



## RAÇA E ESPIRITUALIDADE: O PENSAMENTO CLÍNICO NAS PRÁTICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR

*Roberta Maria Frederico<sup>1</sup>*

**Resumo:** O artigo se situa no contexto das discussões sobre saúde mental da população negra e foi elaborado a partir da experiência do Serviço de Psicologia Escolar de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Itaboraí/RJ. O objetivo do trabalho é discutir os traumas que a discriminação religiosa produz em crianças em idade escolar e suas estratégias de resistência. Foi utilizada a metodologia de estudo de caso, onde são descritos 4 casos e interpretados a partir dos referenciais teóricos de Patto (1990), Guzzo (2005) e Hooks (2015).

**Palavras-chave:** psicologia escolar; intolerância religiosa; relações raciais; infância; racismo.

### RACE AND SPIRITUALITY: CLINICAL THINKING IN THE PRACTICES OF SCHOOL PSYCHOLOGY

**Abstract:** The article is situated in the context of the discussions on mental health of the Black population and was written from the experience of the School Psychology Service of a public elementary school in the city of Itaboraí / RJ. The objective of the study is discuss the traumas that religious discrimination produces in school-aged children and their strategies of resistance. The case study methodology was used, where 4 cases are described and interpreted from the theoretical references of Patto (1990), Guzzo (2005) and Hooks (2015).

**Key-words:** school psychology; religious intolerance; race relations; childhood; racism.

### RACE ET SPIRITUALITE: LA PENSEE CLINIQUE DANS LES PRATIQUES DE LA PSYCHOLOGIE SCOLAIRE

**Résumé:** L'article se situe dans le contexte des discussions sur la santé mentale de la population noire et a été élaboré à partir de l'expérience du Service de psychologie scolaire d'une école primaire publique de la ville d'Itaboraí / RJ. L'objectif de l'étude est de discuter des traumatismes que la discrimination religieuse engendre chez les enfants d'âge scolaire et de leurs stratégies de résistance. La méthodologie de l'étude de cas a été utilisée, où 4 cas sont décrits et interprétés à partir des références théoriques de Patto (1990), Guzzo (2005) et Hooks (2015).

**Mots-clés:** psychologie scolaire; intolérance religieuse; relations raciales; enfance; racisme.

### RAZA Y ESPIRITUALIDAD: EL PENSAMIENTO CLÍNICO EN LAS PRÁCTICAS DE LA PSICOLOGÍA ESCOLAR

**Resumen:** El artículo se sitúa en el contexto de las discusiones sobre salud mental de la población negra y fue elaborado a partir de la experiencia del Servicio de Psicología Escolar de una escuela pública de enseñanza fundamental de la ciudad de Itaboraí / RJ. El objetivo del trabajo es discutir los traumas que la discriminación religiosa produce en niños en edad escolar y sus estrategias de resistencia. Se utilizó la metodología de estudio de caso, donde se describen 4 casos e interpretados a partir de los referenciales teóricos de Patto (1990), Guzzo (2005) y

---

<sup>1</sup>Roberta Maria Frederico – Psicóloga Escolar no município de Itaboraí/RJ, Mestre em Psicologia /UFRJ, Especialista em Terapia de Família/UCAM, Pós-graduanda em Impactos da Violência na Escola / Fiocruz



Hooks (2015).

**Palabras-clave:** psicología escolar; intolerancia religiosa; relaciones raciales; infancia; racismo.

## INTRODUÇÃO

O debate sobre relações raciais no âmbito da psicologia brasileira tem sido emergente nos últimos anos. Deve-se esse crescimento à forte influência do movimento social negro, e também ao aumento do acesso da população negra aos cursos de ensino superior via políticas de ação afirmativa, e à conseqüente formação de psicólogos negros. A presença das pessoas negras tem pressionado a categoria a dar uma resposta ao questionamento do porquê de tanto silenciamento da Psicologia sobre o racismo no Brasil. (Ciampa, 2000)

Para tanto, foi produzida uma organização historiográfica dos usos e posicionamentos da psicologia nas discussões sobre raça e racismo na história do Brasil (Santos; Shucman & Martins, 2012). Para estes autores, a periodização se dá em três momentos: o primeiro momento foi ao final do século XIX e início do século XX, com a Escola Nina Rodrigues e os estudos que situaram o negro como objeto da ciência, buscando justificar biologicamente os problemas sociais resultantes do pós-abolição. O segundo momento estabelecido foi o período entre a década de 1930 e 1950, quando começaram a surgir publicações sobre a construção sociocultural das diferenças, desconstruindo a ideia de determinismo biológico. Autores como Virgínia Leone Bicudo, Dante Moreira Leite e Arthur Ramos ilustram esta época. O terceiro momento é datado a partir dos anos 90, quando passam a ser publicados estudos sobre os efeitos da política de branqueamento e sobre branquitude (Carone & Bento, 2002).

Os estudos mais recentes têm se voltado para a dinâmica subjetiva do racismo e os efeitos dele na saúde mental da população negra (Silva, 2008). Pensar a perspectiva do cuidado com uma população que tem sua humanidade negada é pensar também como ela própria desenvolveu estratégias de autocuidado enquanto a psicologia clínica tradicional europeia e eurocêntrica esteve voltada para as elites brancas (Nobles, 2008). Nesse sentido, as experiências no campo da espiritualidade de matrizes africanas devem ser compreendidas como saberes e práticas trazidos, preservados e atualizados no processo da diáspora. Muito antes de procurar os consultórios privados e exigir que seus psicoterapeutas fossem negros, as rezadeiras, parteiras e benzedadeiras eram as



responsáveis pelos cuidados de saúde, inclusive os de saúde mental.

O objetivo deste artigo é discutir práticas em Psicologia Escolar nas escolas públicas, tendo em foco como certos discursos religiosos massificados naturalizam a discriminação racial na escola, o que configura trauma e impacta negativamente a subjetividade das crianças de religiões de matrizes africanas. Neste artigo, vou contar a experiência de ser psicóloga negra, terapeuta familiar sistêmica e que tem buscado afrocentrar sua prática profissional, lotada numa escola pública no município de Itaboraí, região metropolitana do Rio de Janeiro, e as vicissitudes no encontro com crianças de axé, através de relatos de atendimentos realizados no dia a dia da escola.

### O FAZER DO PSICÓLOGO ESCOLAR EM ITABORAÍ

O município de Itaboraí compõe a área metropolitana da cidade do Rio de Janeiro e tem população superior a 200 mil habitantes. Guarda elementos da vida colonial como olarias de tijolos e fazendas, ao mesmo tempo em que é atravessada pela estrada BR – 101 e viveu momentos de especulação imobiliária quando o COMPERJ – Complexo Petroquímico do Estado do Rio de Janeiro esteve em alta. Atualmente os edifícios e hotéis construídos para o que se esperou que a cidade crescesse convivem lado a lado com humildes casas de alvenaria, em ruas de terra e sem saneamento básico. A cidade vive a lamentação da expectativa frustrada de crescimento, sem ao menos ter oferecido o básico de dignidade e garantia de direitos à sua população original. Segundo dados do IBGE de 2015, apenas 14,8% da população em idade economicamente ativa possui vínculo formal de trabalho, estando o restante na informalidade e nos subempregos.

A inserção de psicólogos nas escolas públicas iniciou-se nos anos 90, com a perspectiva de ter um profissional com olhar diferenciado para lidar com as questões surgidas na escola. Por se tratar de um município com uma rede de 87 escolas em uma área superior a 400 km<sup>2</sup>, o critério adotado para a lotação dos psicólogos foi a existência de turmas de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) ou a quantidade de alunos matriculados (escolas com mais de 500 alunos). As atribuições do psicólogo escolar são definidas pelo Regimento Escolar das Escolas Municipais de Itaboraí e estão voltadas para o atendimento dos alunos e seus responsáveis, assim como atuar do ponto de vista institucional, atendendo outros profissionais da escola e compondo a equipe diretiva.



Esta equipe diretiva é composta pelo(s) diretor(es), orientador educacional, coordenador pedagógico, psicólogo e dirigente de turno, e toma as decisões relacionadas à gestão da escola.

Parágrafo único – Sua função é auxiliar na promoção dos fatores relacionados aos processos de desenvolvimento humano, aos processos de aprendizagem e à promoção e produção dos direitos humanos, favorecendo as relações interpessoais, intrapessoais, institucionais e intersetoriais, em conjunto com os demais membros da Equipe Diretiva. (Itaboraí, 2014, p. 24)

Até o final de 2016 a rede contava com 32 psicólogos lotados nas escolas e 12 psicólogos lotados no NAPEM – Núcleo de Atendimento Psicopedagógico da Educação Municipal, onde são atendidos os casos que demandam atendimento clínico regular. Desse modo, o psicólogo que está lotado na escola tem uma inserção mais enraizada na comunidade e um entendimento mais aprofundado acerca da realidade social do bairro e das famílias dos alunos, tal como sugere Guzzo (2005):

O compromisso ético e político do psicólogo, quando atua em contextos educacionais, passa a ser o bem-estar daqueles que estão envolvidos em diferentes partes da comunidade. A escola deve ser entendida como um dos espaços comunitários e por esta razão destaca-se a necessidade do trabalho em redes de integração que sejam construídas nos diferentes sistemas onde as pessoas se desenvolvem e vivem – a escola, a família e outras instituições sociais, ao mesmo tempo que se recobra a memória histórica daqueles que são vítimas da opressão (Guzzo, 2005, p.27).

A Psicologia Escolar foi uma das primeiras especialidades da atuação do psicólogo no Brasil e durante muito tempo esteve voltada exclusivamente para os problemas de aprendizagem, os alunos portadores de necessidades especiais, os testes e as medidas psicométricas, separando os alunos aptos dos não-aptos e centrando nos ombros dos próprios alunos a responsabilidade pelo fracasso escolar. De modo mais contemporâneo, os testes parecem ter dado lugar à lei do diagnóstico ou laudo. (Andrada, 2005)

Ainda que o Regimento Municipal das Escolas de Itaboraí e referências contemporâneas em psicologia escolar apontem para uma prática profissional crítica e sensível à complexidade do contexto social em que o processo de ensino-aprendizagem se dá, não são raras as situações em que o psicólogo recebe solicitações de ajuda que mais parecem “transferência de um problema para um especialista”. Nesse sentido, é



importante que haja um trabalho de análise da implicação dos profissionais envolvidos nos casos atendidos e, mais do que buscar um culpado (geralmente a família é a eleita), que se promovam espaços de diálogo e reflexões sobre as possibilidades de mudanças.

Sobre a culpabilização das famílias pobres, Patto (1992) discorre sobre a dificuldade crônica da escola em garantir o direito à educação escolar para crianças pobres e não-brancas. No estudo realizado, a autora traça um breve histórico das explicações já utilizadas para o fracasso escolar. Curiosamente, este histórico se aproxima muito daquele realizado acerca dos discursos psicológicos sobre raça e já citado anteriormente. No período pós-abolição e início do século XX, as explicações tinham cunho médico e racista; da década de 30 até os anos 70, as explicações eram biopsicológicas, voltadas para problemas físicos, sensoriais, intelectuais e neurológicos; a partir da década de 70, foi utilizada a teoria da carência cultural, que considerava as famílias daquelas crianças incapazes de fornecer um ambiente facilitador da aprendizagem. E todas essas teorias tinham em comum o fato de situar as causas das dificuldades escolares nas crianças e em suas famílias, fosse pelo olhar da herança genética, fosse pelo olhar do ambiente social, mas sempre ignorando as relações de poder e ideologia e preconceito envolvidas no processo.

Guzzo (2005), com seu trabalho sobre a *Escola Amordaçada*, também conta um pouco sobre o trabalho do psicólogo na escola pública:

Participar da Escola Pública é encarar um espaço dinâmico cheio de imprevistos e de realizações, mas é também estar em meio a um terrorismo político, especialmente, para aqueles que se alimentam da utopia, a qual incita as práticas humanas e impede a história de se congelar nos fatos atuais (Boff, 2002). De forma realista, compreender a escola a partir do terrorismo político que recai sobre ela é uma tarefa desafiadora e crítica. (Guzzo, 2005, p. 24)

Com influências da Psicologia da Libertação de Martín-Baró, Guzzo afirma entender o descaso com a educação como um ato terrorista e segue discorrendo sobre as consequências psicológicas desse terrorismo político.

Estas consequências podem aparecer de diferentes formas, seja por psicopatologias individuais seja por gerar na população um estado de pânico ou terror psicológico que pode ser expresso por um medo interiorizado, pela paralisação e desesperança, especialmente quando se relaciona a um projeto político que não leva em consideração as suas necessidades (...) Criar e manter esterótipos é um caminho para a paralisação e o conformismo – contexto especial para a dominação e a opressão. A escola está repleta de estereótipos que transparecem nas relações entre estudantes ou de estudantes e seus professores e



equipe da escola. (...) Há o enfraquecimento da autonomia pessoal e da confiança em si mesmo. A vida social transforma-se em um jogo em que as pessoas têm de aparentar o que não são para serem aceitas, ou precisam aprender a decifrar como se apresentar diante dos outros para não ter problemas. (...) A última consequência apresentada por Martín-Baró refere-se à desvalorização da vida humana. (GUZZO, 2005, p. 24-25)

E é nesse jogo de estereótipos e na urgência de aprender a decifrar como se apresentar para evitar problemas, que muita crianças praticantes de religiões de matrizes africanas se vêm confusas na escola. O salutar nesse momento é então compreender o que está em jogo quando a intolerância religiosa acontece dentro da escola e o silêncio institucional é a resposta.

### **QUEM TEM MEDO DOS ATABAQUES? INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E A MANIFESTAÇÃO AUTORIZADA DO RACISMO**

Uma das principais bandeiras reivindicatórias empunhadas pelos movimentos negros brasileiros tem sido àquela que trata do acesso à educação ampla, de qualidade e sensível aos problemas e danos históricos e estruturais criados pelo racismo. Nesse sentido, sobretudo os trabalhos dos intelectuais negros (na produção de pesquisas e sistematização de dados que explicitam as consequências da prática racista) são essenciais para a desmistificação do discurso da democracia racial (Paixão, 2008); além de apontarem o estudo das relações étnico-raciais e educação como um campo de grande relevância para a criação e viabilização de uma educação antirracista na produção da subjetividade das crianças (Cavalleiro, 2000; Rosemberg, 1987; Souza, 2002; Munanga, 2008).

Sobre a discussão de raça e infância, Oliveira e Abramowicz (2010) realizaram um estudo em uma creche do interior de São Paulo e mostram que:

... a questão racial é um aspecto que está presente no meio escolar e acaba se tornando elemento curricular, mesmo que os professores não tenham clareza dessa ocorrência. Dessa forma, os processos de subjetivação que ocorrem na escola constituem a criança negra de maneira subalternizada e inferiorizada. Evidente que, de alguma maneira, a criança negra resiste a esses modelos negativos de construção de sua identidade... (Oliveira e Abramowicz, 2010, p. 210)



Conhecida vulgarmente como “Lei da História da África”, a Lei 10.639/03<sup>2</sup> não foi plenamente incorporada ao fazer pedagógico cotidiano de grande parte das escolas. É bem verdade que muitos resultados positivos de intervenções e práticas de ensino foram devidamente registradas, mapeadas e compartilhadas em publicações específicas. No entanto, os impasses continuam sendo muitos e complexos, indo desde falta de vontade e interesse político de gestores e administradores públicos, passando pela necessidade de os professores buscarem cursos de especialização no tema por conta própria, até desembocar nas dificuldades apresentadas por comunidades escolares inteiras em se reconhecer portadoras de valores e conhecimentos que remetem à ancestralidade africana, bem como de perceber o espaço escolar como genuinamente democrático, amplo, participativo, inclusivo e marcado pelos diálogos e diversidades.

Gomes (2016) destaca que a intolerância religiosa direcionada às religiões de matrizes africanas é uma manifestação do fenômeno do racismo. Uma vez que:

Como a religião de um povo é um dos principais pilares de sua manutenção cultural, esta foi uma das estratégias utilizadas pelos colonizadores europeus como forma de controle e alienação dos povos africanos e manutenção do sistema escravocrata. Os negros escravizados não podiam cultivar sua religião, seus deuses, professar sua fé. Ou seja, as formas de discriminação contra as religiões de tradição africana são reflexos desse passado, construído socialmente ao longo do tempo. (Gomes, 2016, p.251)

Estas são questões importantes de serem pontuadas, uma vez que estamos falando do fazer do psicólogo em uma escola pública periférica de uma cidade, assim como tantas outras, capaz de insistir em preservar símbolos, prédios e discursos que remetem ao período escravocrata; mas que demonstra grande resistência para a realização em seus espaços oficiais de rodas de capoeira ou quaisquer outras práticas culturais, políticas e sociais afro-brasileiras que utilizam atabaques ou outros instrumentos que remetem ao sagrado de origem africana.

## METODOLOGIA

Foram realizados estudos de caso descritivos, numa pesquisa qualitativa. A

---

<sup>2</sup> Que completou 15 anos em 9 de janeiro do corrente ano e tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira com conteúdo programático voltado para o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil



escola em questão atende alunos da Educação Infantil (a partir de 4 anos de idade) até o 9º ano do Ensino Fundamental (em média 14 anos de idade). Os casos foram registrados ao longo de um ano letivo, onde a psicóloga escolar trabalhava duas vezes por semana.

Foram selecionados 4 casos de alunos atendidos pelo Serviço de Psicologia Escolar e que trazem elementos para ilustrar e discutir sobre os efeitos do racismo e da intolerância religiosa na escola, bem como as estratégias de resistência utilizadas pelas crianças para lidar com esses traumas. Estes atendimentos foram realizados algumas vezes por demanda espontânea dos alunos, outras vezes a partir de encaminhamentos de outros profissionais da escola. Os atendimentos foram registrados em formulário próprio do Serviço de Psicologia, e arquivados por turma, seguindo as orientações sobre registros de atendimentos psicológicos dadas pelo Conselho Federal de Psicologia através da resolução CFP nº 001/2009.

*P. , 5º ano, 11 anos de idade*

P era um menino preto profundamente estigmatizado na escola, que costumava correr pelos corredores da escola gritando palavrões, chutando as portas das salas, desrespeitando o professor e se envolvendo em conflitos com outros alunos. Apesar disso, a dirigente de turno me pediu que conversasse com ele, pois o considerava um menino bom e prestativo, e que tinha perdido a avó (principal cuidadora dele) há poucos meses. A primeira conversa foi uma apresentação mútua e as conversas seguintes se deram a partir de ocorrências por indisciplina.

No período da Páscoa, uma das diretoras da escola passou nas salas conversando com as turmas sobre o sentido da Páscoa para os cristãos. P exclamou em voz alta: “Eu não acredito em nada disso aí!”. O professor regente respondeu que aquilo que a diretora estava falando era de Deus, e não as “coisas” que P recebia quando ia ao terreiro. A diretora se calou no momento, e me contou o ocorrido depois.

Passados alguns dias, o professor regente pediu que fosse dada advertência para o menino porque ele estava batucando toques de axé na carteira, cantando cantiga de Caboclo, com a caneta na boca simulando um charuto e fingindo que estava dando consulta. O professor, assustado, relatou que o menino estava batucando com tanta vontade que corria o risco de incorporar uma entidade religiosa em sala de aula.



Após mais algumas ocorrências envolvendo conflitos com alunos de outras turmas, decidimos convocar a responsável pelo menino. A pessoa que veio foi a tia por parte de pai. O atendimento se deu na presença do professor regente e do aluno. Como a tia elogiou o professor que havia lecionado para várias pessoas da família dela, P reagiu com desconfiança. Conversei com a tia sobre a vida religiosa do aluno, e que ele não deveria debochar e fazer piada com a própria religião. A tia se afirmou evangélica e disse que o menino não frequentava terreiro. Disse que quem frequentava era a mãe dele, que precisou ir para outra cidade para cuidar da saúde, mas que o menino havia sido criado com educação evangélica. O aluno se manteve em silêncio assim como o professor.

Passados alguns dias, e com o acúmulo de ocorrências, chamei P para conversar mais uma vez. Ele veio fazendo manha e falando gírias que eu mal conseguia compreender. Relembrei o atendimento com a tia e perguntei o que ele achou. Ele silenciou. E eu retomei a ideia de que ele deveria ser o primeiro a respeitar a própria religião e resolvi perguntar: “Você é Ogã?” Ele respondeu: “Pô... a tia sabe das coisas mesmo... Sou Ogã sim”. A partir dali, P assumiu uma postura madura e bem articulada, que poucas pessoas na escola puderam presenciar. Contou que foi iniciado ainda no ventre da mãe, contou o orixá da mãe, do pai já falecido quando ele era menor, da irmã mais velha. Contou que a avó paterna era iyaxorixá e havia falecido há poucos meses. “Tia, eu sou do Ogum, por isso que eu sou estabanado, festeiro... gente do Ogum é assim.” E eu perguntei se ele ainda frequentava o terreiro. Ele disse que sim, que havia nascido e crescido naquele terreiro e que ia mesmo sozinho, desmentindo o que a tia havia dito no atendimento anterior.

P relatou que a tia e outro tio eram evangélicos e costumavam dizer que ele estava cultuando demônios, mas que ele não ligava e gostava mesmo era de ir ao candomblé. Descreveu a religião com tanto amor, as características dos orixás, as festas, a educação que recebia no terreiro, que mal parecia o aluno que eu vi semanas antes. Ele relatou: “Eu achei que a senhora fosse crente... por isso que fiz aquilo.”

Falei com ele sobre trazer a educação de terreiro, que é bem exigente, para o espaço da escola. E que ele deveria ter mais respeito pela própria religião, e que inclusive poderia trazer provocações para a escola se repensar. Sugeri que pedisse para falarmos sobre o sentido do Olubajé para o povo de axé, que celebrássemos o dia de



Yemonja, que explicasse ao professor que Ogã não entra em transe religioso, como exemplos de assuntos. Perguntei se ele conhecia outras crianças de axé na escola e ele falou de mais dois meninos também do 5º ano, que haviam dado obrigação no ano anterior, vivido discriminação e ele havia ajudado a cuidar do preceito religioso dos colegas na escola.

Por fim, falei que ele não deveria ficar cantando para Caboclo em sala de aula, porque é uma entidade poderosa que leva e traz mensagens de onde menos se espera. E que uma hora dessas a mãe dele poderia vir à escola e corrigir todos erros que ele estava cometendo. Partilhei o caso com a equipe, e cogitamos convidar o pai de santo do aluno para vir, uma vez que ele não reconhecia a autoridade da tia evangélica e nem se sentia respeitado pela mesma. Mas não chegamos a chamar o sacerdote. Antes disso, e por coincidência, a mãe do aluno veio a escola de surpresa e soube de todas as ocorrências envolvendo os filhos. Por ela ter vindo em um dia que eu não estava na escola, não pude atendê-la. Ela decidiu, no mesmo dia, transferir os dois filhos para outra escola menor, na esperança de que o comportamento melhorasse.

O caso ainda tem sido acompanhado pelo conselho tutelar, por conta da situação de vulnerabilidade em que o aluno se encontrava. Converso com a conselheira com regularidade e ela também se mostra favorável à ideia de considerar a família de axé enquanto figuras de autoridade e cuidado do menino.

Este caso foi intenso porque na semana em que consegui estabelecer um vínculo genuíno com o aluno, através da conversa sobre espiritualidade e logo na semana seguinte ele já havia sido transferido. Também me chamou atenção a diferença na atuação do aluno quando acreditava que eu também era evangélica e como isso se desmontou quando ele descobriu que eu não era.

#### *G, 5º ano, 11 anos de idade*

O aluno G veio encaminhado pela professora regente, uma professora já antiga na rede e que contava os dias para se aposentar. A queixa dela é que G termina as tarefas rápido demais e fica passeando e brincando pela sala, querendo chamar à atenção sempre. Depois do segundo pedido de ajuda dela, decidi chamar G para conversar, também porque ele foi citado por P como um dos poucos amigos dele na escola, e



praticante de candomblé.

Comecei a conversa contando um pouco do que já havia conversado com P, e perguntando sobre a amizade deles. G logo disse: “Eu sou de candomblé, tia!” e contou que no ano anterior havia ficado um período afastado da escola por conta dos compromissos religiosos e passado um pouco do preceito no espaço escolar. E que P o defendia quando as outras crianças vinham provocá-lo, uma vez que ele não podia se aborrecer e nem brigar durante o preceito. Contou ainda, que por P ser Ogã, sabia cuidar dele quando passava mal. Falei do quanto achava positivo esse senso de cuidado que eles tinham entre si, e que às vezes os professores veem a bagunça que o aluno faz, mas não reconhecem esse lado solidário que também existe.

Continuei, falando da queixa que havia recebido da professora duas vezes, mas que ele havia me passado a impressão de ser um menino tranquilo e com quem se resolve as coisas dialogando. Ele começou a chorar. Disse que que estudava naquela escola desde o primeiro ano e era a primeira vez que alguém dizia que ele era tranquilo, e que as únicas pessoas que diziam isso eram o pai e a mãe dele. G era um aluno, praticante de candomblé, que tinha as médias todas acima de 8, curioso e participativo. Depois de 5 anos sendo invisível na escola, finalmente um elogio.

*F, 6º ano, 12 anos de idade*

F chegou no segundo semestre na escola, vinda de outro município. Uma aluna muito doce, mas que quando se envolvia em conflitos ficava irreconhecível. Teve uma história difícil, com histórico de maus tratos e negligência por parte da família de origem, e chegou a viver em um abrigo com os irmãos. Na época em que ela chegou na escola, estava morando com uma madrinha. F não conseguiu fazer amigos e por algumas vezes se envolveu em situações de brigas que iniciaram por provocações, ora por parte dela, ora por parte de outras alunas. Mas isso não foi um problema em si, porque era uma característica da turma de F, os xingamentos, as provocações e as brigas. O problema mesmo foi quando F trouxe um saquinho com doces de São Cosme e Damião no dia 27 de setembro e alguns colegas começaram a chamá-la de “macumbeira”.

Conversei sozinha com F e ela contou que não entendia o porquê de tanta



“zoação”, se ela ia ao centro de umbanda com a madrinha e se sentia bem recebida lá, tratada com muito carinho. “Melhor que aqui na escola”, dizia F. Cheguei a conversar com a madrinha, uma senhora com a saúde debilitada mas que aparentava gostar muito de F. Orientei que F fizesse um acompanhamento psicoterapêutico individual, por conta do histórico de violências vividas na primeira infância. F continuou a me procurar espontaneamente para conversar até o final do ano letivo, para tratar do isolamento imposto pela turma e as dificuldades em fazer amizades com outras meninas. Cheguei a promover uma roda de conversa dela com G, um menino de axé com a identidade religiosa bem afirmada. O intuito foi promover o fortalecimento das identidades religiosas das crianças e partilhar experiências comuns entre elas.

*X, 2º ano, 8 anos de idade*

O primeiro contato com X foi através de um recado deixado na sala em que trabalho com minha equipe. No início do ano letivo costumo passar nas salas me apresentando e explicando qual o trabalho do psicólogo escolar. Após uma dessas visitas, ela passou na minha sala e pediu para a “tia que cuida das feridas do coração” procurá-la. Assim que recebi o recado chamei a menina para conversar. A queixa que ela trazia, a princípio, era a dificuldade em se relacionar com as amigas em sala de aula, porque elas gostavam de isolar umas às outras do grupo e às vezes ela se via sozinha por conta de alguma coisa que alguém havia dito e fez com que as outras meninas se afastassem. Orientei que ela não se dedicasse a ter muitas amigas, mas que aprendesse a observar as que eram amigas boas e verdadeiras, mesmo que fossem numericamente poucas. Passado algum tempo de conversa, X baixa o tom de voz e confia: “Tia, sabe o que é? É que minha mãe é da macumba!”. E eu respondi: “Que bom, e você está gostando de frequentar lá?”, e ela desconfiada: “Tia, a senhora não entendeu... minha mãe tá na macumba, é má...”. E eu mais uma vez retruquei: “Mas não existem religiões más, a maldade está nas pessoas. As religiões são para as pessoas aprenderem a ser melhores. Estudei um pouco de algumas religiões na faculdade de Psicologia, por isso entendo um pouco de candomblé e umbanda... que você chama de macumba. Mas acho que se sua mãe tem ido lá, é porque foi lá que ela se sentiu bem recebida não é?”. Ela ficou me olhando como que com uma interrogação na testa e concordou. Como estávamos no pátio, o recreio começou e ela foi brincar com as amigas. Não cheguei a



convocar a mãe de X, porque de maneira geral haviam casos mais emergenciais na escola que sempre interrompiam a ideia de agendamento e tomavam o tempo. Mas sempre que passava por ela, recebia o olhar de cumplicidade de quem disse a ela o que talvez ela nunca tivesse ouvido de ninguém até então: que a religião de matriz africana acolheu tão bem a mãe dela a ponto dela se assumir adepta.

### REFLEXÕES FINAIS

Os casos descritos ilustram um pouco as situações discriminatórias vivenciadas pelos alunos, suas estratégias de resistência para algo que se configura como cotidiano e a surpresa deles quando da intervenção profissional que abre espaço para que se expressem em sua singularidade. Também mostram a importância de a escola ser um lugar de escuta e acolhimento, sendo elementar a apuração dos sentidos, saber ler e interpretar os sinais, para conseguir entrar em contato genuíno com a comunidade escolar.

No primeiro caso apresentado, o aluno é exposto constantemente a situações vexatórias pelos tios e pelo professor, ficando sem reação quando a tia elogia o professor. Estas figuras, que deveriam ser referência de afeto e autoridade, se mostram cada vez mais distantes, numa tentativa de aterrorizá-lo por não seguir o padrão hegemônico na comunidade. Os chutes nas portas e os palavrões no corredor podem ser reflexo da desesperança e descrença na escola. Como resultado, o aluno passa a brincar com o estereótipo que é atribuído a ele, de maneira cada vez mais exagerada e constrangedora, só modificando seu comportamento quando percebe estar diante de alguém que não discrimina sua prática religiosa.

No segundo caso, o que surpreende é o ineditismo de elogios para um menino que apresenta rendimento escolar acima da média e que é visto unicamente pelo olhar da necessidade de disciplinar os corpos. No texto *Escolarizando homens negros*, bell hooks (2015) descreve como a visão estereotipada do racismo e do sexismo, onde os homens negros são mais vistos como corpo do que mente, produz nestes jovens a noção de que ser estudioso é ser menos masculino, e a forma como jovens negros inteligentes tornaram-se “invisíveis”, no contexto da integração das escolas nos Estados Unidos.

O terceiro caso e o quarto casos são marcados pela introjeção dos estereótipos,



sendo um introjetado pela turma e respondido com o isolamento social, enquanto no outro a introjeção é por parte da aluna, que se envergonha e questiona a própria mãe por frequentar “macumba”. Ambas as crianças têm a autoconfiança afetada por esse processo de isolamento.

A infância é o período da vida em que se estrutura a personalidade a partir das relações familiares e da socialização em outros espaços. Infelizmente, a vivência da discriminação racial na escola é uma realidade para muitas crianças negras e configura um trauma psíquico, que deixa marcas ao longo da vida. Discriminar alguém por conta de sua fé e visão de mundo é um aprofundamento e uma potencialização da prática racista. Em tempos em que se discute a escola que judicializa e medicaliza as relações, é fundamental pensar as escolas também como espaços de promoção de saúde mental das crianças, onde se fomenta a resistência, o afeto, a coletividade, a resiliência, o diálogo e o exercício de olhar através do espelho e estar em paz com a própria ancestralidade e com o outro.

### REFERÊNCIAS

- ANDRADA, E.G.C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.18(2), p 196-199, 2005.
- CAVALLEIRO, E.S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CARONE, I.; BENTO, M.A.S. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CIAMPA, A.C. Entrevista com Kabengele Munanga: “Qual é a explicação dessa ausência e desse silêncio (de nossa Psicologia Social) sobre um tema que toca à vida de mais de 60 milhões de brasileiros de ascendência africana?” *Psicologia & Sociedade*, v. 12, n. 1-2, p 5-17, 2000.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução nº 001 de 2009. *Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos*.
- GOMES, D.R. Intolerância religiosa: uma discussão a partir da experiência do Centro de Referência Nelson Mandela. *Revista da ABPN*, v.8, n. 19, p. 248-260, 2016.
- GUZZO, R.S.L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com esse contexto. In: MARTINEZ, A.M. (org). *Psicologia escolar e compromisso social*. São Paulo: Alínea, 2005.
- HOOKS, b. Escolarizando homens negros. *Revista Estudos Feministas*, v. 23(3), p. 677-689, 2015.
- ITABORAÍ (BRASIL). Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí, 2014.
- MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. Brasília: SECAD, 2008.
- NOBLES, W. Sakhu Sheti: Retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, E. L. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2008.



OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*, v. 26, n.2, pp 209-226, 2010.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. (Orgs.). *Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008.

PATTO, M.H.S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, v.3 (1/2), p. 107-121, 1992.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 19-23, 1987.

SANTOS, A.O; SCHUCMAN, L.V., MARTINS, H.V. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 32, n.spe, p 166-175, 2012.

SILVA, M.L. *Os efeitos psicossociais do racismo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

SOUZA, Y.C. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

*Recebido em outubro de 2017*  
*Aprovado em janeiro de 2018*