as relações entre os indígenas, os europeus, descendentes de africanos e de outros povos. À vista disso, o reconhecimento pela existência e respeito, da valorização aos afrodescendentes e toda sua cultura no âmbito educacional.

Constatamos que a Lei 10.639 define que o ensino de História da África seja apresentado na perspectiva positiva, e que deva fazer parte do currículo e do planejamento escolar, assim como os conteúdos que falam da contribuição egípcia para a evolução da humanidade. Os vestígios da cultura de matriz africana devem ser respeitados e reconhecidos através da Literatura, da Arte e da História do Brasil. E os professores precisam reconhecer e valorizar a identidade afro, assim como os profissionais da educação devem se capacitar para saber desconstruir o mito da democracia racial presente no espaço educacional.

É indispensável que essas discussões devam atravessar o espaço escolar a partir dos anos iniciais, época em que a criança está em transição de personalidade e conhecimento. É nesse contexto que a diversidade e os conflitos devem ser apresentados e elucidado através da educação. A convivência com o diferente faz parte da vida do sujeito, isso tudo irá incorporar na diversidade, atentando que os conhecimentos adquiridos possam ser efetivados na desconstrução e no combate ao preconceito, à desigualdade e ao racismo.

Deve-se criar ações pontuais frente as relações étnico-raciais, e que sirva de aporte para conteúdos de história e cultura afro-brasileira africana e para os currículos escolares do país. Conseqüentemente, as ações de combate às desigualdades no chão da escola vão trazer

valorização as diferenças e quebrar as amarras do preconceito e do racismo. A percepção histórica sobre a diversidade étnico-racial colabora para uma maior visibilidade diante da sociedade, e o processo de ensino aprendido será inserido através das experiências raciais em seu cotidiano. Para Pereira (2010), reconhecer as especificidades dos diferentes contingentes culturais que dão forma à nação brasileira é uma condição fundamental para construirmos uma sociedade justa e solidária.

Para que se tenha uma eficácia na prática docente na sala de aula atendendo as expectativas das adversidades faz-se necessário que os profissionais da educação busquem instruírem-se e consultem os conhecimentos e aplicabilidade da legislação educacional:

O conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é de fundamental importância para compreensão do tema, posteriormente devemos registrar nos documentos norteadores que planejam a política da escola, tais como Plano Pedagógico, Projeto Político Pedagógico de possibilitará o desenvolvimento constante de atividades voltado para esse tema (BRASIL, 2004).

A responsabilidade social da escola é possibilitar a compreensão dos semelhantes entre as representações étnicas e a suas especificidades que compõem a essência de cada indivíduo. Ao se trabalhar o assunto sobre diversidade na sala de aula, é necessário antes de tudo, que se trabalhe o respeito, o convívio harmonioso, levando em consideração que todos os atores envolvidos possuem suas singularidades que precisam ser analisadas como parte integrante de sua personalidade, compreendendo nossas semelhanças, que é única, e por isso, possuímos as nossas diferenças. Por essas questões, a responsabilidade da escola é fundamental para a desconstrução do preconceito:

Conhecer e valorizar a pluralidade étnocultural brasileira; valorizar as várias culturas presentes em nosso país; reconhecer as qualidades de cada cultura, valorizando-as criticamente; repudiar todo tipo de discriminação seja ela de ordem religiosa, étnica, sexual, entre outras; valorizar um convívio pacífico e criativo entre os diferentes; por fim compreender a desigualdade como um problema social passível de mudanças (SOUZA; MOTTA, 2002, p. 46).

Para tal, é indispensável a efetivação das atividades contra o racismo e o preconceito, com objetivo de arquitetar alterações no cenário educacional e reverter a imagem da discriminação racial no cenário escolar. A formação continuada é necessária para os docentes

na perspectiva “afrocentrada”, assim como a exclusão do material de cunho racista dos acervos das bibliotecas das escolas, da mesma forma, a implantação de núcleos voltados para o desenvolvimento de ações, currículos e ensino de história afro-brasileira.

Nessa perspectiva, a formação continuada para os profissionais do magistério se torna primordial para a tomada de consciência pautada no entendimento daquilo que somos dentro da sociedade que se desenvolveu com as contribuições e lutas de todos. É necessário trabalhar a diversidade humana porque é algo fantástico e promissor se for levado em conta a realidade de cada povo e suas particularidades para entender toda a imensidão de um grande e múltiplo universo (BRASIL, 2001).

Tal questionamento passa pela pluralidade cultural que o Brasil tem, e que atinge a discriminação racial, assunto que precisa ser introduzido e discutido nos planejamentos escolares, assim como no planejamento pessoal do professor, para certificar-se da extensão dos conhecimentos dos atores constituintes de formação pedagógica.

Fomentar essas problemáticas nos possibilita concluir que é indispensável a implementação de políticas públicas que possam trabalhar e desenvolver ações contra a violência, a desigualdade e a discriminação racial, em um esforço reparativo:

Políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos (BRASIL, 2004).

É evidente que precisa haver uma organização pedagógica interdisciplinar apontada para a pluralidade cultural, desfrutando dos assuntos de Geografia, Arte, História e outras mais, e que possam construir e desenvolver falas reflexivas não só na escola, mas também na sociedade que os estudantes estão inseridos. Nessa perspectiva, identifica-se que a comunidade escolar e a formação dos docentes precisam valorizar e respeitar as diferentes atrizes culturais. E tendo como aporte as leis 10639 e 11. 645 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que possam reconhecer e valorizar a diversidade desse país, repensando o currículo e trazendo o indígena e o negro como atores primordiais.

6 A AUTOMUTILAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DO RACISMO ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

6.1 A interface entre a dor do corte e o silêncio da automutilação

A humanidade passa por contínuas transformações e cada vez mais se flexibilizando. A compreensibilidade da história, das mobilidades que vivenciamos depende sempre da interpretação que lhe damos, do ponto de vista e dos questionamentos que lhe fazemos. E esta é a expectativa que está ligada tanto pelos motivos implícitos como também pelos explícitos, isto é, por aquilo que visualizamos e pelo que não visualizamos, o que não percebemos e o que não conseguimos ver com clareza.

Muito provavelmente, o mal-estar e a incerteza estão presentes na contemporaneidade, isso porque as dúvidas não são mais as mesmas do passado. As transformações que foram efetuadas pela pós-modernidade na ética, na moral, no caráter e no comportamento de forma geral mudaram o universo outrora estruturado hierarquicamente numa horizontalização do ponto de vista social. As mudanças nas últimas décadas, com a globalização, compeliram o homem a voltar a ser um ser perdido, desnortado, instável (FORBES, 2005). Ele descreve que “O homem desbussolado desconhece, cada vez mais, o real da estrutura que o determina” (FORBES, 2010, p. 20), especialmente porque o real da estrutura que determina o sujeito pós-industrial determina-o também no campo da angústia. Segundo Miller (1997, p. 24)

Quando Lacan fala sobre a angústia, no Seminário 10, distingue a angústia de todos os outros afetos, dizendo que, na análise e na vida, a angústia é o único afeto que não engana, ou ilude. Ele mostra como a angústia se liga àquilo que chama de real. É uma função que se pode não compreender, mas que não engana.

Portanto, há possibilidade de a angústia estar diretamente relacionada com a incidência de hesitação, ilusão, adversidade, assim como a automutilação na interface da puberdade e adolescência. O metamorfismo, ao atingir a moral, permite principalmente um desbussolamento no campo do desejo, favorecendo o surgimento de uma nova espécie de angústia. Nessa perspectiva, Freud (1996) aponta que, para o homem traumatizado se depara com o real do desbussolamento resultante da horizontalização do laço social. Nossa hipótese é que a existência de autolesão e automutilação na puberdade e na adolescência indica um novo

modelo que não mais a angústia do indivíduo traumatizado, em especial a angústia do homem cujas perspectivas são diversas.

Apesar da automutilação ser considerada um fenômeno social na atualidade, e produzir transformações no próprio corpo por intermédio de instrumentos pontiagudos e/ou cortantes, ela não é uma faceta exclusiva da pós-modernidade, visto que escritos antigos corroboram com a antiguidade dessa prática, proibiam categoricamente a execução de cortes no próprio corpo. Nesta perspectiva, o Pentateuco atesta que alguma espécie de automutilação já existia na antiguidade, parte de culturas ritualísticas em que sujeitos infligiam a si mesmos dolorosos cortes em seus corpos. Contemporaneamente, designa-se de automutilação o “comportamento de autolesão voluntária” empreendido pelo indivíduo com finalidade de produzir lesões no próprio corpo utilizando-se de instrumentos cortantes, pontiagudos ou mesmo incendiários, sem que esteja presente a intenção consciente de suicídio (DALGALARRONDO, 2008).

A automutilação não é um assunto contemporâneo. O primeiro relato científico sobre automutilação data de 1901, da autoria de Strock, na Inglaterra. Mesmo havendo casos antigos de automutilação, o termo foi introduzido por Karl Menninger em 1938, quando ele documentou o crescimento da prática, classificando-a como um ato destrutivo, mas não suicida. Até o tempo presente esta prática é subnotificada, razão pela qual as estatísticas são poucas e poucos estudos se destinam ao tema (SILVA, 2012).

A palavra mutilação tem sua origem na etimologia no idioma latino, a partir das terminologias *mutilatio*, *mutilatum*, *mutilo*, no qual o sentido transmite a ideia de “ato de mutilar, cortar um membro”, ou ainda “cortar, trincar ou abreviar as palavras”, provocando um hiato entre as palavras que compõem uma determinada fraseologia ou as partes/elementos que estruturam um determinado corpo (FARIA, 1962; TORRINHA, 1942). No inglês, geralmente a terminologia utilizada para transmitir a ideia de corte, cujo sentido é essencialmente o mesmo do latim, é *cut* (CORREIA, 2010). Dentro dessa perspectiva, *cutter* pode ser traduzido como “cortador”, ou ainda “aquele que corta”, referindo-se ao sujeito que exercita efetivamente a missão de se cortar. *Cutting* sugere uma ação contínua, que acontece na perspectiva de um prolongamento metodológico do transbordamento desse sujeito frente à necessidade de interrupção do objeto através do corte (DAVIS, 2005). Nessa direção, o objeto que recebe o corte, no interior do fenômeno psicopatológico denominado de automutilação, não é outro senão o próprio corpo do sujeito, constituído e atravessado pela linguagem (CUKIERT, 2004). Porém, esse corpo que é atravessado pela linguagem do entrecruzamento

do desejo não existe separadamente do indivíduo, tampouco das ocorrências psíquicas que o constituem. O indivíduo, na tessitura da subjetividade, se estabelece enquanto aparição no campo simbólico.

Na longa duração, algumas religiões pregavam que o sofrimento e a dor física eram para purificar a alma (expição dos pecados), o que excitava a prática entre os ascéticos. Na Roma Cristã, a autocastração dos celibatários era completamente normal, visto que dessa forma eles não despertariam sua libido.

Existem manuscritos antigos que relatam existência de autolesão por volta de 1.200 antes de Cristo, na cidade antiga de Ugarit localizada na costa mediterrânea, no norte da Síria. Entre as práticas estavam a imoralidade sexual, idolatria, ocultismo, adivinhação, astrologia, magia e a automutilação. As pessoas da época eram fiéis às suas práticas e aos seus deuses. A mutilação ritual, aparentemente, era costume entre os adoradores de Baal. Os cortes já eram conhecidos, portanto, nos tempos bíblicos. Segundo o Levítico (19:28), “Não vos deveis fazer cortes no corpo por causa de uma pessoa morta”.

Silva (2012) diz que há relatos na mitologia grega que descreviam casos de automutilação, em particular masculina. Segundo a autora, a descrição é do deus fenício da saúde e da cura Eshmun, que se castrou para se livrar das investidas amorosas da deusa Astonae. Devido à castração masculina, o ato ficou conhecida como Complexo de Eshmun.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM, na sua quinta edição, enquadra a automutilação no campo dos fenômenos sintomáticos que podem manifestar-se em diversos transtornos conhecidos, desde os Transtornos do Neurodesenvolvimento (APA, 2014, p. 78, 80), passando pelos Transtornos Dissociativos de Identidade (comportamento autolesivo predominante em mulheres, APA, 2014), até o Transtorno de Personalidade *Borderline* (APA, 2014).

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10, (X84 – lesão autoprovocada intencionalmente por meios não especificados) acrescenta a automutilação ao transtorno de personalidade com instabilidade emocional, desmembrado em transtorno da personalidade agressiva, *borderline* e explosivo “comportamento autodestrutivo, compreendendo tentativas de suicídio e gestos suicidas” segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2008, p. 60). Em contrapartida, a automutilação é especificamente mencionada como produção deliberada ou simulação de

sintomas ou de incapacidades físicas ou psicológicas, tratando-se de sintoma simulado, como na Síndrome de *Münchhausen* (OMS, 2008, p. 68).

O indivíduo que desenvolve o transtorno de personalidade borderline, por sua vez, é definido através de um padrão generalizado com estrutura psicopatológica psicanalítica de pacientes-limites, pacientes-limítrofes ou fronteirços, estados-limites, instabilidade na autoimagem, hipersensibilidade nos relacionamentos interpessoais, flutuações extremas de humor, impulsividade, descontrole dos impulsos e agressividade, frequentemente externam fantasias de automutilação:

A agressividade é comum, podendo o paciente ter um histórico de refregas e discussões com familiares ou com estranhos (brigas e confusões na rua são frequentes). Em geral, são fruto de explosões em situações contornáveis aos olhos do observador, mas que o borderline não consegue evitar. Comumente, após o episódio agressivo, arrependem-se. Alguns filmes e literatura exploram estas características do borderline, embora assassinatos sejam muito menos frequentes que o suicídio, a autoagressão ou a automutilação (HEGENBERG, 2009, 62).

Dentro dessa perspectiva, os sintomas apresentados indicam dois vieses: o primeiro a inviabilidade da biocientífica para identificar e diagnosticar peremptoriamente, e o padrão clínico biomédico, os fenômenos acontecidos no psiquismo humano. O segundo, se não houver uma hipótese específica das causas, fica dificultoso determinar a terapêutica (farmacológica ou não) que possa resultar na possível cura definitiva dos transtornos.

Em 2015, o mundo ficou chocado com os casos de automutilação e suicídio em decorrência do jogo da Baleia Azul, que foi desenvolvido e disseminado inicialmente na Rússia. O jogo determina que o participante realize cinquenta tarefas. Entre os obstáculos que os participantes deveriam cumprir, estavam:

- Assistir filmes de terror, indicados pelo curador (que depois faria perguntas sobre cenas para averiguar se a “missão” foi cumprida);
- Desenhar uma baleia azul;
- Cortar-se com uma navalha;
- Escrever códigos e palavras específicas em partes do corpo;
- Compartilhar certas hashtags nas redes sociais;
- Ouvir músicas psicodélicas por longos períodos;

- Subir num telhado;
- Furar a mão com uma agulha;
- Cortar o lábio;
- Não falar com ninguém durante um dia inteiro;
- Encontrar-se com outro participante do jogo.

Os integrantes recebiam diariamente instruções autodestrutivas que deveriam ser cumpridas na íntegra e ser compartilhadas nas redes sociais, como Twitter, Facebook e WhatsApp, dessa forma a seita macabra se desenvolveu rapidamente, atingindo a população jovem mundo a fora e cada vez mais ganhando novos adeptos. Essa doutrina exigia dos jovens e adolescentes um último obstáculo à retirada da própria vida. Em 2016, o Brasil ficou perplexo ao tomar conhecimento através das páginas policiais e pela mídia nacional dos primeiros registros de vítimas ocasionadas pelo Baleia Azul. Distintas regiões brasileiras registraram casos de automutilação e mortes de jovens e adolescentes.

Devido à repercussão sobre o assunto envolvendo automutilação e suicídio, a Câmara dos Deputados no Brasil criou uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI. A CPI do Senado Federal foi batizada de “CPI dos Maus tratos”, que através de estudos e investigações descobriu que faltam estudos sobre a automutilação na educação. A CPI buscou fazer uma pesquisa em outros países para saber como conduzir a pesquisa no Brasil, e dois países foram escolhidos – Portugal e Estados Unidos, para se ter um paralelo e compreender melhor o que é automutilação. A CPI constatou que em Portugal e nos Estados Unidos também existem vários estudos publicados e em andamento sobre a automutilação, e o que chama atenção é que foi detectado nos Estados Unidos casos de crianças que praticam a autolesão desde cedo. A CPI apurou casos registrados de crianças a partir de 4 anos. Estudo nos EUA (2006) relatou o seguinte: 5% dos estudantes da amostra disseram que a automutilação iniciou antes dos 10 anos. A pesquisa norte americana revelou outros fatores como:

Dados sobre os adolescentes nortes americanos: (2002): 10 a 15% se automutilaram pelo menos uma vez. (2007): 47% dos jovens relataram automutilação pelo menos uma vez no ano anterior. Um episódio é um alto fator de risco para o próximo (repetição). Fatores de risco: puberdade; depressão; borderline; abuso de álcool; atividade sexual precoce; impulsividade. Efeito de contágio no mesmo ambiente (CPI, 2017).

A pesquisa também traz um levantamento sobre a população jovem adulta universitária:

Dados com a população adulta jovem: (2006): 40% de alunos universitários relataram o começo da automutilação nos últimos anos da adolescência e início da idade adulta. (2001, 2004, 2006): 5 a 35% de prevalência em adultos jovens. (2001, 2009): alguns pesquisadores apontam este grupo como o de mais alto risco para NSSI.

Os dois países em questão classificaram seus problemas de automutilação como claros problemas de saúde pública. Ao final, a CPI dos Maus Tratos classificou os casos de automutilação no Brasil como possível problema de saúde pública.

Em decorrência do pânico ocasionado nos pais e autoridades sobre o aumento dos casos de automutilação no país à fora, a comissão da CPI convocou inúmeros estudiosos da área de Psicologia e Psiquiatria com intuito de elucidar o tema de forma técnica, o que culminou com a criação da Lei 13.819/19 e a Política Nacional de Prevenção à Automutilação e o Suicídio no Brasil, que traz a seguinte instrução:

Por meio da lei 13.819/19, o governo Federal instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio a ser implementada pela União, em colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal. Além disso, a lei 13.968/19 criminalizou a indução a automutilação, alterando e ampliando a redação original do artigo 122 do Código Penal (BRASIL, 2019).

A lei traz questões pertinentes sobre o tema ligado a automutilação e suicídio, definição para que sejam informados os casos que cheguem as instituições de saúde e de ensino, privados e públicos em todo território nacional. A referida Lei entrou em vigor em 26 de dezembro de 2019, alterando o artigo 122 do Código Penal.

Totalmente reformulado, o artigo 122 do Código Penal agora conta, além de seu "caput", com 7 (sete) parágrafos, detalhando casos de "induzimento ou instigação a alguém a suicidar-se ou praticar automutilação" (g.n.), ou ainda "prestar-lhe auxílio material para que o faça" (BRASIL, 2020).

A mudança vai de encontro com o que propõe o Poder Legislativo desde 2017 com a conclusão da CPI dos Maus Tratos. "O fato de existirem leis tratando do assunto já abre

caminho para que as pessoas possam ter uma dimensão mais abrangente a respeito do suicídio e da automutilação”⁴.

O país precisa se atentar para prevenção da automutilação, aplicando políticas públicas com mais veemência; falar, discutir, prevenir é se preocupar com a autolesão, significa proteger os jovens dessa prática. D’Urso (2021) aponta que:

O problema do suicídio se tornou mais grave quando criminosos passaram a utilizar as redes sociais para estimular e induzir crianças e adolescentes a cometerem o suicídio. Afirma que, com o advento da lei 13.968/19, que criminalizou o induzimento à autolesão corporal, “nota-se, portanto, a preocupação com o legislativo com tal situação, inclusive com jogos e conteúdos perigosos, difundidos nas redes sociais, como foi o caso do jogo Baleia Azul e da boneca Momo”.

Apesar da Lei 13.968/19 ter entrado em vigor, os casos não param de acontecer e as autoridades tentam ser eficazes na prática. Nosso empenho, com esta pesquisa, é ofertar subsídios científicos para colaborar com o combate dessa prática. Abaixo, apresentamos resultados de questionários feitos com estudantes do IME, pesquisa que respeitou preceitos éticos por meio de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

6.2 Percurso Metodológico

Essa pesquisa é descritiva, investigativa e qualitativa, tendo como objetivo identificar como o racismo e a discriminação racial (e/ou a percepção da discriminação) estão relacionados às práticas automutilatórias entre estudantes negros no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne, em Ilhéus-BA. As pesquisas descritivas, segundo Gil (2008), utilizam técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Minayo (2008) destaca que o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

⁴ Eudes Quintino de Oliveira Júnior, mestre em Direito Público, pós-doutorado em Ciências da Saúde e advogado. Atualmente está aposentado como promotor de Justiça.

A pesquisa foi realizada em turmas dos 8º e 9º anos, sendo 10 estudantes do 8º ano e 15 estudantes do 9º ano, sem distinção de gênero, em que esses estudantes foram convidados a participar do estudo “Automutilação em adolescentes e jovens negros no contexto escolar”, totalizando um montante de 25 indivíduos. Os indivíduos foram selecionados nos turnos matutino e vespertino, com aqueles estudantes que se autodeclararam negros/as, e que obtiveram autorização dos pais/responsáveis através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi assinado e reenviado ao pesquisador principal por e-mail e WhatsApp. A lista com os nomes dos participantes do estudo foi adquirida através do Serviço de Orientação Educacional (SOE) do IME. Os endereços eletrônicos foram solicitados na secretaria da escola. Para definição do N amostral foram incluídos na pesquisa adolescentes/jovens maiores ou iguais a 12 anos até os 20 anos, que se autodeclararam negras, que estão matriculadas nos 8º e 9º anos e foram capazes de se exprimir através da escrita. Como critério de exclusão, foram excluídos aqueles que no ato da matrícula realizada pelos pais ou responsáveis não se autodeclararam negros e são menores de 12 anos, não tiverem condições cognitivas (estudantes com necessidades especiais) de participarem da pesquisa e/ou não obtiverem autorização dos pais ou responsáveis para participar do estudo.

A coleta dos dados foi através de questionários individuais em formato Word, que foram enviados via e-mail e WhatsApp, com prazo de 15 dias para o preenchimento. O questionário foi composto de vinte questões, quantitativas (múltipla escolha) e quantitativas (com respostas abertas e justificadas), sendo 3 fechadas e 17 abertas. As perguntas abertas permitem ao participante responder e desenvolver o conteúdo das suas respostas da maneira como desejar. Não houve identificação dos participantes, mantendo suas identidades preservadas.

O estudo foi realizado de acordo com os preceitos éticos presentes na Norma Operacional Nº 001/2013; a Resolução CNS Nº 466/2012 e a Resolução CNS Nº 510/2016, que dispõe sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como os aspectos legais e éticos.

Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados e analisados e expressos em forma de gráficos e tabelas. As respostas das questões discursivas serão lidas e analisadas a fim de se verificar o que há de comum em diálogo com o referencial teórico da pesquisa.

Em relação aos riscos éticos para os participantes (discentes), pode-se presumir:

- Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário;

- Invasão de privacidade;
- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;
- A não compreensão da pesquisa e das perguntas.

Visando evitar qualquer dano aos participantes, entendemos que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes da pesquisa científica, conforme Resolução 510/2016 art. 2º item XXV. Em respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, atuou-se da seguinte forma:

- As perguntas elaboradas no questionário têm como premissa o respeito ao participante, evitando palavras indecorosas ou expressões que representem preconceito e/ou gerem situação de qualquer discriminação. Além disso, o participante poderia optar, caso se sinta constrangido, em cancelar sua participação na pesquisa.
- Na produção da pesquisa, foi garantido que os únicos dados que seriam coletados dos participantes foram faixa etária e as demais respostas do questionário. Nenhum outro meio foi utilizado para buscar as informações, tais como redes sociais, amigos, etc.
- Foi garantido na produção da pesquisa o sigilo absoluto dos participantes, e quando da divulgação dos dados e resultados da pesquisa, houve garantia da privacidade e sigilo. Além disso, essa questão foi reverberada pela assinatura do Termo de Compromisso, tanto pelos participantes quanto do pesquisador, da não violação e divulgação dos dados. E, no Termo de Compromisso constaram todas as informações de riscos, benefícios e afins para que o participante tivesse ciência da pesquisa e seus objetivos.

É importante informar que em relação ao consentimento, este também foi enviado juntamente com o Termo de Compromisso e o questionário para os participantes com a opção de “Aceito Participar da Pesquisa”. Somente o pesquisador e o professor orientador tiveram acesso a tais informações dos participantes, e estes dados foram salvos em drives particulares e computador individual, visando evitar o compartilhamento ou divulgação dos dados. Cabe dizer que a participação na pesquisa foi voluntária, sem custo para o participante (se houvesse, seria custeado pelo pesquisador) e caso algum participante se sentisse violado ou discriminado, poderia a qualquer momento cancelar sua participação na pesquisa.

6.3 Perfil dos indivíduos envolvidos com a pesquisa

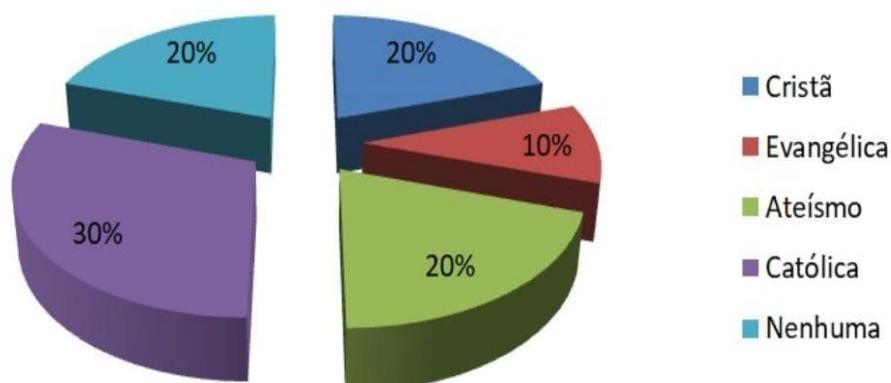
Os jovens (meninas e meninos) do estudo vivem em famílias em situação de vulnerabilidade social, com renda abaixo de três salários-mínimos per capita, sendo que alguns provêm de famílias de pais, mães e responsáveis desempregados; alguns núcleos são chefiados por mulheres. Esses jovens não têm acesso a atividades de lazer artísticas e culturais, o que tira o direito ao acesso a bens culturais e os tornam exposto a delinquência.

Esses sujeitos são jovens negros, moradores de periferias, ribeirinhos, quilombolas e até mesmo ciganos e indígenas. Eles sabem o quanto é difícil ocupar um posto de protagonismo e poder fazer escolhas. O preconceito pesa muito na vida desses sujeitos, quando o assunto é oportunidades no mercado de trabalho. Eles estão sempre em trabalhos mais expostos a dificuldades e subalternos, o que contribui para o cenário de crise como o que estamos vivendo.

Esses adolescentes jovens negros fazem parte do cotidiano do IME e estão inseridos (as) nas turmas de 8º e 9º anos, nos turnos matutino e vespertino do ensino fundamental II, com idades entre 12 e 20 anos. Constantemente eles/as são estigmatizados pelos colegas na escola, no entanto, a oportunidade que muitos almejam, é um dia poder estudar no IME, mesmo que venham passar por rejeição, discriminação e opressão depois. Esse espaço educacional se transformou em um local – onde a juventude negra interage e expressa as próprias angústias através da automutilação – imprescindível não só para a compreensão da estrutura organizacional escolar, que se estende desde o Brasil colonial sem mudanças estruturais, como auxilia a entender por que a escola pública no Brasil tem desenvolvido poucas estratégias político-pedagógicas adequadas para lidar com a saúde mental dos jovens educandos, que utilizam o espaço da escola, no nível das relações interpessoais, para trocarem experiências de sofrimento que levam à automutilação.

O questionário foi o método utilizado para colher e registrar as informações usadas no decorrer da pesquisa; os resultados apontaram as seguintes faixas de idade dos participantes: 01 está com 14 anos; 02 com 15 anos; 03 com 17 anos; 04 com 18 anos; esse resultado inclui todos os gêneros. Nenhum dos sujeitos que participaram da pesquisa respondeu à questão sobre a religião de matriz africana, mas citaram outras religiões, conforme o gráfico:

Gráfico 1



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as respostas do questionário, 2021.

Pereira (2010) destaca que são muitos os aspectos da religiosidade popular, e que a observação de um ou outro não fornece dados satisfatórios para a sua compreensão global. A diversidade da religiosidade popular levou alguns analistas a considerarem-na como manifestação dispersa ou como representação de práticas desordenadas.

A automutilação, ao externar suas marcas corporais que também se configura como uma forma de comunicação desprovida de palavras e que exteriorizam o íntimo do indivíduo. Nesse período de isolamento social em decorrência da Covid-19, há perdas constantes de seres humanos no mundo todo. No tenebroso cenário de ter a morte encurralando as pessoas mesmo estando em isolamento, a tendência é que haja o desenvolvimento de distúrbios psíquicos. Trabalhamos com a hipótese de que os jovens que praticam a automutilação tenham intensificado os cortes em seus corpos por estarem enclausurados por causa da pandemia provocada pela Covid-19. O desemprego, a falta de alimento, agressões físicas e o distanciamento social são fatores que contribuem para o desencadeamento da autolesão.

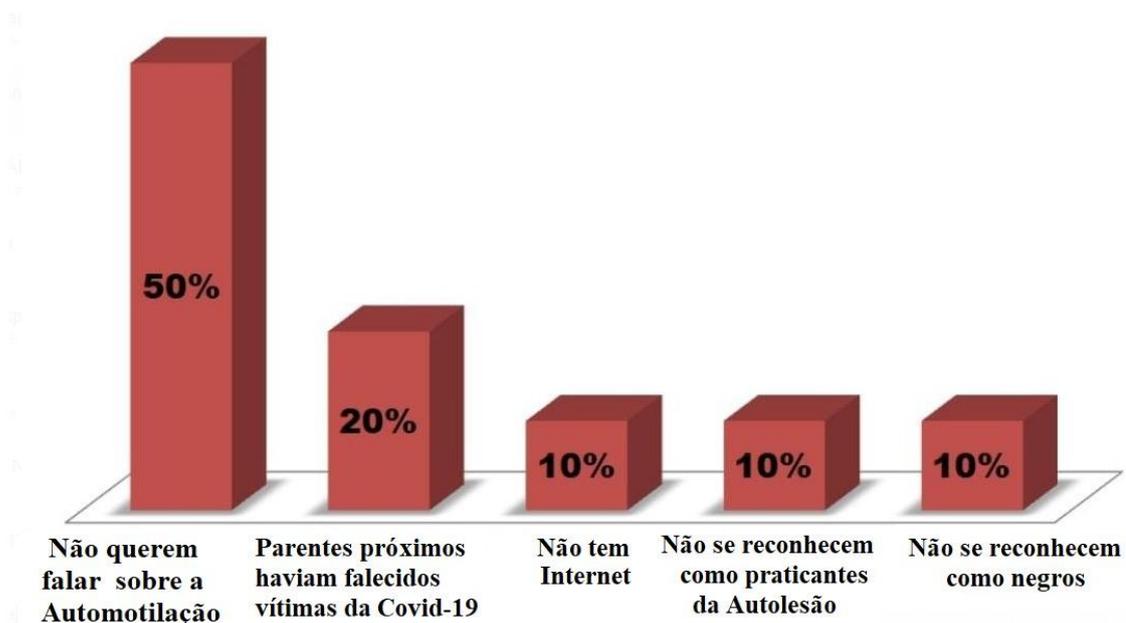
Pires (2005) argumenta que há outras formas de manipulação corporal que muitas vezes não são questionadas no meio social como produtoras de danos à saúde. As variadas formas de manipulação revelam a problemática da automutilação que, em conjunto de outras desigualdades, indica o caráter cruel que o racismo brasileiro desenvolve a partir da invisibilidade. Poderíamos dizer que no mundo conceitual branco é como se o inconsciente coletivo das pessoas negras fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da negritude às quais somos confrontadas/os não são nada

realistas, tampouco gratificantes (KILOMBA, 2019). Essa realidade contribui para o desenvolvimento de um sentimento que faz parte do cotidiano das pessoas invisibilizadas e que são bombardeadas por esse estigma profundas de dor na psique desses sujeitos, e que, apesar de reatualização das novas vivências se mantém como algo que não é falado, não é ecoado e permanece no silêncio. No entanto, é sentido, percebido e deixa marcas profundas (SAMPAIO, 2012).

Apesar de decorridos de decorridos dezoito anos da aprovação da Lei 10.639, ainda prevalecem em muitas escolas – e o IME não é exceção – práticas pedagógicas, políticas de gestão e dinâmicas escolares que não consideram importante a abordagem do racismo e da história das culturas subalternizadas negras e indígenas em perspectiva intercultural, interdisciplinar e intepistêmica, que contribua não só para as construções indenitárias dos estudantes como também para a promoção da saúde integral dessas/es jovens, ao levarem em consideração as identidades e diferenças étnico-raciais e de gênero. Por isso, quando fomentamos a efetivação de legislação, deparamos com gestores e professores que resistem a se aperfeiçoar por meio da formação continuada, para assim poder impactar positivamente na vida desses jovens negros invisibilizados.

O racismo deixa marcas traumáticas no sujeito, e os estudantes negros do IME que praticam a autolesão ainda não se sentem empoderados, amparados e confortáveis para falar sobre a automutilação. A pesquisa revela em parte esse paradigma através da quantidade de estudantes que se negaram a responder o questionário, mesmo sabendo de sua finalidade, terem sido contatados e informados das finalidades da pesquisa e a despeito de seus familiares/responsáveis também estavam cientes da temática, como demonstra o gráfico 2:

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as respostas do questionário, 2021.

Ficou evidente que falar sobre a automutilação ainda é um tabu, principalmente quando essa prática é decorrente do racismo. Os personagens reais envolvidos nessa complexa teia não se sentem e não estão confortáveis para enfrentar e discutir sobre a autolesão, mesmo sendo adeptos da automutilação. Essa descoberta deveu-se à minha observação e vivência em sala de aula, enquanto professor do componente/disciplina de História na escola. No decorrer das minhas aulas, alguns estudantes pediam para ir ao banheiro, e quando retornavam era perceptível o sangramento nos locais dos cortes e constatei que todos os sujeitos que praticavam a autolesão eram negros/as. E, ao abordá-los, perceberam minha angústia com o que estava acontecendo com eles.

Em entrevista à Revista Cult, a psicanalista Maria Lúcia da Silva (2017) descreve que, o racismo produz marcas psicológicas profundas. “[...] na escola, no trabalho e na família, o preconceito racial provoca traumas, ansiedade, crises de identidade e depressão. É prejudicial à saúde psíquica dos sujeitos”.

A pesquisa revela uma margem considerável por parte de alguns participantes do estudo, em não querer falar sobre a automutilação e optar pela abstenção. Isso nos revela como é arriscada a junção do racismo com a automutilação e problemática a lida com essa prática. Diante desses obstáculos, o maior empecilho é o silêncio, em não querer admitir ou

reconhecer que já praticou, prática ou conhece alguém que se automutila. A autocensura por parte dos praticantes da autolesão dificulta lutar por visibilidade sobre a problemática.

Gráfico 3



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com questionário, 2021.

Jones (2002) aponta três divisões hierárquicas existentes no racismo: o racismo internalizado, através de sentimentos e condutas que esbanjam superioridade/inferioridade, aceitação/recusa incorporando visões e estigmas; o racismo interpessoal. Com ações e omissões por falta de respeito, perseguições e negligências com condutas intencionais ou não; e o racismo estrutural, que é material através da dificuldade de acesso a políticas, e acesso ao poder com menor participação social e acesso a informações.

Nessa perspectiva, Munanga (2009) desenha as hipóteses que tentam explicar a complexidade do racismo, que são inúmeras e muitas vezes contraditórias. Alguns intelectuais apontam outras classes do racismo com relação à representação negra a exemplo do recreativo (MOREIRA, 2019); o “reverso”, pela forma clássica de preconceito motivado pela raça, cor ou etnia, porém, contra brancos, ou de negros contra brancos (CAMPOS, 2015) – o qual é negado por diversos estudiosos, a exemplo de Ribeiro (2018); o racismo midiático, em que as políticas da dor e do ódio mostram um desenho risível do corpo negro (CAMINHA, 2020); o institucional, pela manifestação de preconceito por parte de instituições públicas ou privadas, do Estado e das leis que, de forma indireta, promovem a exclusão ou o preconceito racial

(SANTOS, 2001); racismo estrutural, constituído por práticas, hábitos e falas embutido nas populações que promovem a segregação e o preconceito racial (ALMEIDA, 2019).

Atualmente, o conceito mais aceito para a automutilação é aquele que foi definido por Favazza e Rosenthal em 1993 e alterado em 1996. Dentro da categorização, a automutilação está dividida em quatro categorias, fundamentadas por critérios clínicos e fenomenológicos: grave, compulsivo, impulsivo e estereotipado.

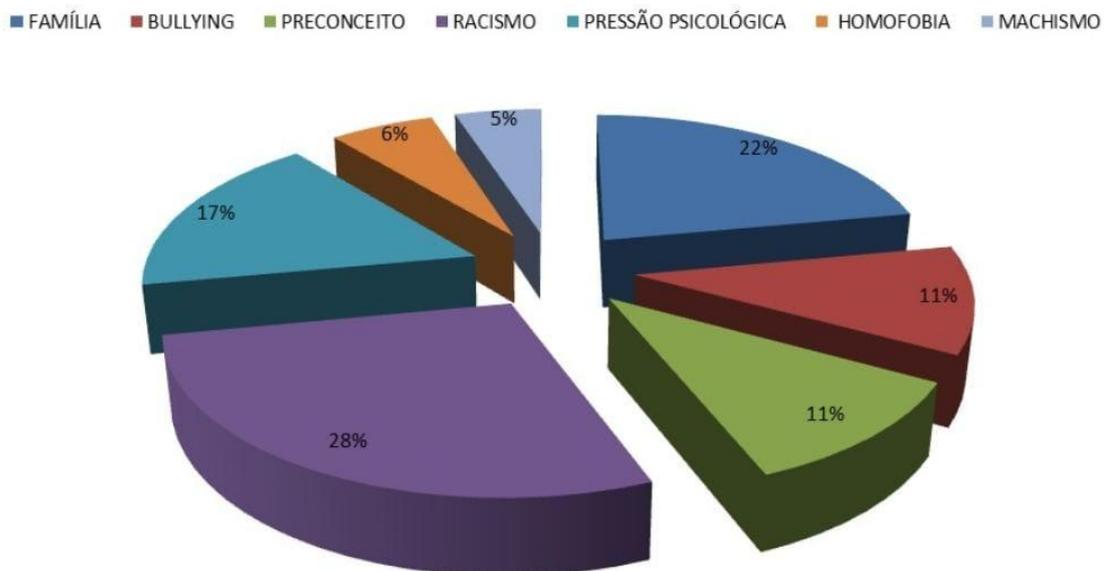
A definição mais adequada para o estudo em questão parece ser a forma impulsiva: são comportamentos que incluem se queimar e se bater, cortar o próprio corpo. Esses hábitos podem ser genericamente classificados como atos impulsivos e agressivos, em que o alvo da agressão é o próprio sujeito. Isso ocorre após convívio com fortes emoções, como a raiva e o racismo, e é conceituado como forma de enfrentar fortes emoções. Esses traumas são desenvolvidos e reavivados por vivências traumáticas diariamente.

Para alguns autores, a automutilação deve ser considerada como uma síndrome comportamental distinta (AAP, 2011; FAVAZZA, 2006). Na atualidade, não há um consenso sobre como classificar a automutilação ou se pode existir subcategoria. Esse fato acontece por enfrentar dificuldade por parte dos clínicos, autores e pesquisadores em consentirem com uma única definição ou nome para tal comportamento. Favazza (1987) e Ross (1979) apontam que há mais de 30 diferentes termos usados na literatura para definir a automutilação. Alguns incluem condutas suicidas e hábitos de autoagressão, como o uso de drogas, o comportamento promíscuo e o ato que envolva risco de vida nas respectivas definições.

6.4 Os Motivos que levam à Prática Automutilatória

São diversos os motivos que leva ou estão levando os adolescentes jovens negros estudantes do IME a praticar a automutilação (gráfico abaixo). São experiências traumáticas que frequentemente antecedem e contribuem para o desenvolvimento da prática automutilatória. No transcorrer da pesquisa, foi possível constatar que diversos fatores sociais foram apontados pelos estudantes como fio condutivo para a prática da autolesão. Entre os estudantes que se mutilam, são mais usuais os seguintes relatos: abuso sexual, violência física domiciliar, perda de entes queridos/próximos, alcoolismo na família, envolvimento com drogas/tráfico na família, separação dos pais, convivências parentais disfuncionais, orientação sexual, bullying e racismo por haverem sofrido negligência emocional ou física, entre outros.

Gráfico 4

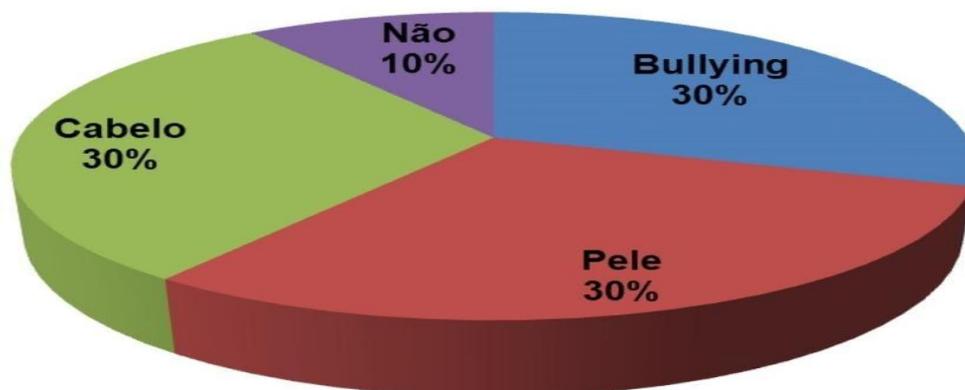


Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com questionário, 2021.

Hipoteticamente, fazendo uma análise sobre essas perturbações, o racismo pode causar danos psicológicos seríssimos no sujeito negro, assim como o *Bullying*, que está relacionado a fatores raciais. Tais danos ajudam a compreender por que os cidadãos negros relutam em não querer assumir sua negritude, e também estão ligadas a fatores como: à motivação, à autoestima e a construção de novos saberes.

Quando perguntados se já havia sofrido preconceitos no IME, e que descrevessem a experiência de preconceito (racismo, machismo, preconceito religioso, entre outros) por exemplo, todos os entrevistados/as responderem afirmativamente que sim.

Gráfico 5



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com questionário, 2021.

Ao analisarmos essa resposta do questionário, nos deparamos com uma incógnita: podemos classificar o *bullying* como um ato racista? Apesar da prática ser uma violência, há autores como Nilma Lino Gomes que acham que são coisas diferentes. Para a autora, o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. (GOMES, 2005, p. 52).

A discriminação e o preconceito são marcas produzidas pela sociedade, e historicamente transcorrem os distintos contextos da vida coletiva, estando presentes também no âmbito escolar. Isso inclui a valorização da diversidade.

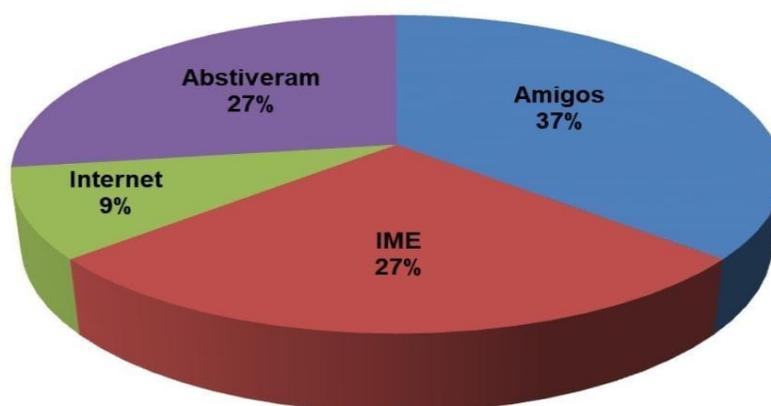
Munanga (2005) afirma que o racismo no Brasil é ambíguo, contraditório, se afirma pela sua negação, e que o conceito de raça é o arcabouço sócio-histórico que a genética não pode explicar. O autor acrescenta que ao utilizar o termo raça não é o que gera revés, são as manifestações fenotípicas (cor da pele, cabelo, lábios e nariz) e simbólicas (cultura, religião, ritmos, hábitos) dessa raça que trazem tensões nas relações sociais, principalmente por desconhecimento ou por desrespeito com as diferenças.

Mas, discordando da autora Nilma Lino Gomes, o *bullying* está frequentemente camuflado por piadas e opiniões como “cabelo de Bombril”, o que contradiz a ideia do racismo à brasileira, que se manifestaria de forma velada. Sabemos que nenhuma sociedade é homogênea, uma vez que são atravessadas por constantes conflitos, antagônicos e contradições que não são abolidos, mas sim, incorporados e conservados sob as rédeas das

instituições, como é o modelo arcaico e tradicionalista das instituições de ensino público no Brasil. Os sujeitos negros sofrem com as consequências do racismo de forma simbólica ou concreta, e precisam de atendimento psicológico. Para Silva (2017), a análise psicológica apresenta ferramentas para ler alguns fenômenos sociais, e o racismo é um deles. Ela ajuda a pensar a sociedade de uma forma mais ampla, nos ajuda a fazer essa reflexão sobre o racismo e nos possibilita pensar como esse fenômeno afeta o indivíduo. Ajuda a pensar no sujeito atravessado pelo racismo.

Em uma das questões, foi perguntado aos participantes da pesquisa como eles conheceram ou descobriram a automutilação, todos os participantes que retornaram o formulário da pesquisa responderam essa questão, e as respostas foram as seguintes:

Gráfico 6



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com questionário, 2021.

Ainda, todos disseram que conhecem outras pessoas que praticam a autolesão. A partir das respostas apresentadas sobre ter conhecido a automutilação através de amigos, presumimos que a escola é um território de reverberação que causa angústia e opressão de saúde mental, e que envolve, sobretudo no sofrimento dos estudantes negros, violências física, sexual e psicológica, solidão, precariedade socioeconômica, relação angustiante com o racismo e a automutilação. Mas também é um local de socialização, de amizade e compartilhamento de sabedoria, em que pode nascer grandes amizades entre os colegas.

Entretanto, muitos dos sujeitos que cometem ou cometeram a automutilação e que estão participando desse estudo desenvolveram o hábito da autolesão na puberdade, por volta dos oito anos de idade e alguns continuam praticando até os dias atuais. Embora já tenham atingido a maioridade (18 anos), a incidência é maior entre o sexo feminino. Informação que foi confirmada através do questionário, quando perguntamos “Quais são as razões ou motivos que o/a levou ao comportamento automutilatório?”. Entre os dez questionários devolvidos com respostas, 8 são de meninas, 1 respondeu que não está mais praticando automutilação, as demais responderam que sim, ainda praticam. Com relação aos meninos, dentre os 2 que responderam à mesma questão, só 1 afirmou que sim e o outro respondeu não. Favazza e Conteiro (1989, apud GIUSTI, 2013, p. 15) relatam que encontraram em sua amostra de mulheres automutiladoras que 62% tinham história de algum abuso sofrido durante a infância. Entre os abusos, 29% eram físicos e sexuais; 27%, somente abuso sexual; e 16%, somente abuso físico. Estes abusos começaram no início da infância e eram realizados por familiares. No entanto, não há estudos registrados ou materiais disponíveis nas plataformas referentes à existência de casos de automutilação no Brasil sobre a população negra com recorte de gênero.

Esse mesmo estudo revelou que as partes do corpo preferido para praticar os cortes são aquelas que não são visíveis para o público. Quando perguntamos quais eram os lugares do corpo que eles/as costumavam cortar, os estudantes responderam o seguinte:

Tabela 1

Pernas	6 %
Antebraços	5 %
A baixo dos seios	3 %
Punhos	5 %
Braços	6 %
Pernas	6 %
Coxas	6%
Costelas	7 %
Próximo as virilhas	2 %
Na vulva	3 %
Nas batatas das pernas	8 %
Na parte de dentro das coxas	8 %

Tornozelos	4 %
Parte de dentro dos braços	8 %
Barriga	6 %

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com questionário, 2021.

É preciso ressaltar que os sujeitos que participaram do estudo apontaram mais de um lugar do corpo que é cortado. Os dados demonstram de que os lugares escolhidos não são visíveis. No entanto, uma parte do corpo que foi citada é inusitada, “abaixo dos seios”. Esse local é surpreendente, e quando esses adolescentes jovens negros optam por partes do corpo que não são visíveis, eles também demonstram uma preocupação quanto ao corpo marcado pelas cicatrizes. Isso é uma clara preocupação com o racismo, pois o negro já é estigmatizado historicamente pela sociedade, e ao se deparar com um sujeito com marcas nos braços decorrentes da automutilação, provavelmente ele/ela enfrentará outra camada de rejeição. Essa junção do racismo com a automutilação os leva a produzir marcadores traumáticos que conduzem esses jovens negros a esse lugar de dor e angústia, embora ao mesmo tempo eles/as não entendam o que está ocorrendo com eles/elas. Silva (2017) aponta que:

O racismo, então, constitui um sujeito que nem sempre dá conta de se apropriar das suas percepções e de acreditar que essas percepções são reais. É aí que o racismo vai produzir suas marcas, lacunas que afetam toda a sociedade. É quase natural, até esperado, que toda vez que eu sair de casa me depare com olhares atravessados, com uma recusa de atendimento, com vigia em um supermercado. A escola também desvaloriza esse sujeito por meio de um ensino que não apresenta a História como ela foi de fato.

Esse paradigma ajuda o indivíduo a entender suas histórias, seus conflitos e suas mágoas dentro desse contexto social. Silva (2017) acrescenta outros traumas decorrente do racismo:

Mas o racismo gera outros problemas com os quais lidamos na clínica. Ele pode instalar um processo de ansiedade muito grande, por exemplo. Produz angústia, porque você está dentro de situações de humilhação, e instalação da depressão. É importante que o racismo seja trabalhado na análise para que se entenda como ele provoca esses problemas e, no limite, como pode contribuir para o agravamento de doenças e da saúde mental. No Brasil já há algumas pesquisas que nos ajudam a entender os efeitos psíquicos do racismo, mas ainda são pouquíssimas. No que podemos apreender melhor – os processos de depressão, as crises de ansiedade, as manifestações de uma angústia profunda –, constatamos que pessoas negras que apresentam esses quadros têm forte componentes de racismo.

A autora também aponta para alguns fenômenos sociais, e destaca o racismo como um deles. Ela ajuda a pensar a sociedade de uma forma mais ampla, nos ajuda a fazer essa reflexão sobre o racismo e pensar como o fenômeno afeta o sujeito atravessado pelo racismo. Essa falta de entendimento vem, segundo Munanga (2019), do fato que o Brasil, ao contrário de outros países, não ter estabelecido leis de segregação racial no pós-abolição.

Outra questão abordada no questionário da pesquisa foi sobre os objetos utilizados para fazer os cortes. Foram mencionados lâmina de apontador, vidro, estilete, faca, lâmina de aparelho de depilação, lápis, caneta, gillette, boca de caneta, prestobarba, entre outros. Esses objetos foram citados pelos praticantes sem distinção de gênero, deixando transparecer que não parece existir preferência por um determinado objeto, seja ele cortante ou pontiagudo.

A pesquisa apontou que 50% dos participantes do estudo praticam automutilação dentro do IME, e outros 50% em suas casas. Em seus domicílios, os locais preferidos são os banheiros e seus quartos, já na escola o local é o banheiro. Por que a toailete é classificada como um lugar de subalternidade? Epistemologicamente, esse espaço esconde muito conhecimento, o que significa que devemos conhecê-lo melhor, seja em nossas casas ou na escola. É através desse espaço que todos nós nos conhecemos melhor, é quando você deixa as máscaras de lado e passa a assumir sua verdadeira personalidade, sem dissimulações, sem subterfúgios; as angústias aparecem, é o momento de você com você mesmo. Mas ao sair desse local, o sujeito veste sua máscara e finge que está tudo bem, sem malícia e preconceito. É um local de liberdade, talvez seja por isso que esses sujeitos procuram esse espaço para ficarem à vontade e praticarem automutilação e curtirem suas dores lancinantes, é um consultório terapêutico.

Porém, esses ambientes rotulados como protegidos também apresentam inconsistências (repressão emocional, abuso emocional, físico ou sexual, negligência, além do próprio racismo). Todos esses fatores levam o sujeito a ter um desenvolvimento interpessoal pautado pela carência excessiva, com pouca aptidão para manipular suas emoções, o que direcionaria para hábitos desfavoráveis, entre eles a automutilação. Os praticantes da automutilação (jovens negros), se sentem mais seguros para realizarem os cortes em suas casas e no IME.

Algumas questões possibilitaram maior conhecimento sobre a dinâmica subjetiva da automutilação, como as que indagaram “O que você sente quando está se cortando?”, “O que sente depois dos cortes?” e “Você sofre ao fazer os cortes ou depois de praticar a

automutilação?” As respostas foram diversificadas, e nelas destaca-se o tom emotivo presente na execução dos cortes:

Quando me corto sinto alívio como se cada coisinha que eu sentia saía por aqueles pedaços de pele aberta (ENTREVISTADO, 2021).

As questões psicológicas afetam as minorias raciais e étnicas e o lugar que ocupam socialmente. Munanga (2003) sinaliza que vítimas de preconceito racial e discriminação recebem pouca atenção da Psicologia clínica. O autor acredita que a Psicologia brasileira tem muito a produzir para o conhecimento do racismo e suas consequências na estrutura psíquica tanto dos sujeitos alvo quanto das perpetradoras do racismo. Um dos estudantes comenta:

Depois dos cortes me sinto leve, mas alguns minutos se passam e volta tudo de novo (ENTREVISTADO, 2021).

O silêncio racial, para Gonçalves (1985), atua em ao menos dois formatos no ambiente escolar: uma que nega a existência de discriminação, bem como seus processos, e outra que opta por não citar particularidades culturais da população negra, julgando-as como não necessárias ao desempenho escolar. O silêncio racial dentro do espaço escolar contribui para a continuidade da desigualdade e do sofrimento psíquico entre estudantes. Por isso, compartilho parte dos relatos dos entrevistados através do questionário aplicado na pesquisa:

O que eu sinto é tão doloroso que os cortes chegam a nem doer, pois as dores dos cortes são insignificantes perto do que eu tenho por dentro (ENTREVISTADO, 2021).

A dor Psíquica, a fragilidade emocional das vítimas da automutilação/racismo é chocante e impacta todos que se dispõem a conhecer e buscar ajuda necessária para esse problema de saúde pública. Tendo como base o grande impacto do racismo na saúde mental, como reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001) e pelo Ministério da Saúde, potencializa-se o sofrimento psíquico negro. A discriminação, a opressão e a humilhação social são frutos das desigualdades para as categorias classe e gênero no país. Tal

existência gera questionamentos a respeito das memórias raciais e étnicas. Isso é evidenciado na fala do entrevistado, como podemos observar.

Alívio, tristeza e decepção (ENTREVISTADO, 2021).

Quando abordado por mim sobre o que sentem quando fazem os cortes, os estudantes relatam um misto de sentimentos, como muitos descrevem. O psíquico está abalado.

O processo de colonização deixou marcas profunda na sociedade subalternizada, e o sofrimento é um peso que as novas gerações de indivíduos convivem na forma de exploração. Esses sujeitos, ao nascerem, entram no processo de limitação, em que a igualdade social não lhe é apresentada, onde funções sociais são limitadas e mantidas por tempo ilimitado. Os danos causados pelas mazelas que esses indivíduos passam deixam cicatrizes abertas de dor infinita, e que pode ser causada por inúmeras questões familiares, sociais e raciais.

Eu sentia dor, e essa dor me fazia esquecer um pouco do vazio que sentia por não ter minha mãe por perto (ENTREVISTADO, 2021).

A fala do entrevistado evidencia que existem dores internas maiores que as dos próprios cortes. O abandono familiar, o desamor e o desvalor desses indivíduos levam eles a buscar alívio na automutilação.

Depois que eu fazia eu sentia uma dor e chorava até dormir (ENTREVISTADO, 2021).

O desamparo desses jovens é imensurável. Esses sujeitos não distinguem mais a dor, o sofrimento, e acreditam que a prática das lesões é o que resta para suas fugas emocionais.

O racismo estrutural atinge o psicológico das pessoas negras de forma tão intensa que levam elas a se sentirem inferiorizadas. O pensamento limita as escolhas na vida e influencia a tomar decisões complexas para si mesmas como a automutilação. Podemos perceber esse sentimento nas seguintes palavras:

Sinto alívio, não sinto dor. É bom, porque muitas vezes não conseguimos liberar toda raiva e tudo de ruim, mesmo sendo em nós mesmos. Depois dos cortes vem a dor, o medo de ser julgada como fraca, louca entre outras coisas (ENTREVISTADA, 2021).

As diversas manifestações discriminatórias direcionadas à população negra estão consolidadas no inconsciente e na subjetividade de sujeitos, assim como nas instituições de ensino, e se expressa através de ações e atitudes discriminatórias cotidianamente, mensuráveis e observáveis. Precisamos pensar na dinâmica do racismo: como é que as relações e a neurose social se manifestam? Mas essa neurose não é pensada, não é analisada, não é discutida, assim como a automutilação e, conseqüentemente, o racismo, que é visto como um tabu.

Ainda é pouco discutido o assunto sobre o racismo estrutural nas escolas, e dessa forma a opressão dos corpos negros que são marcados pela automutilação, e que também são marcadores sociais em decorrência do racismo não se discute, não é explicada, não é vista, discutida, analisada, pensada e ouvida, sobretudo a partir da ótica do sujeito negro dentro da dinâmica das relações daquilo que lhe é negado. E qual é o saldo desse impacto? O racismo estrutural, que não está explícito, mas faz parte das relações de poder dentro do contexto educacional. Ou ainda quando o estudante negro não é aceito nas relações de amizade no chão do IME e na esfera psicológica e social consciente dos colegas que se descrevem como superiores, melhores, mais inteligentes, de boa aparência e que são aceitos pelos demais.

Silva (2017) descreve que:

Esses fatores, juntos, constroem uma subjetividade ora calcada no medo, ora na negação de sua história. O negro não encontra exemplos positivos para se identificar nesse processo de construção da identidade e isso produz uma subjetividade que diminui suas chances de mobilidade e prejudica sua saúde psíquica, já que há sempre uma ideia sobre si mesmo que é preciso desconstruir no outro.

A autora acrescenta que é preciso que se admita a história do racismo para que possa construir uma psicanálise que seja reflexo da diversidade da nossa nação heterogênea. Essa é uma questão. A outra é que é preciso olhar as teorias psicanalíticas à luz de um país em desenvolvimento, um país negro e mestiço, e não a partir de um olhar europeu.

Os estudantes que participaram do estudo descrevem parte do que está doendo nelas/es e o que os/as leva a praticarem a automutilação. Aqueles que responderam ao questionário o fizeram com muito detalhamento. Estudante nº 1: “medo”. Estudante nº 2: “não sei

exatamente se é válido, mas sinto dor e um aperto imenso no peito”. Estudante nº 3: “acho que o resumo do que eu sinto daria um livro”. Estudante nº 4: “é uma dor de correr a alma, um vazio no peito, daí vem a ansiedade as crises, uma pessoa que se automutila não se corta pra se machucar, ela faz para aliviar sua dor”. Estudante nº 5: “minha mãe mentiu para mim para ficar com uma mulher, e na época com a idade eu tinha não sabia como lidar com essa questão”. Estudante nº 6: “o fato de não mim aceitarem como eu sou”.

Silva (2017) expõe que:

É preciso que os analistas ampliem sua escuta para que, ao ouvir essas histórias, possam fazer um link com a realidade das populações negras (ou indígenas, pobres, mulheres, LGBT), principalmente se o analista é homem e branco. É preciso que a psicanálise possa abrir o espaço de sua escuta para a diversidade, seja física, sexual, do gênero ou racial. Não dá pra aplicar uma teoria sem levar em conta o sujeito que está na sua frente. Além da história individual do sujeito, é importante pensar no racismo estrutural. Porque é o racismo que estruturou e que estrutura todas as instituições do Brasil. Pensar a psicanálise é pensar os lugares de poder que ela ocupa.

A autora enfatiza que isso coloca o sujeito num não-lugar, ou melhor, no lugar do destituído. Ele é destruído no próprio âmbito da humanização. Munanga (2009) declara que todos os racismos são abomináveis e cada um faz as suas vítimas do seu modo. É importante destacar que o racismo está presente em toda a estrutura do Brasil e o antirracismo é uma luta de todos e todos (ALMEIDA, 2019).

Diante dessas circunstâncias, qual é o envolvimento dos familiares/ responsáveis? A pesquisa procurou saber qual era o membro da família/responsável que sabia do processo destrutivo desses adolescentes. E caso alguém sabia, quais foram as providências que tomaram para ajudar (se a pessoa quis ajuda)? O resultado elucidou a resposta dos participantes da pesquisa. O que fica evidente é que os praticantes não compartilham de suas angústias ou sofrimento psíquico com seus familiares/responsáveis, seja em decorrência dos fatores sociais e culturais ou dos preconceitos e do racismo enfrentados no IME. Na sequência, temos respostas que evidenciam o preconceito infundado em relação ao processo da autolesão.

Eu não queria e não quero falar nada para ninguém, só quero sumir (ENTREVISTADO, 2021).

Eu não sei, tá indo tudo tão sei lá, depois que minha mãe morreu (em decorrência da Covid-19) está piorando. Crises aumentaram, eu tento fingir que estou bem e até brinco, mas a dor que sinto rasga tudo por dentro (ENTREVISTADO, 2021).

Aquilo que eu sinto quando alguém mim [sic] chama de cabelo de Bombril, me leva a praticar os cortes, isso é só meu, ninguém precisa saber (ENTREVISTADO, 2021).

Segundo Munanga (2019), o “racismo à brasileira mata duas vezes [...] “fisicamente, como mostram as estatísticas do genocídio da juventude negra em nossas periferias, mata na inibição da manifestação da consciência de todos, brancos e negros, sobre a existência do racismo em nossa sociedade”. O Brasil cultivou a escravidão por três séculos, e esse processo foi naturalizado. O processo escravocrata contribuiu para o desenvolvimento da sociedade brasileira, e essa deflagração está presente nas mudanças que são lentas, árduas e difíceis.

Mesmo depois de 133 anos do fim da escravidão, as desigualdades persistem no país. A falta de escolarização contribui para o acesso e permanência aos postos de trabalhos, mesmo sendo de baixa qualidade. Outro fator determinante é o preconceito e o racismo que fizeram parte do processo escravocrata. A pesquisa traz essa desigualdade, a partir da questão se os responsáveis teriam condições de pagar um psicólogo para acompanhar os estudantes/filhos que praticam a automutilando, e as respostas evidenciam essa desigualdade socioeconômica.

O impacto da pandemia fez com que a extensão do desemprego entre brancos e pretos ampliasse e chegasse ao maior nível desde 2012, quando começou a atual pesquisa feita pelo IBGE (2020). Para o órgão em questão, isso está acontecendo porque a crise originada pela Covid-19 atingiu principalmente atividades econômicas com maior presença de negros, como construção civil, comércio e prestação de serviços (diarista). Mas essa diferença salarial não é por causa da pandemia, sempre existiu e vai persistir muito tempo ainda. No entanto, essa desigualdade econômica acontece porque os pais e responsáveis, segundo a pesquisa, não têm condições financeiras para custear o acompanhamento psicológico dos seus jovens envolvidos com a automutilação no IME. Entre os sujeitos que responderam ao questionário 5 responderam que não têm condições de pagar um profissional, 3 disseram que não precisa de psicólogo e 2 têm condições de pagar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca do corpo e as práticas em relação a ele não estão ligadas exclusivamente pelos fatores biológicos, mas também por princípios sociais e culturais. A pesquisa permeou muitas discussões, buscando chegar o mais próximo possível dos fatores sociais tidos como desencadeantes das práticas automutilatórias. Percorremos vias não só sociais, mas também canais psíquicos, culturais e orgânicos da vivência desses adolescentes negros que foram atores centrais para a idealização e a materialização dessa pesquisa. Para caminhar nesse entrecruzamento, tivemos que decodificar o universo desses sujeitos para entender de que forma o corpo sistematiza e codifica as marcas das suas vidas e como se movimenta de forma não-verbal, transformando-se em uma ferramenta de comunicação.

Este estudo norteou-se, em linhas gerais, pelo questionamento sobre os estudantes negros/as que praticam a automutilação decorrente do racismo no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne – IME, a fim de promover ações sobre tal prática no espaço escolar. Hipoteticamente, evidencia-se que os profissionais da educação desconhecem os procedimentos de combate a automutilação, assim como os familiares/responsáveis aparentemente desconhecem o que está contribuindo para a prática da autolesão nos estudantes. Em que medida o perfil socioeconômico e étnico-racial se relaciona com a automutilação no IME? A partir das entrevistas, identificou-se que os adolescentes jovens negros que estavam ou estão envolvidos com a automutilação precisam de acompanhamento psicológico, mas os seus familiares/ responsáveis não têm condições de pagar um psicólogo, e que o IME deveria assumir a responsabilidade de acolher esses jovens para um acompanhamento junto a psicopedagoga da instituição.

O corpo diretivo, assim como a coordenação, em conjunto com os professores e toda a comunidade escolar, precisam criar ações de combate ao racismo e a automutilação, bem como planejar soluções, por meio de capacitação junto ao corpo docente, diretivo e demais setores da escola. A importância de ações contra o racismo e suas consequências podem ser percebidas nas palavras de Silva (2017),

O racismo pode instalar um processo de ansiedade muito grande, por exemplo. Produz angústia, porque você está dentro de situações de humilhação, e instalação da depressão. É importante que o racismo seja trabalhado na análise para que se entenda como ele provoca esses problemas e, no limite, como pode contribuir para o agravamento de doenças e da saúde mental.

Partindo da análise da autora, ações isoladas não fazem efeito de combate ao racismo, é preciso que haja envolvimento não só da escola, mas de toda sociedade no enfrentamento das consequências do preconceito racial que resulta, entre outros danos, na automutilação.

Era um aforismo na Roma Antiga: “mente sã, corpo sã”. Esse é um exemplo que a humanidade percebeu da interface entre o bem-estar e a saúde mental dos seres humanos. No entanto, o transtorno mental é um mal silencioso, que pode ser desenvolvido em qualquer fase da vida do sujeito. Para a pessoa adulta já é complicado lidar com o transtorno mental, nos adolescentes jovens e forma específica no adolescente negro, o racismo produz cicatrizes psicológicas profundas no sujeito que pode resultar na automutilação com marcas dilatadas no psicológico e no corpo do sujeito. O racismo adoce a mente e conseqüentemente alimenta o ódio e a angústia. Quando um adolescente jovem não compartilha suas frustrações, decepções e angústias com seus familiares/responsáveis, certamente irá em busca de uma válvula de escape, e muitos estão buscando e encontrando a saída para essas problemáticas através da automutilação. Isso ajuda a refletir como é conviver cotidianamente com o racismo dentro de um ambiente escolar; e que ele pode desencadear várias situações traumáticas no sujeito, que na maioria das vezes, faz o indivíduo permanecer no lugar do sofrimento, da angústia, da dor, e não consegue entender o que está acontecendo com ele.

As populações vulneráveis são as mais atingidas por não ter poder financeiro para contratar os serviços de um/a psicólogo/a para ajudar seus filhos, por isso o profissional com potencial de ajuda nesse caso é a ponte de diálogo com os familiares/responsáveis. Os indivíduos precisam falar sobre seus sentimentos para que não cheguem ao ponto de se automutilarem.

A automutilação dentro do âmbito escolar não pode ser observada como um simples problema sem solução. O assunto é complexo, precisa ser encarado com seriedade e analisado a partir da probabilidade de que diariamente surjam mais casos em toda a esfera social, e na escola não é diferente, pois é uma extensão da sociedade. A multidisciplinaridade é um processo sistematizado de interface entre a Psicologia, Assistência Social e a Educação, para que juntas enfrentem esse quadro patológico, incluindo prevenção, promoção, recuperação e manutenção da saúde psicológicas dos estudantes negros envolvidos com a prática da automutilação.

É preciso salientar que não há suporte ou envolvimento por parte governamental, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, dessa forma, a escola pública não tem estrutura para enfrentar essa problemática sozinha, diferente das escolas privadas que já trabalham com

multidisciplinaridade, seja no combate, na prevenção ou no enfrentamento dos problemas psicológicos do indivíduo.

Esse assunto tem ganhado destaque, mas, ainda precisa ser discutido e visibilizado para que possamos quebrar tabus e preconceitos. Quanto mais cedo forem descobertas ações e decisões forem tomadas, mais chances esses sujeitos terão de se recuperar e ter uma vida saudável e com qualidade, sem a violência do racismo e do preconceito.

Cada vez mais serão necessários estudos que possam expor a automutilação sobre a população negra, para, a partir daí, criar uma cultura de combate a autolesão nas unidades escolares de todo o Brasil. Assim, teremos melhores condições de conhecer, expor e discutir o que é a automutilação e como podemos enfrentar e combater essa prática.

Na sequência, como anexo, apresento o produto final, que servirá como orientação pedagógica para profissionais da educação. Esse material concretiza as preocupações e análises dessa pesquisa de mestrado sobre a automutilação de estudantes negros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural. Feminismos Plurais** / coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2179-966201800040258100001&lng=em. Acessado em: 20 de fev. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

BRASIL. **Ministério da Justiça**. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira**. In: Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 3. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacional**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acessado em: 18 de outubro de 2020.

BRASIL. CPI - SENADO FEDERAL. **Automutilação: um Problema Saúde Pública?** Neto, Henrique de Aragão, 2017. Disponível em: <file:///D:/Dados%20-%20ACM/Documents/CARLOS/AUTOMUTILAÇÃO%20-%202011.pdf>. Acessado em: 20/08/2021.

- BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada: baseada na tradução do novo mundo em inglês.** Associação Torre de vigia de Bíblias e tratados. Cesário Lange, São Paulo – Brasil. Edição de 2013.
- BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e d'ADESKY, Jacques. (Orgs.) **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002. (Coleção Espaço & Debate).
- BAQUAQUA, Mahommah Gardo. **An interesting narrative Biography of Mahommah G. Baquaqua, Moore,** Samuel, active 1854, University of North Carolina at Chapel Hill Documenting the American South (Project).
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas.** Revista Educação, v. 37, n. 1, 2014.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CAPUCHA, Luís. **Desafios da Pobreza, Oeiras,** Celta, 2005.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. **Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. Interface-Comunicação, Saúde, Educação,** v. 1, p. 181-186, 1997.
- CAMINHA, M. **O humor racista midiático: as políticas da dor e do ódio como desenho risível do corpo negro.** Art Cultura, Uberlândia, v. 22, n. 41, p. 126-147, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/58647/30622>. Acesso em: 18/04/2021.
- CAMPOS, W. O. **Expectativas em torno da Lei Afonso Arinos (1951): a “nova Abolição” ou “lei para americano ver”?** **Revista Latino-Americana de História.** vol., 4, n.13, Unisinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/fla/index.php/fla/article/viewFile/619/586>. Acesso em: 20/04/2021.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- CERQUEIRA, Daniel, et al. **Atlas da Violência 2019.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo, 2019.
- CÉSAIRE, AIMÉ. **Discurso sobre la negritud: negritud, etnicidad y culturas afroamericanas.** FANON, Frantz, Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Editora Edufba, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: MAZZA, 2008.

COELHO, Rita C. F. (org.) **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte, 2013.

CORDIOLLI, Marcos. **A relação entre disciplinas em sala de aula: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade**. Curitiba: A Casa de Astérion, 2002. Disponível em: http://www.paulobarguil.pro.br/produção_bibliografia/artigo/arquivo/artigo_06.pbf. Acesso em: 20 de junho de 2021.

CORREIA, Anderson. Inglês: **dicionário escolar**. Blumenau: Vale das Letras, 2010.

CUKIERT, Michele. **Considerações sobre corpo e linguagem na clínica e na teoria laciana**. Psicologia USP, 2004.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAVIS, Jeanie Lerche. **Cutting & Self-Harm: Warning Signs and Treatment**. 2005. Disponível em: <<http://www.webmd.com/mental-health/features/cutting-self-harm-signs-treatment>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

EDGAR, Andrew & SEDGWICK, Peter. **Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renata da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ernesto (Org.). **Dicionário Escolar Latino-Português**. Brasília: Campanha Nacional de Material de Ensino, 1962.

FAVAZZA, AR, Rosenthal RJ. **Dagnostic issues in self-mutilation**. Hosp Community Psychiatry. 1993 Feb; 44 (2): 134 – 140.

FAVAZZA, AR. **Bodies under siege; self-mutilation and body modification in culture and psychiatry**. 1ª ed. Baltimore: JHV the Johns Hopkins, University Press; 1987.

FAVAZZA, AR. Contreiro K. **female habitual Self-mutilators**. Acta psychiatr Scand. 1989 mar; 79 (3); 283 – 289.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FILHO, Naomar de Almeida. **A universidade precisa se recriar como universidade popular**, 2019. Disponível em: <<https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/a-universidade-precisa-se-recriar-como-universidade-popular>>. Acessado em: 08 de maio de 2021.

FORBES, Jorge. **A psicanálise do homem desbussolado – as reações ao futuro e o seu tratamento**. Opção Lacaniana: Revista Brasileira Internacional de Psicanálise, São Paulo, n. 42, p. 30-33, fev. 2005. Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/index.php?id=115>>. Acesso em: 15 agos 2021.

FORBES, Jorge. **Inconsciente e Responsabilidade**. [Tese de doutorado]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FOUCAULT, M. **As verdades e as formas jurídicas**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Os Intelectuais e o poder**. In: *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREYRE, Gilberto. **Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida**. In: *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FREUD, Sigmund (1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: Conferência nacional de educação para Todos, 1. Anais. Brasília: MeC, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIUSTI, J.S. **Automutilação: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo**. 2013. 184f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-03102013-113540/pt-br.php>. Acesso em: 5 de setembro 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Educação anti-racista: abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica**. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan, S.A. 4ªed, 1988.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série**. UFMG: Belo Horizonte, 1985.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HEGENBERG, Mauro. **Borderline**. 6. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. Revista Gazeta de Cuba – Union de escritores y artista de Cuba, Tradução Lia Maria dos Santos, p. 1-8, Jan-Fev. 2005. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/#axzz3ZBBwtlph>. Acessado em: 10, 10, 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf> Acesso em: 12 jan. 2021.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JONES, Camara Phyllis. **Confronting Institutionalized Racism**. Phylon (1960), Atlanta, vol. 50, n. 1/2, pp. 7–22, 2002. Disponível em: www.jstor.org/stable/4149999. Acesso em: 15/09/2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**, 2008. Tradução Jess Oliveira

LIMA, Elvira Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: BRASIL. Indagações sobre currículo. Secretaria de Educação Básica. MEC/Brasília-DF. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (org.). 2ª ed. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000,

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acessado em: 10, 10, 2021.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. São Paulo, SP, n/d de n/d de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MÍNIAURÉLIO: **o minidicionário da língua portuguesa dicionário** / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos, 7ª. Ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2008.

MILLER, Jacques-Alain. **Contexto e conceitos**. In: FELDSTEIN, Richard; FINK, Bruce;

JAANUS, Maire (orgs.). Para ler o Seminário 11 de Lacan: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, (Col. Feminismos Plurais), 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos** / Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes – São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006. 2ª ed. Rev. E atualizada – (Coleção Viver, Aprender).

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, Identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ, 2003. Disponível em: < [http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/equipe multidisciplinar/indicacao_leituras/Conceito.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/equipe_multidisciplinar/indicacao_leituras/Conceito.pdf) >. Acesso em: 05 jan. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude Usos e Sentidos**. 2 ed. Sp. Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **A importância da história da África e do negro na escola brasileira**. In: Curso: diversidade e educação: o desafio para construção de um início escola democrática, Mauá, 2004. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6110296-A-importancia-da-historia-da-africa-e-do-negro-na-escola-brasileira.html>>. Acessado em: 15 jun.2021.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismos na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Antropólogo homenageado diz que **silêncio é marca do racismo no Brasil**. Publicado em 13/05/2019 - 18:40 Por Daniel Mello - Repórter da Agência Brasil - São Paulo. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/antropologo-homenageado-diz-que-silencio-e-marca-do-racismo-no>>. Acessado em: 15, 09, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, J. P. **A construção do projeto ético-político contemporâneo**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre raciais no Brasil. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 19, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10**: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10a rev., 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso: 15 agos. 2021.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. Ática, 2002.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre cultura afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

PEREIRA, Edimilson de Almeida.; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira**. Belo Horizonte: Mazza Edições, Editora PUC Minas, 2001.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre cultura afrodescendentes e educação** – São Paulo: Paulinas, 2007, - Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura, segunda edição – 2010.

PEREIRA, M. G. *et al.* Saúde mental de mulheres profissionais de saúde no Brasil: uma revisão do discurso. In: **Saúde mental e suas interfaces: rompendo paradigmas**. Belo Horizonte-MG: Poisson, 2021. Disponível em:

https://www.poisson.com.br/livros/individuais/Saude_Mental_Paradigmas/Saude_Mental_Paradigmas.pdf#page=24. Acesso em: 04/04/2021.

PROGESTÃO: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III / Juliane Corrêa Marçal, José Vieira de Sousa; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. -- Brasília: ConSed – Conselho nacional de Secretários de educação, 2001.

Rede de Observatórios da Segurança. **A cor da violência: A bala não erra o alvo**. 2020. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Novo-Relat%C3%B3rio_A-cor-da-viol%C3%A2ncia-policial_a-bala-n%C3%A3o-erra-o-alvo.pdf> Acesso em: 12 jan. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

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

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro**. Belo Horizonte: MAZZA, 2007.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. **A Experiência com a Lei Nº10.639/03** CEFET-PA: Formação Inicial e Continuada. IN: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, Mauro Cezar (Org.). Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: MAZZA, 2008.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. **A Escola Normal na Província da Bahia**. In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs). As Escolas Normais no Brasil: do Império à República. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ROSS, RR. McKay HB. **Self-mutilation**, Toronto: Lexington Books, c1979.

SANTOS, Lucas Nápoli dos. **A Doença como Manifestação da Vida**: Georg Groddeck e um novo modelo de cuidado em saúde. Curitiba: Prismas, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.ammapsique.org.br/baixar/encardido-branco-branquissimo>. Acessado em: 08, 10, 2021.

SANTOS, Ana Paula Medeiros Teixeira. **Tranças, turbantes e empoderamento de mulheres negras: artefatos de moda como tecnologias de gênero e raça no evento afro chic** (Curitiba – PR). 2017. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2712/1/CT_PPGTE_M_Santos%2C%20Ana%20Paula%20Medeiros%20Teixeira%20dos_2017.pdf. Acessado em: 10, 10, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, S. A. **O direito à vida**. In: OLIVEIRA, D.; SANTOS, S.; SILVA, V. (Orgs). Violência policial: tolerância zero? Goiânia: Editora da UFG; Brasília: MNDH, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. **Orfeo negro**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/188012792/Jean-Paul-Sartre-Orfeo-Negro>>, 1968. Acesso em: 25 jan. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP; Autores Associados, 2013.

SILVA, Carlos Manuel. **Classes Sociais: Condição Objectiva, Identidade e Acção Colectiva**, Ribeirão, Húmus 2009.

SILVA, M. P. **Automutilação na adolescência: o acesso a tratamento médico como direito fundamental**. 2012.

SILVA, Maria Lúcia da. **Como a vivência cotidiana do racismo pode se converter em traumas.** Revista Cult. 2017. Entrevista concedida a Paulo Henrique Pompermaier. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/como-a-vivencia-cotidiana-do-racismo-pode-produzir-traumas/> acessado em: 20, 09, 2021.

SCOTT, John. **Stratification e Power: Structures of Class, Status and Command,** Cambridge, Polity Press. 1996.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SHEROL, dos Santos. **Historiadora, pesquisadora e professora de história, 2020.**

SOUZA, I. S, MOTTA, F. P. C, FONSECA, D; **Estudos sociológicos e antropológicos.** São Paulo; 2002.

SUÁREZ, M.; BANDEIRA, L. **Ordem pública, discriminação e repressão.** In: OLIVEIRA, D.; SANTOS, S.; SILVA, V. (Orgs). **Violência policial: tolerância zero?** Goiânia: Editora da UFG; Brasília: MNDH, 2001.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino Português.** Porto: Junta Nacional de Educação, 1942.

ANEXOS

ANEXO A

- A

Questionário de entrevista sobre a prática da automutilação de estudantes negros no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne – IME.

1 – Sexo:

Feminino ()

Masculino ()

2 – Idade: _____ anos

3 – Religião: _____

4 – Como você se autodeclara?

Negro () Cigano () Indígena () Branco () Pardo ()

5 – Em que ano você está matriculado/a?

8º () 9º ()

6 – Você já sofreu preconceito na escola (Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne – IME)? Descreva a experiência de preconceito (racismo, machismo, preconceito religioso, entre outros) que você viveu no IME.

7 - Você já viu outra pessoa sofrendo preconceito no IME? De que tipo?

8 - Quais são as razões ou motivos que o/a levou ao comportamento automutilatório?

9 - Como você conheceu ou descobriu a automutilação? Desde que idade você pratica a automutilação?

10 – Você conhece alguém que pratica automutilação?

11 – Você pratica a automutilação em conjunto com outros/a colegas?

12 – Quais são os lugares do corpo que você costuma cortar? E porque esse lugar?

13 – Quais são os objetos que você utiliza para fazer os cortes (faca, vidro, bocal de caneta, lamina de apontador, estilete)?

14 - Por que você escolheu o IME, para praticar a automutilação?

15 – Há outros lugares em que você pratica a automutilação?

16 - O que você sente quando está se cortando? E o que sente depois dos cortes?

17 – Você sofre ao fazer os cortes ou depois de praticar a automutilação?

18 - O que está doendo tanto em você para fazer isso?

19 - Quem da sua família sabe que você pratica a automutilação? E caso alguém saiba, quais foram as providências que tomaram para te ajudar (se você quis ajuda)?

20 – Seus pais ou responsáveis têm condições de pagar um psicólogo para você?

ANEXO B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos (o) Sr (a) para participar da Pesquisa Automutilação em adolescentes e jovens negros no contexto escolar, sob a responsabilidade do pesquisador Antonio Carlos Santos de Jesus estudante do Mestrado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a qual pretende identificar quais são os motivos que contribui para prática automutilatória no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne - IME escola pública de Ilhéus – (BA). Sua participação é voluntária e a coleta dos dados será através de questionários individuais em formato Word®, que serão enviados via e-mail, disponibilizando um prazo de 15 dias para o seu preenchimento. E será através dos mesmos que o pesquisador receberá a resposta dos questionários. O questionário é composto de vinte questões, quantitativas (múltipla escolha) e qualitativas (com respostas abertas e justificadas) as perguntas abertas permitem ao

respondente desenvolver o conteúdo da resposta da maneira como desejar. Não haverá identificação dos participantes, mantendo suas identidades preservada. Essa pesquisa terá a supervisão do professor Rafael Petry Trapp do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

A pesquisa apresenta riscos mínimos relacionados com possível constrangimento advindos do ato de participar de um questionário que contém informações pessoais podendo trazer experiências ou situações vividas que poderão causar sofrimento psíquico. O que significa que, caso algum participante se sinta constrangido/a, o pesquisador se dispõe a oferecer ajuda psicológica de um psicólogo caso haja alguma intercorrência. Estes riscos serão minimizados individualmente, e que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e étnicos, e pelo fato de o pesquisador assegurar a inexistência do conflito de interesses entre o pesquisador e os possíveis sujeitos participantes da pesquisa.

Em relação aos benefícios, o estudo poderá contribuir para uma educação continuada com os profissionais de psicologia que estejam em período de estágio, e que possam ter um supervisor da área de psicologia como orientador, e que possibilite a aquisição de conhecimentos habilidades sobre o acesso à saúde integral para a população negra.

Se depois de consentir a sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Em hipótese alguma serão divulgadas informações sobre os participantes. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Rua Efésio Nº 411, CEP: 45.608 - 240, Bairro Vila Anália, pelo telefone 73, 98849 1005.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por

isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa

Antonio Carlos Santos de Jesus

PESQUISADOR PRINCIPAL

E-mail: ebanogaldino@hotmail.com

Telefone: (73) 98849-1005

Data: ____/____/____

ANEXO C



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa (Automutilação em adolescentes e jovens negros no contexto escolar), sob a responsabilidade do pesquisador Antonio Carlos Santos de Jesus, estudante do mestrado profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais /PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. A pesquisa terá como supervisor o professor Rafael Petry Trapp, do Departamento e Programa de Pós-

Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Seus pais ou seus responsáveis estão sabendo sobre o propósito da pesquisa como a implantação de um projeto que será benéfico para vocês, o desenvolvimento de um projeto de prevenção e acolhimento que trabalhe a saúde mental versus o uso da automutilação entre os jovens negros envolvidos. Diante da problemática, torna-se indispensável a composição de um projeto de intervenção visando atingir o público-alvo e além disso, encaminhá-los para um acompanhamento com um psicólogo e a psicopedagoga no IME, para participar de atividades que permitam o desenvolvimento de comportamentos saudáveis diante da vida.

A pesquisa será feita no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne - IME, escola pública, localizado na Avenida Canavieiras, sem número, na cidade de Ilhéus / Bahia. A coleta dos dados será através de questionários individuais em formato Word®, que serão enviados via e-mail, disponibilizando um prazo de 15 dias para o seu preenchimento. E será através dos mesmos que o pesquisador receberá a resposta dos questionários. Não haverá identificação dos participantes, mantendo suas identidades preservadas. Esta pesquisa será realizada para que possamos descobrir o que está contribuindo para a prática autodestrutiva dos adolescentes jovens negros estudantes do IME.

Caso aconteça algo errado, nos procure pelo telefone: 73 - 98849 1005, ou pelo e-mail: ebanogaldino@hotmail.com. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos fornece. Os resultados da pesquisa vão ser publicados nos anais científicos e acadêmicos, mas sem identificar os adolescentes jovens negros que participaram da pesquisa (Automutilação em adolescentes e jovens negros no contexto escolar).

Declaro que entendi e concordo em participar. Ficarei com uma via deste termo assinada pelo pesquisador que conversou comigo e me explicou sobre minha participação.

Aceito participar da pesquisa

Não aceito participar da pesquisa

Assinatura ou digital do participante

Pesquisador

Data: ____/____/____

PRODUTO FINAL

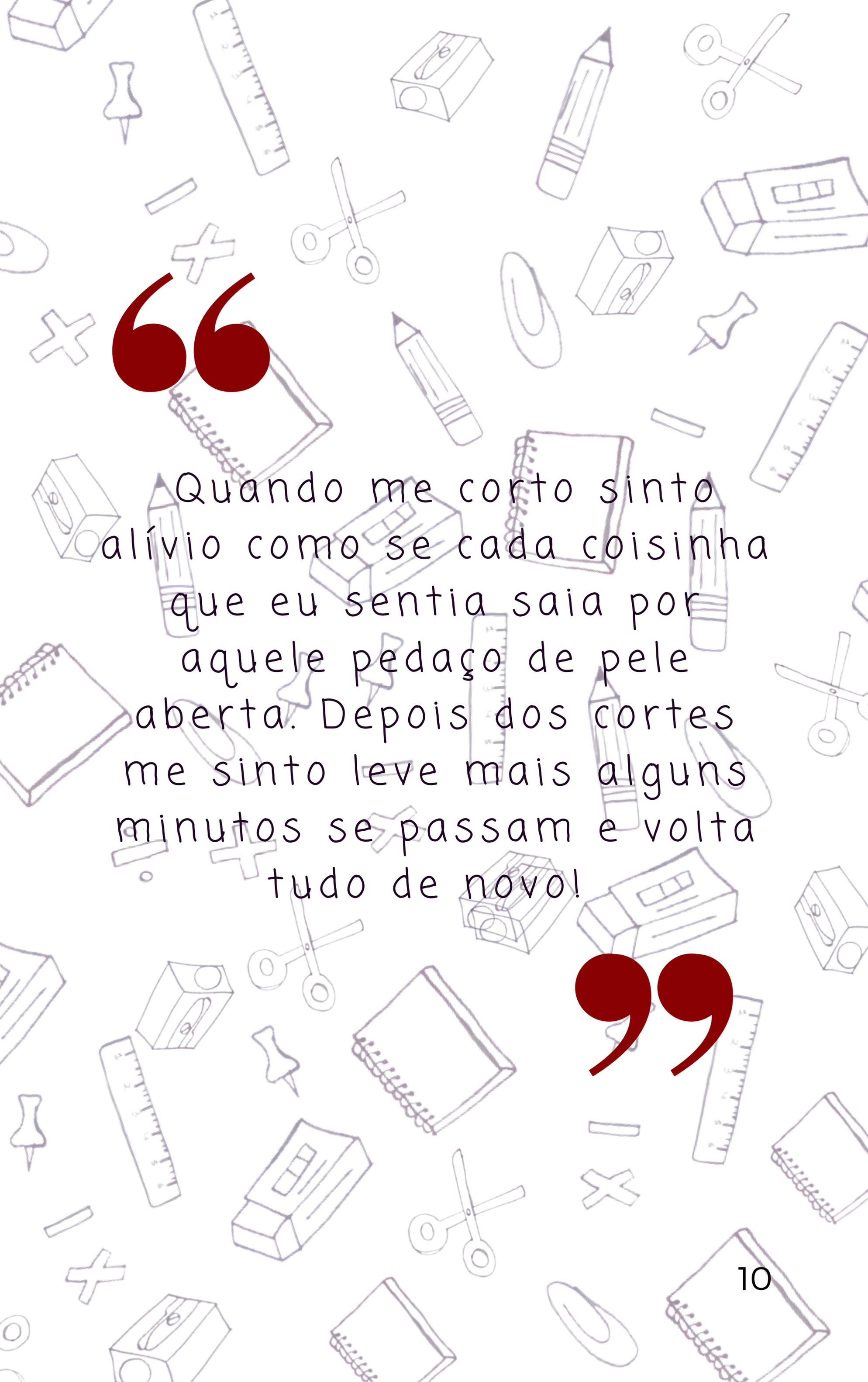
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA
BAHIA - UFSB

AUTOMUTILAÇÃO DE
ESTUDANTES NEGROS: A
ESCOLA DIANTE DO
RACISMO

Orientações para profissionais da
educação

por Antonio Carlos Santos de Jesus

ITABUNA - BAHIA
2021

The background of the page is a repeating pattern of various school supplies drawn in a simple, sketchy style. These include rulers, pencils, scissors, erasers, paper clips, pushpins, and spiral notebooks. The items are scattered across the page in different orientations and sizes.

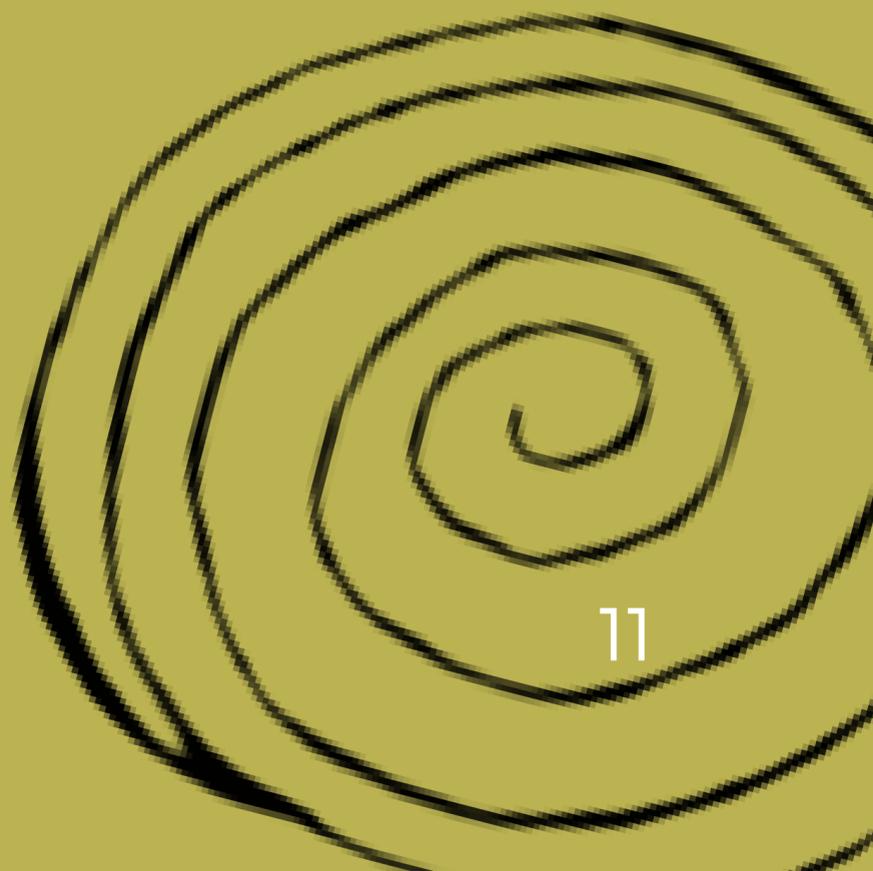
“

Quando me corto sinto alívio como se cada coisinha que eu sentia saia por aquele pedaço de pele aberta. Depois dos cortes me sinto leve mais alguns minutos se passam e volta tudo de novo!

”



CAPÍTULO I - CONCEITO DE AUTOMUTILAÇÃO



A Diferença entre Automutilação e Suicídio

AUTOMUTILAÇÃO

Frequência: Na automutilação os atos ocorrem com mais frequência, isso porque os jovens querem alívio instantâneo, imediato e diário afinal esse ato é uma válvula de escape para sua psique.

Método: Os recursos utilizados são objetos pontiagudos ou qualquer outro objeto que possa cortar a pele.

Letalidade: Os casos de morte não são frequentes entre os praticantes de automutilação.

Propósito: A principal intenção de quem pratica a automutilação é buscar alívio imediato.



SUICÍDIO

Frequência: Pode ser classificado como um desfecho de uma sequência de motivos que se concentram ao longo da história do cidadão, não podendo ser classificado de forma casual e simplista ou apenas a determinados episódios pontuais na vida do cidadão. Esse é o produto final desse processo.

Método: É qualquer meio pelo qual o sujeito usa para cometer o suicídio, cessando de forma propositalmente sua própria vida.

Letalidade: Os indivíduos que busca o suicídio, fazem uso de práticas letal.

Propósito: A perda da vida.

A automutilação é classificada como um ato não suicida, que causa autoinfligimento, dor, destruição superficial e psicológica, mas não tem intenção de provocar sua morte.



Os objetos utilizados no ato dos cortes

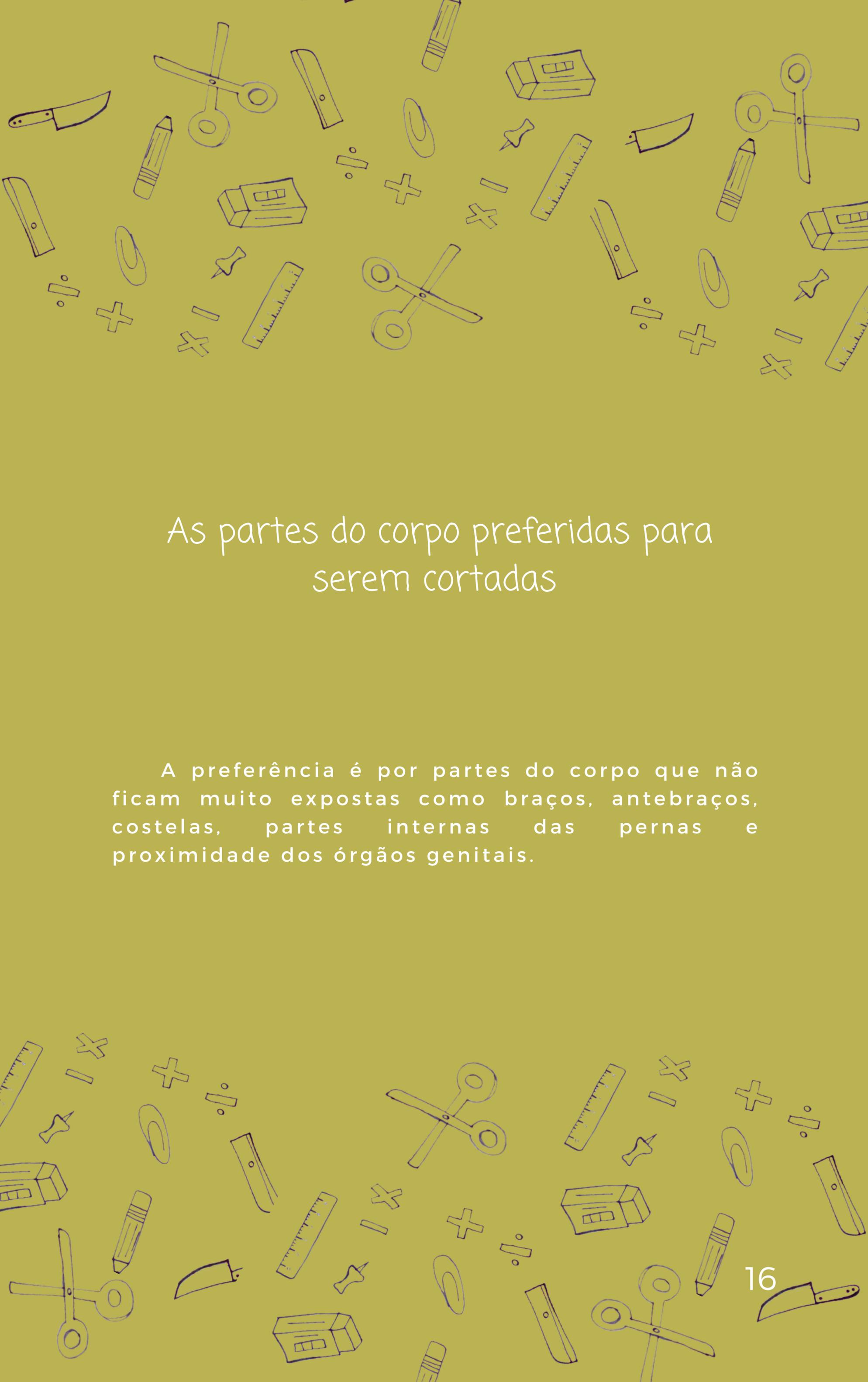
Qualquer objeto pontiagudo ou cortante que sirva para cometer o ato e que desencadeia hábitos agressivos como: mordidas, perfurações, queimaduras com cigarros, beliscões e cortes com objetos pontiagudos como: lâminas, facas, estiletos, bocal de canetas, lâminas de apontador, lâminas de aparelho de depilação, vidro e tudo que provoca ferimentos e dor, sem intenção suicida consciente.



“

O que eu sinto é tão doloroso que os cortes chegam a nem doer pois a dor dos cortes são insignificante perto do que eu tenho por dentro!

”



As partes do corpo preferidas para serem cortadas

A preferência é por partes do corpo que não ficam muito expostas como braços, antebraços, costelas, partes internas das pernas e proximidade dos órgãos genitais.

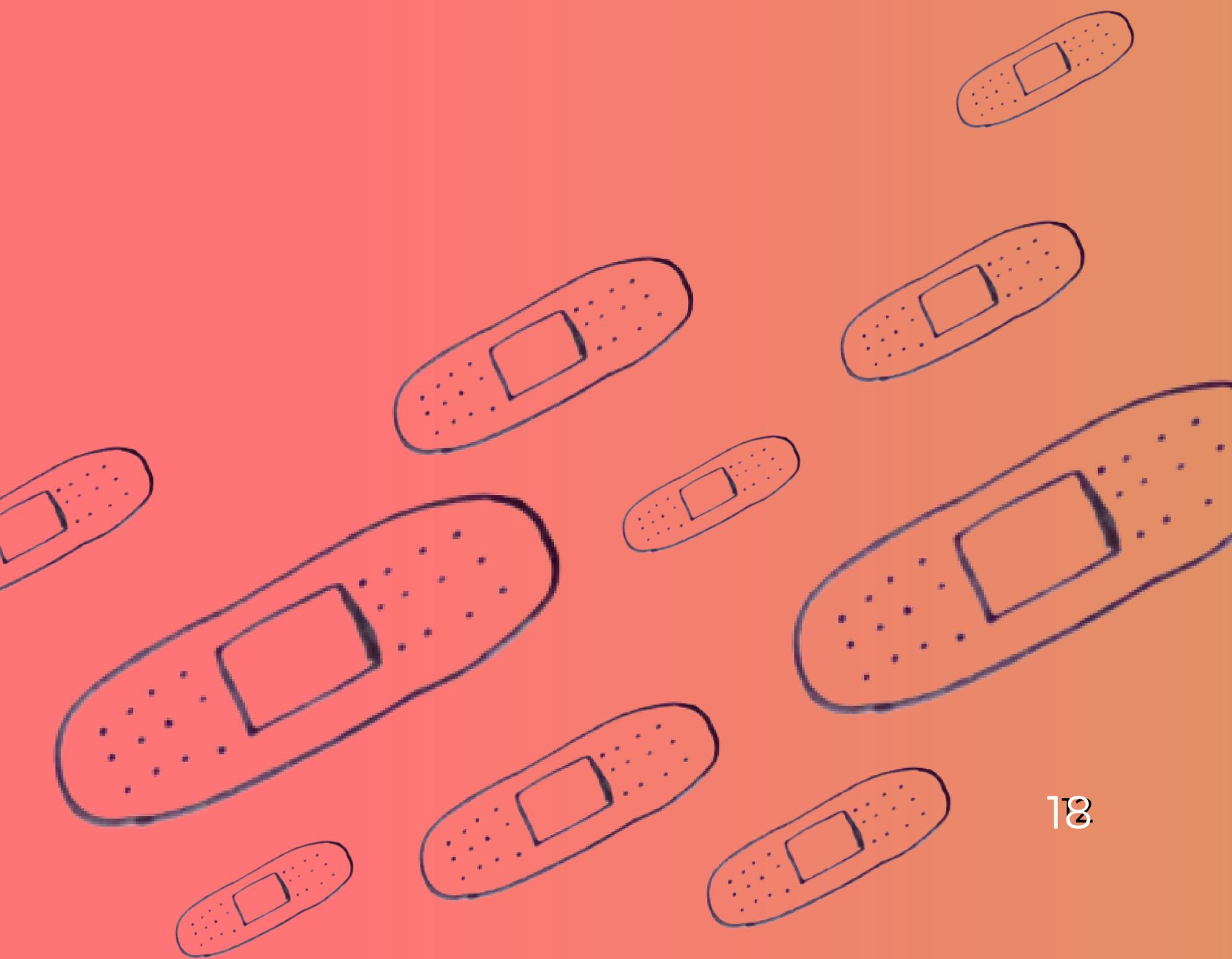
Os ambientes onde os praticantes
sentem-se à vontade para praticarem o
ato



A escola serve de refúgio para aqueles que não têm liberdade em suas casas para praticarem seus momentos de autoflagelação. O espaço da escola preferido é o banheiro, tido como o local onde ninguém quer se socializar, mas outros ambientes na escola também servem para a tal prática. No entanto, aqueles que têm liberdade em suas casas, como quartos individuais, que ficam muito tempo sozinhos em casa, ou procuram casas de colegas e amigos, igrejas, banheiros de locais públicos como: cursinhos, bibliotecas, academias, ginásios de esportes e outros, todos esses lugares são perfeitos para os adolescentes jovens que são praticantes da automutilação porque esses ambientes são classificados como locais seguros para eles se punirem.

Quem são os protagonistas
dessa prática?

Dentro desse contexto não há uma definição de gênero, todos praticam a automutilação, mas, percebe-se uma predominância maior nas meninas.





“

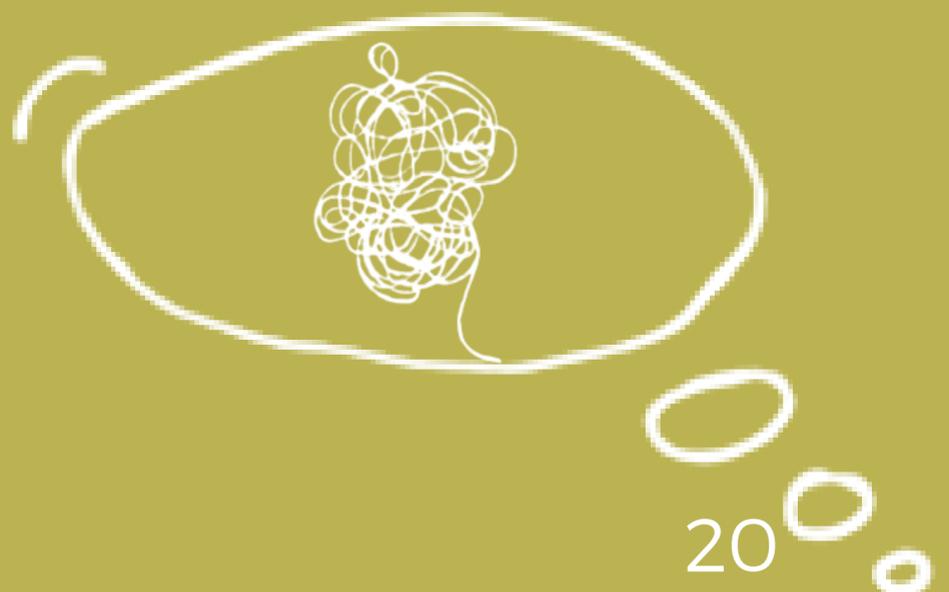
Vazio, Decepção, Raiva,
Preconceito, Nada,
Humilhação,
Insegurança, Medo,
Reconhecimento,
Sangue, Lágrimas,
Sociedade,
Ajuda, Racismo,
Segregação,
Cortes, Socorro,
Tristeza, Violência,
Solidão, Saúde, Racismo,
Superação, Esperança,
Depressão!

”

Os princípios de perigo que a automutilação provoca

Todos os profissionais da escola deverão ficar atentos ao comportamento na sala de aula e nos demais espaços da escola, quando:

- Alguns estudantes começam a apresentar atos repentinos, como deixar de se relacionar com os colegas;
- Tornam-se introspectivos;
- Não participam das rodas de conversa entre colegas;
- Ausentam-se das rodas de entretenimento;
- Fazem desenhos estranhos nos cadernos;
- Apresentam mudança na escrita;
- Comportam-se de forma agressiva;
- Apresentam baixa autoestima e omissão;
- Procurar se isolar sempre, ficar retraído;
- Fazem uso de vestimentas grossas e cubram ao máximo o corpo;
- Fazem desenhos corriqueiramente nas paredes da sala de aula e nas paredes do banheiro e pátio da escola;
- Pronunciam frases incompreensíveis;
- Vão constantemente ao banheiro acompanhados de outros colegas;
- Não ampliam o círculo de amizades e preferem-se relacionar-se sempre com os mesmos colegas.

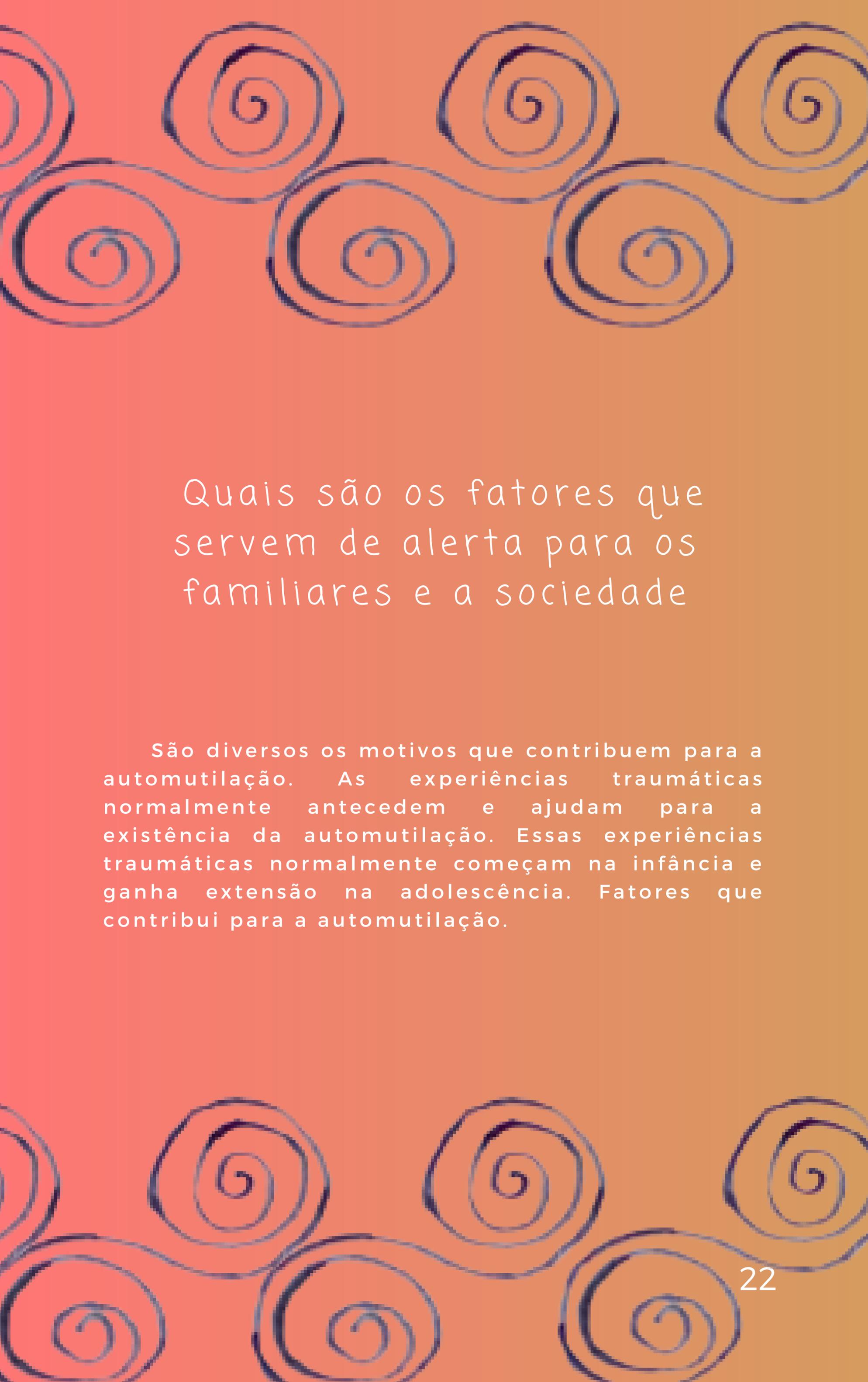


“

Quando faço os cortes só penso no prazer e no alívio que estou sentindo na hora.

Mas, depois fico analisando, e vejo que fiz cortes profundos e observo que passei do limite, porque os cortes foram profundos e no outro dia vejo que as cicatrizes ficaram horríveis!

”



Quais são os fatores que servem de alerta para os familiares e a sociedade

São diversos os motivos que contribuem para a automutilação. As experiências traumáticas normalmente antecedem e ajudam para a existência da automutilação. Essas experiências traumáticas normalmente começam na infância e ganha extensão na adolescência. Fatores que contribui para a automutilação.

Um alerta de como detectar o perigo da automutilação



FAMILIARES

- Ausência de algum dos pais ou responsáveis;
- Menosprezo dos familiares e amigos;
- Violência familiar, física ou psicológica;
- Membros da família com doenças graves;
- Dependência química;
- Convivência com membros da família que têm envolvimento com o mundo do crime;
- Alcoolismo;
- Perda do emprego;
- Privação alimentar.

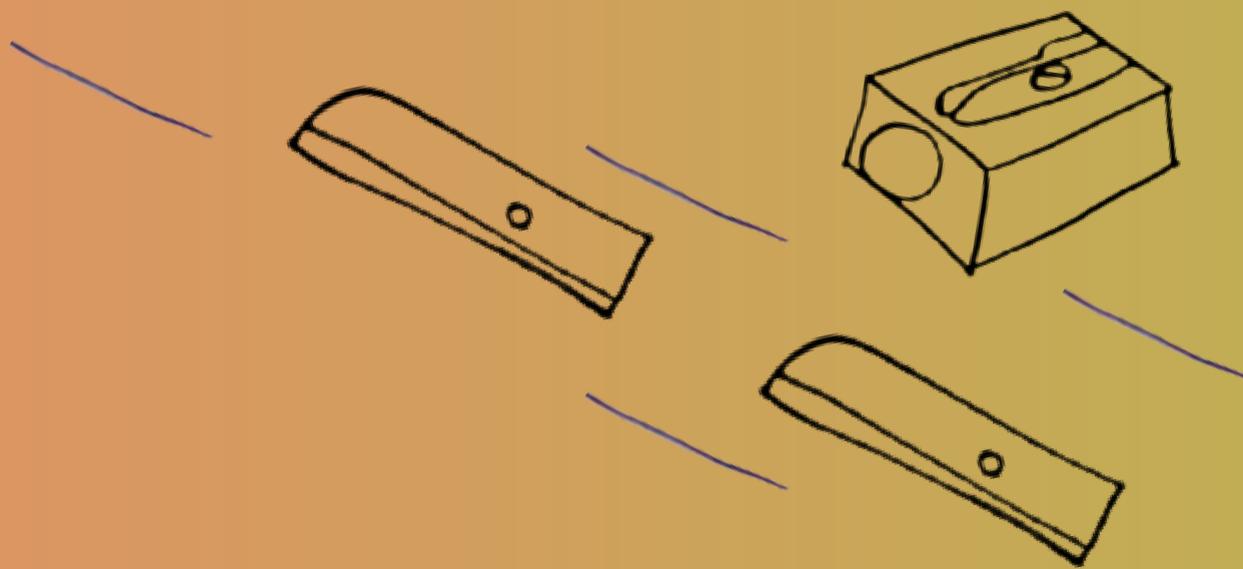
ADOLESCENTE JUVENTUDE

- Descoberta da homossexualidade;
- Autoaceitação;
- O não aceitação do próprio corpo e de sua aparência;
- Sujeito com necessidades educacionais especiais;
- Abusos - emocionais e sexuais;
- Contato com drogas;
- Conflito de religião;
- Preconceito;
- Dificuldades de relacionamentos;
- Jogos na internet com desafios;
- Bullying;
- Estresse emocional precoce;
- Mudança de cidade;
- Colegas que praticam automutilação;
- Se sentir aceito ou pertencente a uma tribo;
- Racismo.



CAPÍTULO 3 - ABORDAGEM





- Não taxá-lo como irresponsável; os estudantes não devem ser abordados em lugares de aglomeração ou na vista de outras pessoas que não seja os orientadores da escola, gestão, coordenação, professores ou familiares. O estudante precisa se sentir seguro para desabafar com alguém que ele/ela confie, e essa confiança só será possível através de uma conquista de respeito, confiança e segurança. Esse vínculo depois de conquistado não pode ser quebrado de forma alguma, é isso que contribui para que os estudantes falem o que está contribuindo, o que levou ela/ele a descobrir e praticar da automutilação. A abordagem mais assertiva, é procurar esses indivíduos que praticam a automutilação de forma discreta para não os deixar acuados ou constrangidos.

Como a escola e os professores devem coibir a prática autolesiva?



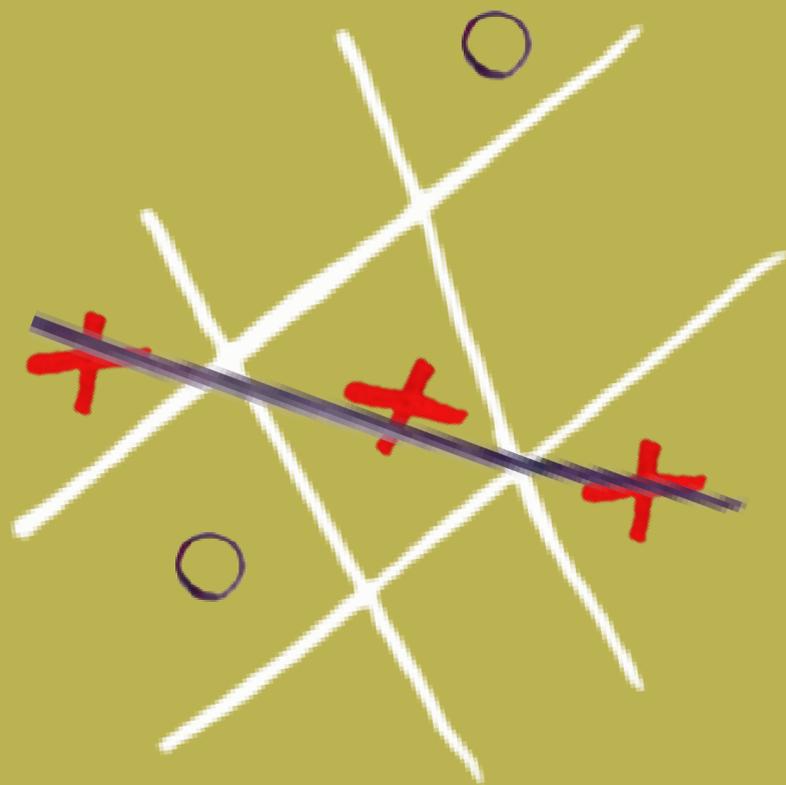
Os professores estão na linha de frente na sala de aula e muitas vezes é esse ambiente que serve de cenário para desencadear alguns gatilhos são disparados nos estudantes que vão buscar refúgio na automutilação.

- O professor será o condutor dessa locomotiva;
- E em conjunto com os demais responsáveis “gestão, coordenação, orientador e todos que compõem o quadro educativo da escola”;
- Desenvolver ações, projetos, palestras com psicólogos, faculdades, universidades, e também o envolvimento da secretaria de educação do município.

É preciso desenvolver um trabalho interdisciplinar com foco no combate da automutilação e outras problemáticas que venham a surgir.

Como a escola e os professores devem informar os familiares?

Dentro desse processo, a família é basilar no combate contra a automutilação. Os familiares precisam ter paciência para descobrir o que está por trás do ato. Então, o corpo docente da escola tem um papel essencial no momento de comunicar aos pais/responsáveis sobre os problemas que envolvem seus filhos. Na maioria das vezes a família não sabe do que está acontecendo com seus filhos. A escola tem que oferecer um suporte para ajudar todos os envolvidos, porque a maioria dessas pessoas são pobres e negras e outro fator importante é que esses sujeitos não têm acesso a saúde de qualidade dependendo do Sistema Único de Saúde - SUS e que nos postos de atendimentos não se encontra psicólogos para dar um suporte. Esses responsáveis trabalham e não podem deixar esses adolescentes jovens em casa sozinhos para que os mesmos não venham ter uma recaída e volte a praticar a automutilação, mas como resolver esse impasse de não poder acompanhar seus filhos na consulta com o profissional adequado.





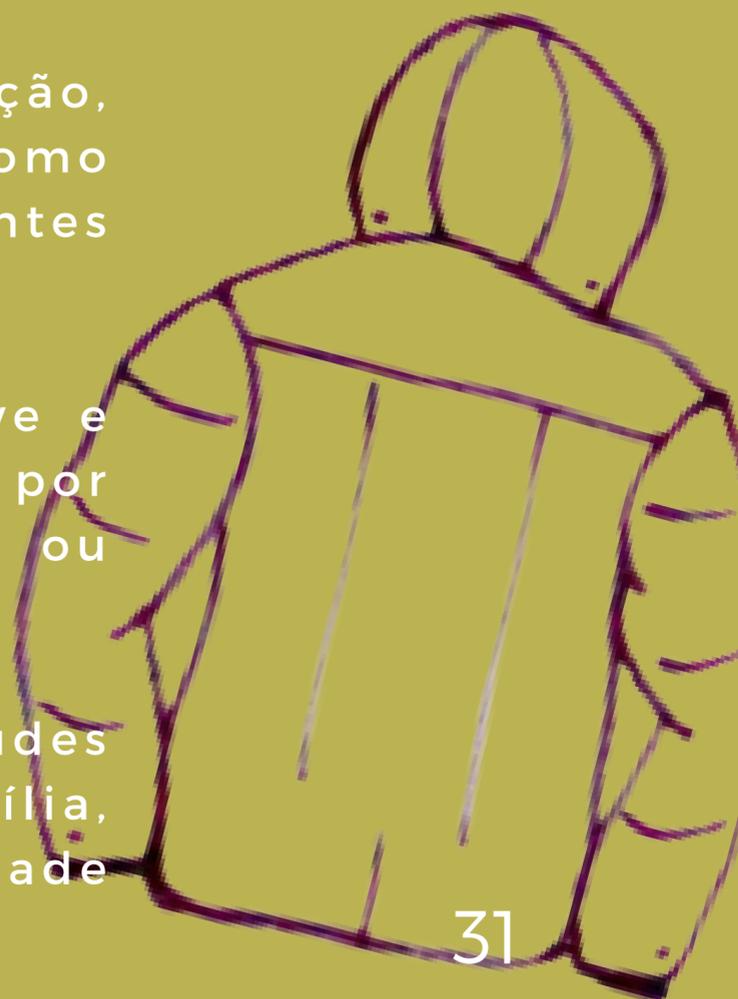
Qual é o papel da família diante dos fatos?

Os pais/responsáveis/ não devem resolver essas dificuldades através da agressão física, agressões verbais, ameaçando pôr para fora de casa, ameaçando enviar para casa de outros parentes/familiares e não dando importância o que esses sujeitos estão enfrentando psicologicamente. O apoio vai fazer muito bem para os envolvidos com a automutilação. Procurem sempre saber o que está contribuindo para esse envolvimento.

Dez procedimentos que as famílias e a sociedade devem adotar para impedir que os filhos/jovens pratiquem a automutilação

Após a comunicação da escola à família é essencial que os mesmos possam adotar atitudes positivas para com os filhos, de modo a perceber o que está acontecendo com esse jovem. Possíveis passos que podem ser seguidos pelos familiares.

- 1 - Comunicação por parte da escola à família;
- 2 - Suporte da escola à família com profissionais psicopedagogos, psicólogos e afins;
- 3 - Conversa com os profissionais da escola de como abordar a filha/o;
- 4 - Observar o comportamento da filha/o fazendo uma análise de como era antes e as alterações presentes;
- 5 - Conversas francas com a filha/o;
- 6 - Buscar atividades extras para a filha/o e que possa desenvolver outras habilidades;
- 7 - Explicar sobre os riscos que a automutilação pode ocasiona na pessoa;
- 8 - O silencio não é uma boa opção, tanto por parte dos familiares como por parte dos estudantes praticantes da automutilação;
- 9 - A automutilação precisa, deve e tem que ser discutida e encarada por todos os envolvidos, seja jovem ou familiares;
- 10 - É preciso ter sempre atitudes positivas em conjunto: família, escola, adolescente e sociedade geral.



“

Sinto alívio, não sinto dor. É bom, porque muitas vezes não conseguimos ter o hábito de falar com alguém o que estamos sentindo. E essa é a forma que conseguimos liberar toda raiva e tudo de ruim, mesmo sendo em nós mesmos. Depois dos cortes vem a dor, o medo de ser julgada como fraca, louca entre outras.

”

POLÍTICA NACIONAL DE PREVENÇÃO DA AUTOMUTILAÇÃO E DO SUICÍDIO

A Lei nº 13.819/2019 instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, que prevê uma atuação conjunta da União com os Estados, Distrito Federal e Municípios. A lei exige a participação da sociedade civil e de instituições de caráter privado para a implementação de suas ações.



SERVIÇO TELEFÔNICO ESTATAL

Prevista no art. 4º da Lei nº 13.819/2019, uma das medidas da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio prevê que o poder público mantenha uma central telefônica destinada ao recebimento de chamadas realizadas, de forma gratuita e sigilosa, por pessoas que estejam em sofrimento psíquico. É importante ressaltar que a implementação desta central telefônica está em andamento. Além disso, outras maneiras de comunicação devem ser adotadas para facilitar o contato com a central telefônica, via redes sociais (Facebook e Instagram) e serviços de comunicação instantânea (WhatsApp e Skype).

NOTIFICAÇÃO COMPULSÓRIA

De acordo com o Ministério da Saúde, “a notificação compulsória consiste na comunicação da ocorrência de casos suspeitos ou confirmados de doenças, agravos e eventos de saúde pública em todo o território nacional”. Essa comunicação deve ser feita às autoridades por profissionais de saúde e/ou responsáveis pelos estabelecimentos de saúde, públicos ou privados (BRASIL, 2020). A Lei nº 13.819/2019 qualificou a violência autoprovocada (automutilação e suicídio) como caso de notificação compulsória, mas não se restringiu aos casos ocorridos em estabelecimentos de saúde. De acordo com a lei, a violência autoprovocada ocorrida em estabelecimentos de saúde ou de ensino são situações de notificação compulsória à autoridade competente (vide a redação do art. 6º):

XXXX

XXXX

XXXX

“Art. 6º

Os casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada são de notificação compulsória pelos:

- I - Estabelecimentos de saúde públicos e privados às autoridades sanitárias;
- II - Estabelecimentos de ensino públicos e privados ao conselho tutelar.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por violência autoprovocada:

- I - O suicídio consumado;
- II - A tentativa de suicídio;
- III - O ato de automutilação, com ou sem ideação suicida.

§ 2º Nos casos que envolverem criança ou adolescente, o conselho tutelar deverá receber a notificação de que trata o inciso I do caput deste artigo, nos termos de regulamento

§ 3º A notificação compulsória prevista no caput deste artigo tem caráter sigiloso, e as autoridades que a tenham recebido ficam obrigadas a manter o sigilo.

§ 4º Os estabelecimentos de saúde públicos e privados previstos no inciso I do caput deste artigo deverão informar e treinar os profissionais que atendem pacientes em seu recinto quanto aos procedimentos de notificação estabelecidos nesta Lei.

§ 5º Os estabelecimentos de ensino públicos e privados de que trata o inciso II do caput deste artigo deverão informar e treinar os profissionais que trabalham em seu recinto quanto aos procedimentos de notificação estabelecidos nesta Lei.

§ 6º Regulamento disciplinará a forma de comunicação entre o conselho tutelar e a autoridade sanitária, de forma a integrar suas ações nessa área.”

Ou seja, em uma escola, universidade, posto de saúde, clínicas ou hospitais, por exemplo, ao tomar conhecimento ou suspeitar que uma pessoa possa estar praticando violência contra si, essa situação deverá ser comunicada à autoridade sanitária competente ou ao Conselho Tutelar, no caso de criança ou adolescente.



OBRIGAÇÃO DOS PLANOS DE SAÚDE

A Lei nº 13.819/2019 acrescentou o art. 10-C à lei que regulamenta os planos de saúde (Lei nº 9.656/98), prevendo que a cobertura assistencial oferecida pelos referidos planos deve contemplar o atendimento dos casos de violência autoprovocada.

“Art. 10-C. Os produtos de que tratam o inciso I do caput e o § 1º do art. 1º desta Lei deverão incluir cobertura de atendimento à violência autoprovocada e às tentativas de suicídio”.

