



# A Orientação à Queixa Escolar e a luta antirracista: Um caminho de escuta e mobilização para transformações educacionais

Aysa Mara Roveri Arcanjo; Gabriel Cavaleiro; João Lucas De  
Moura

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

São Paulo, Ano 2024





## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introdução</b>   | <b>2</b>  |
| <b>1. Metodologia</b>   | <b>5</b>  |
| <b>2. O Racismo e sua trama</b>   | <b>5</b>  |
| <b>2.1 Processo histórico de exclusão e legislação</b>  | <b>5</b>  |
| <b>2.2 Alguns conceitos importantes</b>   | <b>8</b>  |
| <b>3. Quando o potencial de transformar apenas reafirma o fracasso</b>  | <b>12</b> |
| <b>4. “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”:<br/>    construindo caminhos para a mudança</b> | <b>16</b> |
| <b>5. A OQE e a discriminação racial</b>  | <b>18</b> |
| <b>Considerações</b>  | <b>23</b> |
| <b>Referências</b>  | <b>25</b> |



## INTRODUÇÃO

Silenciado, humilhado e sufocado. Pedro Henrique tinha 14 anos, no dia 12 de agosto de 2024, quando cometeu suicídio. Estudava no Colégio Bandeirantes, escola particular na Vila Mariana, capital Paulista. Era estudante bolsista e queixava-se de chacotas, humilhações, agressões e bullying por parte de outros alunos.

Estes acontecimentos foram divulgados, dentre outras reportagens, pelo jornalista João Batista Jr. por meio de três matérias publicadas na Revista Piauí, entre agosto e outubro de 2024, nas quais o autor descreve como ocorreram os eventos que culminaram na morte do estudante e como o caso está sendo tratado judicialmente. Nessas matérias, o jornalista divulgou o caso de outro aluno que foi vítima de racismo na mesma instituição. No entanto, neste caso, o pior foi evitado, pois seus pais o retiraram do Colégio após não se sentirem ouvidos pela coordenação da escola. O Sr. Queiroz, pai deste estudante, deu alguns depoimentos para a reportagem. Em um deles, disse que a saída de seu filho na escola havia sido um “fracasso coletivo”.

Muitas histórias se relacionam com as de Pedro. O suicídio se constitui em um fenômeno social complexo, envolvendo múltiplas camadas que refletem desigualdades estruturais e vulnerabilidades sociais. Em 2021, foram registrados 15.507 suicídios no país, sendo que 51% dessas mortes envolveram pessoas negras, ou seja, 7.907 casos, superando o número de suicídios entre pessoas brancas (7.163 casos) (BRASIL, 2024).

Dados do Boletim Epidemiológico de 2024 revelam uma tendência preocupante de crescimento na mortalidade por suicídio, especialmente entre pessoas negras, indígenas e outros grupos marginalizados. A mortalidade proporcional por suicídio foi maior entre pessoas negras (0,95%) em comparação com a população branca (0,76%). Entre homens negros, a taxa chegou a 1,3%, enquanto entre mulheres negras foi de 0,46%. Esses números evidenciam uma maior vulnerabilidade da população negra, amplificada por fatores como racismo estrutural, desigualdade socioeconômica e exclusão social (BRASIL, 2024). Adicionalmente, o relatório destaca que a faixa etária mais afetada entre as populações racializadas está entre 20 e 29 anos, com 5,6% dos óbitos relacionados ao suicídio. Esse dado reforça o impacto do racismo e das



desigualdades estruturais, que comprometem o acesso de jovens negros aos serviços de saúde mental e oportunidades educacionais e econômicas (BRASIL, 2024).

O racismo estrutural, aliado à falta de políticas públicas eficazes, contribui significativamente para o sofrimento psíquico e o aumento das taxas de suicídio na população negra. Essa realidade exige ações específicas voltadas para essa população e o fortalecimento da rede de atenção psicossocial. É imperativo considerar os contextos históricos e sociais que perpetuam as vulnerabilidades dessas pessoas, para que sejam desenvolvidas intervenções realmente transformadoras.

Ser “negro, periférico e abertamente gay” representa um enorme sofrimento diante da estrutura desigual de nossa sociedade, que amplia preconceitos e exclusões. Diante disso, é essencial a implementação de políticas públicas que combatam o racismo e outras formas de opressão, inclusive quando interseccionadas, como no caso de Pedro Henrique: preconceitos de gênero, raça, classe e território. A lamentável situação do aluno mobilizou a família, outros pais e estudantes que continuam buscando na Justiça a investigação sobre a responsabilidade do colégio e outras instituições, inclusive da ONG responsável por selecionar e oferecer serviços aos estudantes bolsistas.

Por meio de inúmeros fatos evidenciados em depoimentos e reportagens sobre o caso, observa-se uma série de equívocos. E isto não se restringe ao Colégio Bandeirantes. Espaço onde se evidenciam contradições, coexistem na escola a potência, o afeto e a transformação, mas também o sofrimento e a reprodução de preconceitos, como misoginia, capacitismo, homofobia, transfobia, classismo e racismo. É deste último que trataremos aqui.

Souza, Filho e Martins (2022) destacam que os ambientes educacionais têm se constituído, ao longo da história, em lugares favoráveis para discriminações decorrentes de diferenças raciais. Outros autores salientam que atitudes discriminatórias e expressões de cunho racista são recorrentes em escolas, sendo o silenciamento e a naturalização desses comportamentos muito comuns, bem como ações de combate ao racismo reduzidas (Cintra; Weller, 2021, p. 19; Silva, 2018, p.131). Santos, Pereira e Costa (2022), em estudo de revisão entre 2010 e 2020 sobre a racialização do fracasso escolar na educação básica brasileira, encontraram dados mostrando um apagamento das variáveis étnico-raciais e do racismo nas investigações acerca do fracasso e queixa escolar, indicando que mais estudos nesse campo são necessários.

Elisabeth Fernandes de Sousa, no capítulo “Para cuidar da dor do aluno negro gerado no espaço escolar” (2020) aborda o sofrimento vivenciado por estudantes negros em instituições



de ensino, destacando o impacto das práticas discriminatórias. Por vezes, o ambiente escolar falha em fornecer um espaço seguro e acolhedor para negros e negras, reforçando estigmas, perpetuando desigualdades, sendo a dor da humilhação e do racismo frequentemente invisibilizada e individualizada, desconsiderando os problemas estruturais e do próprio sistema educacional.

Considerando a importância de abordar a discriminação racial no ambiente escolar, de modo a promover reflexão e apontar caminhos possíveis para o enfrentamento desse problema, este trabalho tem como objetivo discutir como a Orientação à Queixa Escolar pode contribuir para a construção de uma educação antirracista, apontando caminhos para uma abordagem interventiva que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora, estimulando o pertencimento, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de práticas que fomentem uma educação intercultural.

A construção deste trabalho final se fundamenta na premissa de que a Orientação à Queixa Escolar (OQE), por meio de seus princípios e ferramentas, pode ser um instrumento valioso para a promoção de uma educação acolhedora e crítica. Trata-se de uma reflexão que busca integrar as complexidades da vida e da educação, reconhecendo a necessidade de uma pedagogia que privilegie a humanidade, a criticidade e o amor no ato de educar. Como Paulo Freire (1967, p. 97) afirmou: "[...] A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa [...]".



## 1. METODOLOGIA

Este trabalho teórico tem como objetivo a construção de um ensaio acadêmico que apresenta e analisa fatos ocorridos em um colégio particular na cidade de São Paulo, no ano de 2024, elaborando uma reflexão sobre o racismo no ambiente escolar. A abordagem utilizada é de natureza reflexiva e interpretativa, fundamentada na literatura acadêmica, com base em um ponto de vista histórico e científico. (Meneghetti, 2011).

O procedimento adotado se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica, as fontes utilizadas incluem mídias sociais, jornais eletrônicos e publicações educacionais que abordaram o caso do estudante em questão. Além disso, o trabalho utiliza referenciais teóricos relacionados à Orientação à Queixa Escolar (OQE) e à literatura sobre relações étnico-raciais, promovendo um diálogo crítico entre os conceitos centrais, os princípios da OQE e as notícias vinculadas ao estudante.

## 2. O RACISMO E SUA TRAMA

### 2.1 Processo histórico de exclusão e legislação

Em decorrência dos desdobramentos engendrados pelo colonialismo europeu, a escravização de pessoas e as teorias biológicas de raça entre os séculos XVI e XIX, determinados grupos sociais foram legitimados como superiores e outros como inferiores, estabelecendo-se, assim, relações de desigualdade. De acordo com Mbembe (2018, p. 17), “[...] a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente,



especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou dominá-los [...]”.

Para essa ideia já naturalizada e entranhada nos alicerces mais profundos da sociedade, algumas pessoas são consideradas mais inteligentes, moralmente superiores e mais bonitas, em detrimento de outras, que são feias, intelectualmente e moralmente inferiores, com costumes, cultura e religiões que não devem ser seguidas. Retira-se, então, toda a humanidade, ancestralidade e pertencimento de um povo. Esse processo ainda atravessa os corpos de pessoas pretas.

Sousa (2020) relembra em sua obra que a produção e as reflexões teóricas sobre as relações raciais no Brasil se iniciam no século XIX e que as constatadas diferenças entre brancos e negros seriam atenuadas pela miscigenação e pela escolarização destes últimos, de acordo com as pesquisas de Florestan Fernandes. No entanto, é apontado pela autora que essa redução não é e nem foi possível por conta do racismo, que marca e estrutura as relações sociais no Brasil.

Isso se reflete nos indicadores sociais e na falta de acesso a pessoas negras à educação, moradia, saúde, lazer, emprego, etc. Assim como em outras áreas, as taxas referentes à educação, de acordo com dados do IBGE (2024) mostram extrema desigualdade entre pessoas brancas e negras no que se refere à escolarização, analfabetismo, frequência escolar e evasão, tendo as pessoas negras (pardas e pretas) a situação de maior vulnerabilidade e exclusão. No caminho da diminuição de tais desigualdades, as políticas públicas estão à frente e são imprescindíveis para alterarmos esse cenário.

Na legislação brasileira a promulgação da Lei Áurea em 1888, há apenas 136 anos, foi o primeiro passo em direção à “liberdade” das pessoas escravizadas, que, no entanto, não alterou a realidade da população que continuou sujeita a condições de trabalho humilhantes e impossibilitada de acessar direitos básicos, como o da educação.

Em 1951, houve a implementação da Lei Afonso Arinos, que tratava o racismo como contravenção penal, não passível de prisão, apenas de uma multa. Somente na Constituinte de 1988 que o racismo foi transformado em crime a ser punido com prisão, com a implementação da Lei 7.716/89, chamada de Lei Caó, e considerado um crime inafiançável e imprescritível.

Segundo Dias (2005), a inclusão de direitos para a população negra na educação brasileira aparece apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, por meio da Lei 4.024. Embora tenha sido aprovada após intensos debates entre educadores, a lei não abordava diretamente a questão racial, mas focava na igualdade de direitos



no âmbito educacional a partir de uma perspectiva social. Dessa forma, propunha igualdade de acesso à educação para todas as classes sociais, sem reconhecer a raça como um marcador significativo da desigualdade social.

Importante ressaltar que, durante todo esse período, a luta do Movimento Negro estava sendo construída, sendo um fator importante para os avanços constitucionais da época. A população negra se organizava para o desenvolvimento de seus saberes fora do ambiente escolar, promovendo encontros, jornais, eventos, que iriam fomentar a alfabetização dessa população durante o período que esta estava proibida de frequentar as escolas brasileiras.

Dentro do contexto escolar, em 2003 foi aprovada a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2008 a Lei foi substituída pela lei 11.645, que acrescentou a obrigatoriedade de recursos didáticos dedicados ao ensino da cultura indígena, avanços estes vislumbrados graças à luta dos movimentos sociais.

Mais recentemente, em janeiro de 2024, ocorreu a aprovação da Lei 14.811, que estabelece o bullying e o cyberbullying passíveis de crime. Conforme o Art. 146-A da legislação brasileira (BRASIL, 2024), o bullying caracteriza-se como intimidação sistemática, individual ou em grupo, a prática intencional e repetitiva de violência física ou psicológica contra uma ou mais pessoas, sem motivação aparente. Essa intimidação pode ocorrer por meio de atos de humilhação, discriminação ou ações que envolvam aspectos verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicos, físicos, materiais ou virtuais.

A pena para quem comete bullying foi definida como uma multa, se a conduta não constituir crimes mais graves. Já para os casos de cyberbullying a lei prevê a reclusão de dois a quatro anos além do pagamento da multa. Vale resgatar também o que está definido pelo artigo 122 do código Penal, que aponta que induzir ou instigar alguém a suicidar-se também é passível de crime.

No caso de Pedro Henrique, há relatos de que ele foi alvo tanto de bullying quanto de cyberbullying por parte de colegas dentro da instituição escolar. Esses relatos também indicam que a escola havia sido informada sobre as situações vividas pelo aluno, mas, está sendo acusada de omissão. Surgem então, as questões: será que a escola considerou o bem-estar psíquico de seu aluno? Pensou em formas de cuidar da dor do jovem negro? Quais seriam as melhores atitudes diante de tal situação?

A instituição, em seus documentos oficiais como missão, visão, valores, código de conduta e ética, destaca o compromisso com práticas antirracistas. Contudo, na prática, o desfecho trágico da situação pode apontar que tais princípios não foram efetivamente aplicados.





O sofrimento vivido pelo aluno e a negligência percebida em sua condição revelam falhas estruturais e relacionais. O silêncio da escola – sua ausência de diálogo, sua falta de transparência em prestar esclarecimentos à sociedade – também comunica muito sobre como a situação foi conduzida.

Este ensaio não busca culpabilizar a escola diretamente, pois sabemos dos desafios frente ao enfrentamento ao racismo, mas utilizar o caso como ponto de partida para uma discussão maior, refletindo sobre a responsabilidade das instituições educacionais enquanto espaços formadores social, intelectual e psíquico. Dentro do processo educacional, todos os agentes possuem funções educadoras, e é necessário compreender que o ambiente escolar é dinâmico, vivo e em constante construção. O diálogo, a abertura, a atitude questionadora e a curiosidade precisam estar presentes no cotidiano pedagógico.

Além disso, cabe ressaltar que outros atores da rede também são fundamentais nesse processo de enfrentamento. É crucial discutir sobre o comprometimento das instituições e pessoas, pois são corpos negros e jovens que estão pagando o preço da falta de preparo institucional, cultural e relacional de muitas organizações educacionais. Falar sobre isso não é apenas necessário, mas urgente, pois somente ao abordar essas questões de forma crítica e honesta podemos avançar na construção de uma educação verdadeiramente antirracista e humanizadora.

## 2.2 Alguns conceitos importantes

Para Munanga (2004, p. 8), o racismo, criado a partir do sentido social da raça, 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 [...]”. Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), explica o racismo de maneira didática, enfatizando que três elementos se fazem presentes, necessariamente, nesse conceito: a construção da diferença, a diferença ligada a valores hierárquicos, inseparavelmente, e, por último, o poder que acompanha estas características, sendo eles, o histórico, político, social e econômico. Assim, uma pessoa ou grupo é vista como diferente da norma, do ponto de referência branco, de maneira que tal diferença se articula por meio do estigma e da ideia de inferioridade “natural”. Aliado a isso se encontra a noção de poder, revelado pela desigualdade da distribuição e acesso a recursos valorizados.



Na escola, o racismo que opera nas estruturas e não é apenas ideológico, se institucionaliza, conferindo um padrão de tratamento desigual no cotidiano de cada instituição (KILOMBA, 2019, p.66). Frente a isso, ações acabam por impactar negativamente membros de determinado grupo social, independente da intenção ou não se de cometer a discriminação, o que aponta Bento (2022). A autora destaca que diversos aspectos na organização de uma instituição dialogam com a branquitude, exclusivamente, construindo-se, assim, a estrutura racista no presente, tais como professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, escolhas metodológicas e projetos político-pedagógicos. Disfarçam-se de práticas aparentemente neutras que perpetuam o passado. Bento relata ainda que se torna explícito, por meio de dados concretos, se determinada instituição e seus membros praticam racismo, sendo que as estatísticas revelam desigualdades.

Nas notícias relacionadas aos casos de racismo no Colégio Bandeirantes, chama a atenção um fato trazido pelo pai do segundo aluno, Sr. Queiroz: em uma segunda reunião para tratar do caso, a única pessoa negra presente pela escola era um professor de basquete, que segundo ele, estaria lá para cumprir “cota”. Ele havia notado a falta de diversidade desde o primeiro encontro com a escola.

Em um ambiente ocupado exclusivamente por pessoas brancas, há a identificação entre elas, que se vêem como iguais. Quando estes membros se deparam com uma pessoa negra, o grupo se sente ameaçado por essa presença, a presença do “outro”, do “diferente”, do “invasor” do espaço privativo branco, mesmo em um país majoritariamente negro. É aí que se expõe o mito da democracia racial, da falsa neutralidade e os “[...] pés de barro do sistema meritocrático [...]” (BENTO, 2022, p.73). Schucman (2014) define a branquitude como uma posição na qual as pessoas que a ocupam foram e ainda continuam sendo privilegiadas de maneira sistemática em relação a acesso a recursos, tanto materiais quanto simbólicos, em decorrência do colonialismo e imperialismo.

Desde cedo, somos socializados em conjunto, principalmente na família e escola, internalizando e aprendendo com adultos, sejam eles familiares ou professores, valores que farão referência ao nosso pertencimento racial e de como se comportar imersos nas relações raciais. Estes adultos, se orientados pelo mito da democracia racial e pela crença de superioridade e inferioridade entre brancos e negros, podem ensinar isso (Sousa, 2020, p. 228). A autora acrescenta que os alunos negros, se dando conta do lugar em que são colocados nas relações, estão propensos a sofrer constrangimento, humilhação, conseqüentemente trazendo dor e traumas que podem impactar na identidade e construção do autoconceito do sujeito.



Em escolas particulares, majoritariamente brancas, a experiência da discriminação e do racismo pode se tornar ainda mais solitária para as pessoas negras, tendo em vista a superexposição e a invisibilização - situações que podem parecer contraditórias, mas nesse caso se complementam de maneira avassaladora - num ambiente onde se contam nos dedos de uma só mão os estudantes, os professores e os gestores negros, sendo as pessoas negras relegadas a lugares considerados subalternos, como trabalhadores da limpeza da escola ou estudantes “bolsistas”. Dessa maneira, além da necessidade de ocupação de todos os espaços por pessoas negras, possibilitando maior perspectiva de vida, trabalho, representatividade, faz-se necessário olhar para estes estudantes negros, de forma a trazer a tona a dor, o sofrimento, e também as possibilidades e as potencialidades.

Encontramos similaridade na maneira como são construídas, perpetradas e perpetuadas as relações de dominação de gênero, raça, classe social, origem, dentre outras: pactos, quase sempre não explicitados (Bento, 2022, p. 15). Especificamente, entre brancos e negros, a hierarquia das relações de dominação ao longo do tempo é pouco alterada, assim como a invisibilização da presença e da contribuição negra na sociedade, por meio de modos de funcionamento e transmissão de valores de geração a geração (Bento, 2022, p. 18). Tal perpetuação se mantém com o que Bento (2022) denominou pacto narcísico da branquitude: acordo não verbalizado de cumplicidade entre pessoas brancas, com o objetivo de assegurar privilégios e vantagens. A situação de Pedro Henrique e dos demais estudantes do Colégio no sentido de minimizar ou camuflar o racismo sofrido por eles, e a presença majoritária de pessoas brancas, principalmente em cargos de gestão e de poder na escola, exemplifica esse pacto.

A justificativa do Colégio Bandeirantes para minimizar os atos de racismo com o segundo aluno mencionado nas reportagens da Revista Piauí seria de que ele estaria rindo e interagindo de maneira amistosa com os colegas, portanto, não estaria sofrendo. Ao defender outro aluno negro de atos racistas, foi tolhido, silenciado, “você não é o alvo... porque se importa? ”. É desconfortável, mas reconhecer, dar visibilidade e encarar atos de racismo sutis ou explícitos são imprescindíveis para a escola avançar no tema, responsabilizando autores e educando a comunidade envolvida. É desconfortável para todos, mas é mais doloroso para as pessoas negras. Muitas vezes é na escola que a criança negra se depara pela primeira vez com atitudes discriminatórias, mas não a primeira vez pela qual é impactada pelo racismo, entranhado nas estruturas mais basais, uma herança histórica de violência, sofrimento e muita humilhação.



Este sentimento de humilhação é ancestral. Ele não atinge somente a pessoa humilhada no presente, atinge os seus, seus iguais e atingiu aqueles que vieram antes e que passaram por uma vida de exclusão e desrespeito. Tal fenômeno político, denominada humilhação social, traz um sentimento de rebaixamento e sofrimento que acompanha uma pessoa ou um povo e que se relaciona com a dominação e com o preconceito, de maneira a inferiorizar o humilhado e seus ancestrais. "[...] Humilhação social é um fenômeno de tempo longo. E é fenômeno ligado à dominação [...]" (Filho, 2002, p. 187).

Golpeados na identidade e no profundo sentimento de pertencimento, as pessoas humilhadas podem experimentar sentimentos diversos que remetem à angústia e ao sofrimento extremo, sendo eles: o de não possuir direitos, perceber ambientes como expulsivos, não os aproveitando plenamente (muitas vezes com uma sensação de amargura), invisibilidade e vigilância (FILHO, 2007, p. 198). O autor aponta ainda que pessoas politicamente feridas sempre reagem e que esta reação pode ser diferente e variada, sendo também diversificadas a consciência sobre a situação e a eficácia desta reação: resignar-se, agir impulsivamente ou sobriamente, ressentir-se, dentre outros.

De acordo com as informações relatadas, os alunos bolsistas foram convocados para uma reunião apenas dois dias após a morte de Pedro Henrique. "Meu filho e o Pedro tinham direito de pertencer a esse espaço sem serem importunados", afirmou o Sr. Queiroz. Ele também destacou o sofrimento enfrentado por seu filho e questionou o propósito da reunião exclusivamente com bolsistas, pontuando: "Por que reunião só com bolsistas? Foi uma pressão explícita de que poderiam ser penalizados", relatou o pai. Tal ação com os estudantes bolsistas acaba por culpabilizar aqueles que são vistos como diferentes, de modo que, muitas vezes, se torce o nariz para os que denunciaram o problema e não para os que os mantêm, ignorando os efeitos adoecedores da humilhação e da discriminação. "O racismo está dentro de você", eles dizem.

As palavras do pai trazem à tona a lucidez de que aquele espaço estava sendo aversivo e, de certa forma, expulsivo em relação ao seu filho e aos outros estudantes bolsistas. Isso evidencia a perversidade da chamada "inclusão" nesse contexto em que se observa um ambiente hostil e excludente. O caso de Pedro e de tantos outros revela uma imensa lacuna no oferecimento de suporte para que esses estudantes se sintam verdadeiramente pertencentes e respeitados no espaço escolar.

Jango (2017), em pesquisa realizada com o objetivo de analisar as representações sociais construídas pela criança negra acerca do ambiente escolar, destacou que, na escola, as crianças



negras não têm garantido o seu direito de acesso e permanência em iguais condições das crianças brancas, e que muitas crianças negras são discriminadas por seus pares. Além disso, os dados coletados apontaram a dificuldade da criança negra em se aceitar como tal, tendo em vista as experiências negativas e vivências de racismo.

Nesse sentido, Sousa (2020) enfatiza que, na contramão de medidas pontuais e paliativas, as escolas devem se comprometer institucionalmente no enfrentamento dessas questões. Incentivar uma transformação que facilite a reavaliação das práticas pedagógicas, reconhecendo e valorizando as identidades e experiências dos alunos negros, possibilita um ambiente de aprendizagem com equidade.

### **3. QUANDO O POTENCIAL DE TRANSFORMAR APENAS REAFIRMA O FRACASSO**

O Colégio Bandeirantes, fundado em 1944 pelo engenheiro Antônio de Carvalho Aguiar, apresenta em seu site institucional uma visão centrada no compromisso com a excelência e o desenvolvimento humano integral. De acordo com o planejamento estratégico da instituição, seu propósito é “formar pessoas com excelência, capazes de transformar o mundo”. Entre suas missões e valores, destaca-se o objetivo de ser reconhecido como uma instituição de classe mundial em educação básica, promovendo práticas educacionais que combinem excelência acadêmica, cultura humanista e interdisciplinaridade, dentro de um ambiente pautado por ética, valorização dos profissionais e sustentabilidade econômica. Seus valores incluem integridade, transparência, responsabilidade e respeito, enfatizando que ações e atitudes devem considerar o impacto sobre os outros.

No que diz respeito à discriminação racial, o Colégio declara: “O assédio sexual e a discriminação racial são exemplos de violência que causam sofrimento, queda de produtividade, desconforto físico e emocional, prejuízo profissional, afastamento e até exclusão”. A instituição orienta que situações de assédio ou discriminação devem ser relatadas a gestores de confiança, que assegurariam o anonimato das vítimas e conduziriam os procedimentos necessários para investigação e resolução dos casos. O código de conduta do



colégio define discriminação como o tratamento diferenciado que coloca alguém em desvantagem, comprometendo a igualdade de oportunidades ou tratamento. Ainda, menciona a Lei 9.459/97, que prevê punições severas para atos de discriminação, e a Lei 14.532/23, que equipara a injúria racial ao crime de racismo, tornando-o imprescritível e agravando penas em casos de descontração ou recreação.

Embora o Colégio enfatize em seu regimento a tolerância zero contra manifestações de racismo e a promoção de uma cultura de respeito, os eventos discutidos no presente trabalho mostram que a instituição, aparentemente, não agiu conforme seus próprios princípios e normas internas. O caso de Pedro Henrique realça uma desconexão entre o discurso institucional e a prática, apontando a necessidade de uma revisão crítica das ações tomadas pela escola diante de situações de discriminação racial.

O adolescente era definido como uma criança que gostava de estudar, esforçado e muito competente em sala de aula, morava em um conjunto habitacional em Osasco e ia sozinho para a escola todos os dias de transporte público, demorando em torno de uma hora para chegar ao Colégio. Foi nesse caminho para escola que o estudante cometeu suicídio.

Esse cenário ressalta como nossa sociedade permanece contaminada por práticas preconceituosas, excludentes e estruturadas por uma necropolítica que ainda opera ativa, legitimando a exclusão e a morte de corpos negros, pobres e periféricos. Lamentavelmente, a morte de Pedro Henrique não é um caso isolado, mas parte de um projeto “[...] que também precisa silenciar e invisibilizar as diferenças econômicas e sociais existentes, os traumas, as feridas e as dores negras [...]” (Silva; Carneiro, 2023, p. 6).

O caso de Pedro Henrique também escancarou o que Bader Sawaia (2001) definiu como “inclusão perversa” — um processo em que, ao invés de corrigir as injustiças históricas, as políticas públicas reforçam estigmas e geram novas formas de exclusão. Por exemplo, o programa de cotas e bolsas de estudo foi criado como uma política de reparação histórica, de forma a compensar a exclusão que a população pobre e negra sofreu e ainda sofre. Contudo, ao implementar tais programas, sem o devido suporte aos alunos, cria-se um ambiente hostil que não promove a inclusão, mas estigmatiza os beneficiários. É fundamental destacar que a inclusão perversa, tal como Sawaia propõe, não apenas perpetua desigualdades, mas também tem um custo humano inaceitável: vidas estão sendo perdidas. Assim, faz-se necessário “[...] abordar a exclusão social sob a perspectiva ético-psicossociológica para analisá-la como processo complexo, que não é em si objetivo nem subjetivo, individual ou coletivo, racional e nem emocional [...]” (Sawaia, 2021, p. 8)



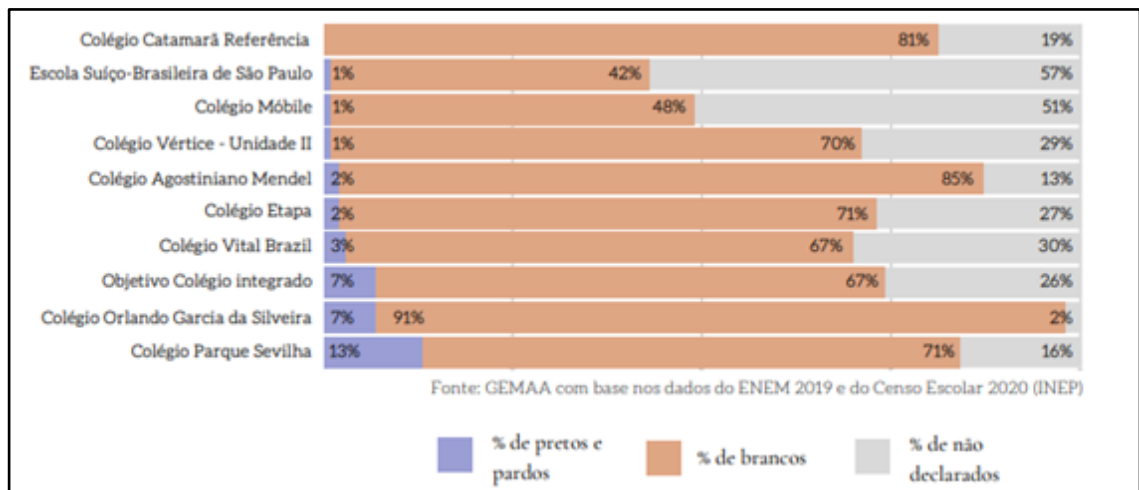
A morte de jovens negros é uma consequência direta desse processo excludente, que, ao invés de oferecer acolhimento e justiça, reforça traumas históricos e sociais. É urgente repensar em um modelo de inclusão que seja realmente transformador, que vá além de compensações formais e que enfrente, de forma radical e eficaz, as estruturas. O que ocorreu com Pedro Henrique deve ser visto como um alerta doloroso, mas também como um chamado à ação, para que nenhuma outra perda ocorra mais, porém sabemos que infelizmente não é assim.

Relatos enfatizam que, dentro do ambiente escolar, o estudante não tinha muitas amizades e era mais próximo de outros alunos bolsistas como ele. Desde o início de 2024 ele expunha que era perseguido por outros alunos, chegando a sofrer uma agressão dentro de um elevador da escola. A bolsa de estudos integral, que custava em torno de 4,5 mil reais, foi concebida a Pedro Henrique pelo programa do Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (Ismart), que desde 1999 concede bolsas de estudos para alunos pobres em colégios elitistas.

Ao analisarmos a pesquisa do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2020), observamos a desigualdade racial nas escolas privadas de alto desempenho. O estudo compara a porcentagem de alunos negros e brancos nas instituições com os melhores índices educacionais do país, com base no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2019. Esses dados permitem contextualizar em que ambiente esse aluno estava inserido.

As instituições que estão no “Top 10” do Estado de São Paulo tem em média 3,7% de alunos que se declaram pretos e pardos, enquanto os que se identificam como brancos são em média 69,3%, como podemos constatar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Top 10 escolas de Ensino Médio da cidade de São Paulo (segundo o ENEM-2019) de acordo com sua composição racial (Censo Escolar 2020)



Fonte: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), 2020

Podemos perceber, obviamente, uma divisão racial do espaço social, de modo que as escolas melhores colocadas no ENEM em 2019 eram escolas particulares e, então, brancas. Toda essa divisão é tão naturalizada de maneira que as pessoas, brancas e negras, quase nada se espantam com essa realidade que salta aos olhos (Schucman, 2014, p.66). Sueli Carneiro (2023, p.50) destaca que, no contexto brasileiro, “[...] o racismo estrutural está constantemente escamoteado [...]” e que o mito da democracia racial “[...] cumpre a função estratégica de ser apaziguador das tensões étnico-raciais [...]”, moldando as relações raciais e trazendo efeitos devastadores.

Quando olhamos para o sofrimento e o adoecimento psíquico da população brasileira, é mais do que perceptível que categorias como gênero, raça, classe e o território diferenciam quem adocece mais ou menos, de modo que marcas subjetivas e traumáticas decorrentes do racismo estrutural, aliadas aos mecanismos do capital, seguem produzindo de desamparo, desumanização, silenciamento, invisibilização e discriminação (Silva; Carneiro, 2023, p.3). Tais autoras enfatizam ainda que podem emergir entre as pessoas negras sentimento de inferioridade, baixa autoestima, autoimagem fragilizada, insegurança, auto rebaixamento, sobrecarga emocional (na tentativa de agradar ao outro), auto cobrança rígida, sensação de exaustão e esgotamento por conta de movimentos perfeccionistas, dentre outros.





#### **4. “É PRECISO UMA ALDEIA INTEIRA PARA EDUCAR UMA CRIANÇA”: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A MUDANÇA**

A escola se constitui em um local de encontros e desencontros, socialização e apropriação do conhecimento. Para que as interações ocorram de forma responsável e humana, é fundamental que a educação seja pautada por valores como democracia, paz e respeito à diversidade. O conceito de interculturalidade é crucial para a promoção de um ambiente escolar que reconheça e valorize as diversas culturas, incluindo as tradições, histórias, experiências e conhecimento produzido pelo continente africano. Essa perspectiva coloca os indivíduos no espaço escolar em uma posição de responsabilidade para repensar suas práticas e seu pertencimento racial, considerando as dinâmicas raciais e suas implicações no processo educacional. Assim, a escola pode se tornar um local onde o enfrentamento das questões raciais seja parte integral do desenvolvimento humano e pedagógico.

O caso de Pedro Henrique evidencia uma escola cuja dinâmica pode estar atrelada a estruturas e paradigmas educacionais de matriz colonial, perpetuando desigualdades e ignorando as especificidades das questões raciais no ambiente escolar. Essa situação destaca a urgência de rever os padrões de funcionamento das instituições, de maneira a se construir um espaço educacional que seja verdadeiramente acolhedor, reflexivo e transformador.

Sob a perspectiva do entrelaçamento entre Psicologia e Educação, a psicologia numa perspectiva crítica desempenha um papel central na reflexão sobre as Políticas Públicas voltadas para o ambiente escolar. Souza (2010) destaca que tais discussões remontam a questionamentos ligados às bases epistemológicas e finalidades da psicologia, a partir do livro de Patto, “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, de 1984.

Em “A Produção do Fracasso Escolar: Notas de Submissão e Rebeldia” (1987), Patto questiona profundamente as bases da psicologia e seu foco de investigação: a quem ela serve, a que interesses está atrelada e qual é seu real impacto no contexto educacional. A autora propõe uma revisão das práticas psicológicas tradicionais, evidenciando como muitas delas reforçam



estruturas de poder e desigualdade, ao invés de desafiá-las e transformá-las. A crítica em questão se refere ao objetivo do trabalho do psicólogo, que deveria ser o de melhoria da qualidade da escola e a garantia de seus benefícios para todos, sem distinção, incluindo os estudantes provenientes de classes populares.

Patto (1987) acrescenta que o modo como a escola avalia os alunos e seu aprendizado, bem como a avaliação do cumprimento de seu papel institucional, contribuiu para a construção e o aparecimento do fracasso escolar. A autora compreende que tal modo tende a individualizar as questões escolares e a culpabilizar os alunos pelos problemas do sistema educacional, principalmente aqueles oriundos das classes populares. Com seus trabalhos, a autora desafia a ideia de que os problemas escolares podem ser explicados exclusivamente por características individuais, trazendo contribuições fundamentais para se pensar a psicologia, em interface com a educação, com um olhar que considera a complexidade inerente à formação de sujeitos. Propõe-se que se respeite o indivíduo em sua singularidade, não o culpabilizando, e que se reconheça a educação como um campo multidimensional, sendo as formulações da autora essenciais para uma Psicologia da Educação/ Escolar numa perspectiva crítica.

Com o avanço das discussões e publicações na área, ocorre, então, um deslocamento do foco das intervenções sobre o fracasso escolar do aluno e sua família para a escola. A partir desse cenário, a trajetória escolar e os processos que envolvem os funcionamentos escolares, antes ignorados, ganharam um novo olhar (Souza, 2002, p. 14). Contudo, apesar dessa evolução, tem-se ainda a individualização e a patologização de queixas escolares em atendimentos psicológicos na área clínica, quando estudantes são encaminhados pela escola na certeza de diagnosticar e tratar o “aluno-problema” e suas dificuldades. Parece que conhecimento produzido sobre fracasso escolar e outros saberes desde a década de 80 não foi devidamente apropriado pelas abordagens clínicas da psicologia e a verdadeira mudança de paradigma de fato não ocorreu (Souza, 2002, p. 14).

Souza (2007) destaca que os psicólogos vêm modificando seu modo de atuação, com vistas a ampliar e aprimorar as intervenções realizadas nas escolas, junto às queixas escolares, objetivando reverter os funcionamentos produtores de fracasso e de encaminhamentos extra escola. Para atingir tal objetivo, a autora enfatiza a necessidade de se aprofundar na compreensão das relações que envolvem o indivíduo e a instituição, que se constituem mútua e dialeticamente, de maneira a desenvolver trabalhos tanto nos planos macro como micro estrutural. Assim, essas frentes se potencializam e podem responder aos “[...] sofrimentos e



fracassos individuais que, embora atravessados pela instituição, permanecem cristalizados [...] (Souza, 2007, p. 97).

Nesse contexto, a proposta da OQE se apresenta como uma ferramenta potencial para a promoção de uma leitura crítica do ambiente educacional, reconhecendo-o como espaço diverso e intercultural, comprometido com a valorização das potencialidades de seus alunos e demais membros.

## 5. A OQE E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Para compreender e intervir em situações relacionadas às queixas escolares, Beatriz de Paula Souza e Cintia Copit Freller, do Serviço de Psicologia Escolar da USP, desenvolveram a Orientação à Queixa Escolar (OQE), uma abordagem de atendimento psicológico breve e focal que parte de uma certa concepção de queixa escolar, entendida como:

Aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar (SOUZA, 2007, p.100).

Dessa maneira, compreendemos que tal queixa é produzida na rede de relações que envolvem diversos integrantes, sendo um deles necessariamente a escola. O foco se concentra nesta rede e na história que dá sentido a esta situação presente na qual a queixa escolar se apresenta (Souza, 2007, p. 100). Portanto, essa concepção se opõe àquela de adaptar o aluno e fazer com que ele se encaixe e se submeta a funcionamentos escolares que produzem sofrimento e fracasso escolar. A ideia tampouco é de suprimir o estudante e sua família da situação desafiadora, mas sim proporcionar a movimentação dessas relações e da rede, para que caminhem na direção da superação da queixa e da própria autonomia.

Para reacender esse dinamismo na rede de relações que envolvem o estudante e sua queixa escolar, é necessário levar em consideração os princípios que orientam tal abordagem, sendo eles: colher e problematizar versões de cada integrante da rede; promover a circulação dessas versões e de informações relevantes; oferecer um espaço de expressão potente aos integrantes, e identificar, mobilizar e fortalecer as potências de cada integrante e das relações



que formam a rede (Souza, 2007, p. 102). Cabe ressaltar que os princípios da OQE podem auxiliar no entendimento da situação e na intervenção na queixa escolar em diversos contextos, por psicólogos atuando em diferentes áreas, não se restringindo, portanto, à prática clínica.

Nesse caminho, olhando para o caso de Pedro Henrique, o papel do psicólogo escolar que desenvolve sua prática baseada na OQE envolveria a mediação das relações entre os atores da rede: comunidade escolar, estudantes bolsistas e não bolsistas, familiares, bem como demais profissionais e psicólogos que atendem os estudantes individualmente para terapia e/ou suporte emocional. Essa interlocução se relaciona com o cuidado com essas pessoas e a movimentação dos discursos, que podem estar cristalizados e fragmentados. Nessa situação de discriminação, outros órgãos podem estar presentes também sendo atores da rede, como os equipamentos da Assistência Social (CRAS, CREAS), pensando em famílias em situação de vulnerabilidade. No caso de sabido risco de suicídio ou outras situações de risco à vida, outros atores podem entrar em cena, como UBS e CAPS. Já o Conselho Tutelar deve ser notificado, a fim de garantir a proteção dos direitos da criança e do adolescente. É sempre importante estabelecer um contato prévio com esses órgãos.

Colocando em prática os princípios da OQE, pode-se movimentar e integrar a rede em torno da queixa, promover uma comunicação significativa entre as partes e também favorecer a apropriação do processo de produção de tal queixa pelos integrantes da rede, inclusive da pessoa a qual a queixa se refere, contextualizando sua história, desvelando informações e percepções desconhecidas e estimulando a reflexão e a construção de novos caminhos de superação. Pode-se ainda fortalecer a relação entre escola e família, professores e alunos, dentre outros. A fragmentação da rede, dos saberes e fazeres, bem como o foco na incapacidade, na falha e na limitação do portador da queixa, bem como da situação a ser superada [...] abre espaços ao recorte biologizante operado pela medicalização [...]” (Souza, 2017, p. 176).

Ao evidenciarmos a rede como central na produção da queixa escolar, temos em perspectiva que a demanda do estudante e sua dificuldade não se dão no âmbito de seu organismo e/ou no seio de sua família, exclusivamente, uma vez que nos constituímos enquanto sujeito e constituímos nossa subjetividade em contato e na relação com o outro em diversos ambientes. Souza (2017) aponta a necessidade de se ter um olhar para as pertencas sociais dos envolvidos na queixa escolar, bem como levar em conta as consequências disso na vida da criança/ adolescente atendido, tendo em vista as diferenças decorrentes da passagem de um estudante pobre e negro ou branco e rico pela escola.



A OQE nos auxilia a refletir sobre a rede de relações que envolve a queixa escolar, abrangendo as múltiplas representações de mundo, sociedade, aluno, escola e família. Essas relações interligam os atores desta rede e também revelam como diferentes perspectivas podem contribuir para a construção da queixa. Assim, esta abordagem promove um olhar mais amplo e crítico, que transcende uma visão reducionista, reconhecendo as complexidades envolvidas na dinâmica escolar e favorecendo um entendimento intercultural da situação (Dantas, 2017).

O conceito de interculturalidade, de acordo com Dantas (2017), indica uma interação entre pessoas de culturas distintas, com universos simbólicos compartilhados. A educação intercultural, inicialmente formulada pela Unesco em 1978, se propôs a promover uma "educação para a paz" e a "prevenção ao racismo". No entanto, como afirmam Azibeiro e Fleuri (2012), a interculturalidade só se concretiza quando há compreensão mútua e aceitação do significado que objetos e ações têm para o outro. Para isso, é necessário abandonar o ideal de uma realidade totalmente compreensível e assumir que a interculturalidade transcende uma lógica estritamente causal ou reducionista.

No âmbito da psicologia, a interculturalidade surge na década de 1960 como uma resposta à percepção de que grande parte dos estudos psicológicos era baseada em formulações etnocêntricas, limitadas a grupos e amostras da América do Norte e da Europa, como aponta Dantas (2017). Essa psicologia tradicional, ao ignorar as dimensões culturais, generalizava processos psicológicos como universais, desconsiderando a diversidade global. A psicologia intercultural, em contrapartida, enfatiza a incorporação da cultura como um elemento central na conduta humana, rompendo com a rejeição histórica dessa dimensão pela psicologia (BERRY, 1997).

No Brasil, os estudos interculturais em psicologia têm raízes em instituições como a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conforme apontado por DeBiaggi (2004). Esses esforços evidenciam a relevância de uma perspectiva interdisciplinar que reconheça a influência da cultura na saúde mental, na educação e em diversas outras áreas. Ao integrarmos os princípios da interculturalidade à OQE, observamos uma semelhança de ideias e contribuições que favorecem a construção de uma psicologia escolar comprometida com uma educação crítica, justa, responsável e humanizadora no enfrentamento das questões raciais, reconhecendo a diversidade cultural e racial como elementos centrais para a transformação das práticas educacionais.

A escola é o cenário onde o convívio e a socialização de crianças, adolescentes e até mesmo de adultos ocorre, e abriga também diversos atores da rede (gestão, direção,



coordenação, professores, funcionários, demais estudantes, etc). Olhando para o caso de Pedro Henrique e do segundo adolescente mencionado nas reportagens, nos perguntamos: na escola, a interação entre pessoas de culturas distintas era valorizada de fato? Quais os atores dessa rede de relações, e como estava articulada esta rede em torno no apoio oferecido aos estudantes para a superação desse imenso sofrimento? Além da família, do Colégio (estudantes, professores, direção, funcionários) do Instituto Ismart, havia outros atores que poderiam estar presentes e ser mais um ponto de apoio ao estudante?

Em uma das reportagens, a diretora executiva do Instituto Ismart relatou que Pedro Henrique passou por atendimento psicológico custeado pelo próprio Instituto e que eles oferecem psicólogos e mentorias de ex-bolsistas para amparar os alunos contemplados pelas bolsas. Além desse importante suporte, nos perguntamos como a situação estava sendo compreendida pela escola, pela Ismart e pelos profissionais que atenderam o adolescente, de modo a acolher, mas não individualizar a demanda. É necessário mais do que encaminhar o estudante para atendimento psicológico. Em escolas particulares, brancas e elitistas, debruçar-se e ir a fundo em relação a preconceitos como o racismo pode ser bem mais difícil devido à pressão dos pais, que são clientes da escola. O avanço de um movimento conservador e reacionário na sociedade como estamos tendo atualmente também dificulta a questão, que pode não ser vista como importante a ser debatida na escola.

Destaca-se que, em muitos casos, atitudes racistas são tratadas como uma questão moral. As pessoas não querem se enxergar ou serem vistas como más, como se tivessem a intenção de ofender. Em muitos momentos, há a intenção de ofender sim. No entanto, não é essa a questão. É preciso um olhar menos superficial do porquê o racismo existe e ainda é mantido. Salienta-se ainda que os alunos e sua família não devem ser culpabilizados pelas queixas em relação às ofensas racistas, pela saída da escola ou pela lamentável situação do suicídio que ocorreu com Pedro. Os acontecimentos também não devem ser vistos como consequência de um único fator ou tratados como responsabilidade individual, retirando-se, assim, todo o contexto sócio histórico e cultural junto à coletividade que envolve os casos.

Sousa (2007) salienta que, ao se deparar com uma denúncia de uma atitude racista, é necessário que o profissional valorize a reclamação do estudante atendido e sua existência na escola, para que este não se sinta culpado e compreenda que foi ofendido por consequência do histórico que marca as tensões nas relações raciais, desenvolvidas, ao longo do tempo, em nosso país. Ademais, a autora traz a importância de se elogiar as características fenotípicas do estudante negro, incentivar a pesquisa sobre o continente africano e conversar sobre isso, bem



como ter em algum lugar na sala de atendimento referências negras, por meio de imagens, música e outros objetos.

É fundamental que o aluno vítima de racismo seja ouvido, acolhido e seu sofrimento e singularidade valorizados. O resgate de sua história e de sua trajetória escolar são essenciais para que se possa entender o que ocorre no presente. Oferecer espaços de expressão para todos os envolvidos, principalmente para o estudante atendido, de modo a resgatar e fortalecer sua autonomia e sua potência também é necessário. “[...] Se essa rede, essencialmente dinâmica, está produzindo fracasso e sofrimento, nossa introdução nela objetivará conquistar reposicionamentos e movimentos que passem a produzir o desenvolvimento e a saúde mental de todos os seus participantes [...]” (Souza, 2017, p. 175).

Como consequências das experiências negativas, os estudantes vitimizados pelo racismo podem apresentar auto rejeição, rejeição por parte do grupo, agressividade aparentemente sem motivo, evasão escolar, submissão excessiva, recusa em ir para a escola, dificuldades no processo de aprendizagem, timidez, pouca participação em sala, dentre outros (SOUSA, 2007, p. 236). Por isso, um olhar atento é importante quando o estudante atendido é negro, uma vez que muitas vezes não há um pedido de ajuda direto, principalmente quando se trata de crianças. É necessário criar condições, se atentar ao momento de romper o silêncio e modificar o polo de valoração deste pertencimento (Sousa, 2007, p. 237).

O trabalho com a escola, além do que já foi mencionado, consiste em sensibilizá-la sobre as questões relacionadas ao respeito à diversidade e ao racismo, pensando junto aos educadores estratégias de intervenção (Rojas, 2013, p.26). Os educadores precisam estar cientes e atentos à situação e, de fato, incluir o tema no currículo, no projeto político-pedagógico da escola, nas aulas, dentre outros, não deixando também de apontar casos explícitos de racismo. Gomes (2005) destaca a amplitude e a profundidade do processo educacional e aponta que a escola não se constitui apenas de saberes e conteúdos escolares, tampouco o ser humano de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, etc. O trabalho em pequenos grupos com estudantes, professores e pais também pode estar presente nas intervenções, sendo um dispositivo interessante para discutir, desindividualizar questões coletivas, proporcionar ajuda mútua entre pares e trocar experiências. Esta estratégia de grupos é bastante utilizada na OQE.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente trabalho, reiteramos a necessidade de nos debruçarmos sobre o tema proposto, de maneira a refletir coletivamente sobre ações que possam, de fato, ser efetivas para enfrentar atitudes racistas, sobretudo o racismo estrutural, que se faz presente de maneira silenciosa e sutil, mas é implacável em suas consequências na vida concreta das pessoas negras. Os dados confirmam essa realidade: houve um aumento no número de casos de racismo registrados no país, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023).

Esse aumento decorre também do fortalecimento de políticas públicas que corroboram com as denúncias de casos, fazendo com que as vítimas se sintam mais confiantes para relatar os preconceitos sofridos e, conseqüentemente, contribuindo para o crescimento das estatísticas dessa categoria. Contudo, é importante lembrar que, por outro lado, foram justamente algumas políticas públicas brasileiras que possibilitaram a manutenção do preconceito até os dias atuais, sustentando a hierarquização das raças.

Por meio da história de Pedro Henrique, apresentamos um recorte sobre as discriminações raciais enfrentadas por ele. Contudo, é necessário destacar que Pedro também sofreu outros preconceitos e violências, tanto na escola quanto em outros contextos de sua vida. Compreendemos que essas opressões se interseccionam de maneira única. O ambiente escolar, nesse sentido, deve assumir um compromisso institucional com o enfrentamento do racismo, reavaliando as práticas pedagógicas adotadas e as dinâmicas escolares, muitas vezes permeadas com ações e brincadeiras que reproduzem preconceitos e o racismo recreativo. Deve-se criar espaços de expressão potentes, com a promoção de um olhar ampliado e crítico sobre as pertenças sociais, reconhecendo as complexidades envolvidas na dinâmica escolar e adotando uma perspectiva intercultural para a instituição, em direção à equidade racial.

Ao longo deste texto, percorremos o processo histórico de exclusão das pessoas negras no Brasil, discutimos pontos da Legislação pertinentes ao trabalho, além de delimitarmos conceitos importantes como racismo, pacto narcísico da branquitude e humilhação social, conceitos imprescindíveis para compreender as relações étnico-raciais em nosso país. Reforçamos, ainda, a importância de fortalecer uma psicologia escolar crítica, conforme defendida por Patto, que propôs uma mudança no olhar sobre a prática dos psicólogos e sobre





como devem ser enfrentadas as queixas escolares, superando as estruturas de poder e desigualdade que reforçam o sentimento de humilhação social.

A OQE aponta um caminho possível, articulando estratégias que sensibilizem, mobilizem e proporcionem um olhar mais atento e respeitoso às questões emocionais, sociais e educacionais. Essa abordagem não apenas orienta, mas também reconhece as complexidades envolvidas, fortalecendo vínculos e promovendo ações que acolham os estudantes em suas singularidades, superando o enfoque biologizante e medicalizador ao qual a psicologia tradicional frequentemente se condiciona.

Em essência, a OQE nos convida a construir um novo paradigma de cuidado, ajudando a repensar um modelo de inclusão transformador, considerando os planos micro e macroestruturais das redes escolares. A proposta movimentada as percepções dos diferentes atores da rede, abrindo caminhos para a superação da queixa escolar e a desindividualização de questões coletivas. Quanto mais ações forem implementadas para problematizar a discriminação racial no ambiente escolar, propiciando uma educação antirracista e intercultural, mais próximos estaremos de viabilizar o desenvolvimento, a saúde mental e o acesso a recursos da população negra no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para equiparar a injúria racial ao crime de racismo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Parceria para reduzir índice de suicídio na população negra**. Site do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/setembro/parceria-para-reduzir-indice-de-suicidio-na-populacao-negra>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim epidemiológico: panorama dos suicídios e lesões autoprovocadas no Brasil de 2010 a 2021**. Brasília, v. 55, n. 4, 6 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2024/boletim-epidemiologico-volume-55-no-04.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BATISTA Jr., J. “A saída dele é um fracasso coletivo”. Revista Piauí, São Paulo. 21 out. 2024. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/a-saida-dele-e-um-fracasso-coletivo/>. Acesso em: 17 de nov. 2024.

BATISTA Jr., J. **Tragédia antes da aula**. Revista Piauí, São Paulo. 21 ago. 2024. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/suicidio-aluno-colegio-bandeirantes/>. Acesso em: 17 de nov. 2024.

BATISTA Jr., J. **A busca por respostas e reparações**. Revista Piauí, São Paulo. 26 set. 2024. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/a-busca-por-respostas-e-reparacoes/>. Acesso em: 17 de nov. 2024.

BENTO, C. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo, Cia das Letras, 2022.

CAMPOS, L. A. Desigualdade racial nas escolas privadas de alto desempenho. **Boletim GEMAA**, n.09. Rio de Janeiro, 2021.



CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro. Zahar, 2023.

CINTRA, E. D.; WELLER, W. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. **Educar em Revista**, v. 37. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vvnx5WJpJBKN8WPf6LzRPjp/>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

DANTAS, Sylvia. Saúde mental, interculturalidade e imigração. **Revista USP**, São Paulo, n. 114, p. 55–70, 2017. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i114p55-70. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/142368>. Acesso em: 17 nov. 2024.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei. 10.639, de 2003, IN: ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos negros e outras histórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília: SECAD, 2005.

FILHO, José Moura Gonçalves. Humilhação Social: humilhação política. In SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª.ed. 2007. p. 187-221. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.8.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 17. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

GOMES, N.L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2ª ed. 2005, p. 143-154.



Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>. Acesso em 20 nov. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2024. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf). Acesso em 16 nov. 2024.

JANGO, Caroline. **“Aqui tem racismo”**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1ª edição. Rio de Janeiro; Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 1ª. ed., N-1 edições, 2018. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7513336/mod\\_resource/content/1/MBEMBE\\_A\\_Necropol%C3%ADtica\\_n\\_1\\_edi%C3%A7%C3%B5es.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7513336/mod_resource/content/1/MBEMBE_A_Necropol%C3%ADtica_n_1_edi%C3%A7%C3%B5es.pdf). Acesso em: 19 nov. 2024.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 17 nov. 2024.

OLIVEIRA, Juceni Santos de. **Uma análise da implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil**: a percepção dos professores. Rio de Janeiro: Pantheon Repositório Institucional da UFRJ, 2016.



SANTOS, C.A.; PEREIRA, C.; COSTA, L.A.F. A racialização do fracasso escolar na educação básica brasileira: revisão bibliográfica (2010-2020). **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e4011729604, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29604>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 1ª edição. São Paulo; Annablume, 2014.

SILVA, A. C. B.; CARNEIRO, S. (2023). Dispositivo de racialidade e saúde mental da população negra: algumas reflexões políticas e psicanalíticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/QMQyLMRkTJJkwtqQhmTDBpM/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOUSA, Elisabete Fernandes de. Para cuidar da dor do aluno negro gerado no espaço escolar. In SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007. p. 223-240. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wpcontent/uploads/sites/462/2020/11/CAP.9.pdf> Acesso em: 20 nov. 2024.

SOUZA, Beatriz Paula. Apresentação. In SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007. p. 13-24. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/APRESENTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOUZA, Beatriz Paula. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In SOUZA, B.P. (Org.) **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos da USP, 2020. 1ª. ed. 2007. p. 97-117. Disponível em <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/11/CAP.4.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOUZA, Beatriz Paula. Orientação à Queixa Escolar: uma modalidade de atendimento psicológico atenta à dimensão social dos seres humanos. In MACHADO, A.M.; LERNER, A.B.C.; FONSECA, P.F. (Org) **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a**



**trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.** São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda, 2017. p. 173-187. Disponível em: <https://doi.org/10.5151/9788580392906>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SOUZA M. P. R de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional De Psicologia De São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-68. Disponível em: [http://31reuniao.anped.org.br/4sessao\\_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf). Acesso em: 18 nov. 2024.

SOUZA FILHO, E. F.; MARTINS, E. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 48. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NGKQmLsBhNSyJdqQfVCBcGg/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ROJAS, D.R.S.G. **Para cuidar da dor do aluno negro em Orientação à Queixa Escolar.** São Paulo: Portal de Orientação à Queixa Escolar, 2013. Disponível em: <https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/05/TF-Daniela-Stort.docx-mesclado.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024

SAWAIA, B. B. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (orgs.). **Novas veredas da Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, Educ, 1996.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2004.

