

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAÍSA CAROLINA CARVALHO DO AMARAL

RACISMO E SAÚDE MENTAL DE MENINAS NEGRAS EM
CONTEXTO ESCOLAR

SOROCABA -SP

2026

RAISA CAROLINA CARVALHO DO AMARAL

RACISMO E SAÚDE MENTAL DE MENINAS NEGRAS EM CONTEXTO
ESCOLAR.

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de
São Carlos, para a qualificação do título
de Mestre em Educação.

Financiamento: Fundação Coordenação
de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior (CAPES).

Orientador: Marcos Roberto Vieira Garcia.

Coorientação: Viviane Melo de Mendonça

SOROCABA - SP

2026

Amaral., Raísa Carolina Carvalho do

Racismo s Saúde Mental de Meninas Negras em
contexto escolar. / Raísa Carolina Carvalho do Amaral. --
2026.
136f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Marcos Roberto Vieira Garcia

Banca Examinadora: Daiana de Moura Bernardes

Coelho, Mariana Semião de Lima

Bibliografia

1. Educação. 2. Interseccionalidade. 3. Saúde Mental. I.
Amaral., Raísa Carolina Carvalho do. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

Raísa Carolina Carvalho do Amaral

Trabalho de Dissertação apresentado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 06 de fevereiro de 2026.

Orientador(a)

Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia
Universidade Federal de São Carlos - Sorocaba

Coorientação:

Dra. Viviane Melo de Mendonça
Universidade Federal de São Carlos - Sorocaba

Examinador(a)

Dra. Daiana Moura Bernardes Coelho
IGESC.

Examinador(a)

Dra. Mariana Semião de Lima
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi possível graças ao apoio, à escuta e ao cuidado de muitas pessoas e instituições que, de diferentes formas, estiveram presentes ao longo desse percurso.

Agradeço ao meu orientador, Marcos, pela confiança e pela generosidade ao acompanhar meus processos, respeitando tempos, dúvidas e escolhas. Seu apoio foi fundamental para que este trabalho ganhasse forma e sentido.

Agradeço à minha coorientadora, Vivi, por me acolher ao longo de todos esses anos, desde a graduação até este momento, oferecendo escuta, cuidado e orientação em cada etapa do meu percurso acadêmico. Sua presença constante, generosa e atenta foi fundamental e inspiradora para a minha formação e para a construção deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, agradeço pela disponibilidade, pelas contribuições e pelo diálogo qualificado, que certamente enriquecem este trabalho e ampliam suas possibilidades de reflexão. Agradeço, com muita alegria, a presença da Daia em mais uma banca, além de inspiração, ela traz luz em meio aos caminhos, por vezes perturbadores, da academia.

Agradeço à instituição onde realizei o mestrado, ao programa de pós-graduação e às/aos professoras(es) que, ao longo da formação, contribuíram de maneira decisiva para meu amadurecimento acadêmico e ético. Agradeço também à CAPES, financiadora deste projeto.

Às pessoas e ao território que tornaram esta pesquisa possível, deixo meu profundo agradecimento. Em especial, às meninas negras que compartilharam suas histórias, inquietações e potências e que, com coragem e sensibilidade, ensinaram que, mesmo em contextos marcados por violências e desigualdades, há produção de cuidado, resistência e perspectivas para um futuro melhor.

À minha família, agradeço pelo afeto, pela paciência e pelo suporte incondicional, mesmo nos momentos de ausência e cansaço. Este trabalho também é atravessado pelo cuidado e pela presença de vocês. Em especial, à

minha mãe e à minha vó Chica, que passaram grande parte do tempo durante a escrita ao meu lado e estão aqui neste momento. Agradeço também aos meus entes queridos que já se foram: meu pai, minha vó Santa e meu vô Juca; vocês são luz na minha vida, ora iluminando o caminho, ora me dando energia para não desistir.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho pudesse ser realizado. Que esta dissertação possa honrar os encontros, as escutas e os aprendizados que a tornaram possível.

Ceguei à teoria desesperada, querendo compreender – aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora.

bell hooks.

AMARAL, Raísa C.C. RACISMO E SAÚDE MENTAL DE MENINAS NEGRAS EM CONTEXTO ESCOLAR. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas e Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2026.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa-intervenção desenvolvida com meninas negras do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio em escolas públicas do município de Sorocaba-SP, tendo como eixo central a relação entre racismo e saúde mental no contexto escolar. O estudo contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa emerge da escuta e da trajetória de uma mulher negra atravessada pelo racismo estrutural, que reconhece a escuta e o cuidado como práticas de resistência. O objetivo foi compreender de que maneira o racismo incide sobre a saúde mental de meninas negras no ambiente escolar, bem como promover espaços de fortalecimento identitário, escuta ativa e enfrentamento coletivo das violências raciais. Adotou-se a cartografia como abordagem metodológica, compreendida como um modo de acompanhar processos e movimentos subjetivos produzidos ao longo da intervenção. Foram realizadas rodas de conversa com meninas negras entre 11 e 16 anos, abordando temas relacionados à raça, gênero, identidade e saúde mental. Os resultados indicam que os encontros coletivos favoreceram práticas de cuidado, acolhimento e resistência, contribuindo para o fortalecimento emocional, social e identitário das participantes. A pesquisa evidencia a importância de estratégias permanentes e interseccionais que promovam autonomia, pertencimento e enfrentamento do racismo no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma educação antirracista comprometida com as urgências da vida das meninas negras.

Palavras chaves: Meninas negras; Racismo; Saúde mental; Escola; Interseccionalidade.

AMARAL, Raísa C.C. *Racism and the Mental Health of Black Girls in the School Context*. 2026. Master's Dissertation (Master's Degree in Education) – Graduate Program in Education, Department of Human and Educational Sciences, Federal University of São Carlos, Sorocaba, São Paulo, Brazil, 2026.

ABSTRACT

This dissertation presents an intervention-research conducted with Black girls from lower secondary and upper secondary education in public schools in the municipality of Sorocaba, São Paulo, Brazil, focusing on the relationship between racism and mental health in the school context. The study was funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The research emerges from the listening practices and life trajectory of a Black woman affected by structural racism, who understands listening and care as practices of resistance. The objective was to understand how racism affects the mental health of Black girls in the school environment, as well as to promote spaces for identity strengthening, active listening, and collective confrontation of racial violence. Cartography was adopted as the methodological approach, understood as a way of accompanying processes and subjective movements produced throughout the intervention. Conversation circles were conducted with Black girls aged 11 to 16, addressing themes related to race, gender, identity, and mental health. The results indicate that collective encounters fostered practices of care, support, and resistance, contributing to the emotional, social, and identity strengthening of the participants. The study highlights the importance of permanent and intersectional strategies that promote autonomy, a sense of belonging, and the confrontation of racism in everyday school life, contributing to the construction of an anti-racist education committed to the urgent realities of Black girls' lives.

Keywords: Black girls; Racism; Mental health; School; Intersectionality.

LISTA DE FIGURAS, QUADRO E GRÁFICOS

Figura 1: Fluxograma de Seleção de trabalhos.....	33
Figura 2: Nuvem de palavras constituída por palavras chaves dos trabalhos selecionados.....	35
Figura 3: Exposição afro-indígena: Literaturas.....	69
Figura 4: Slides de apresentação 1.....	70
Figura 5: Slides de apresentação 2.....	71
Figura 6: Identidade.....	72
Figura 7: Rostos e Identidades.....	73
Figura 8: Rostos e Identidades.....	74
Figura 9: Fragmentos.....	76
Figura 10: Rosto triste.....	78
Figura 11: Cortes.....	77
Figura 12: Nuvem de palavras constituída por palavras ditas pelas alunas em relação ao racismo.....	79
Figura 13: Nuvem de palavras constituída por palavras ditas pelas alunas em relação a xingamentos racistas.....	82
Figura 14: Nuvem de palavras constituídas por palavras ditas pelas alunas em relação aos sentimentos.....	83
Figura 15: Nuvem de palavras constituída por palavras ditas pelas alunas em relação a saúde mental.....	84
Figura 16: Como identificar que algo não vai bem comigo?.....	86
Quadro 1: Relação de publicações encontradas.....	34

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DE ONDE FALO, POR QUE ESCREVO.....	1
1. INTRODUÇÃO: QUANDO O TEMA SE FAZ URGÊNCIA.....	9
2. OBJETIVOS E HIPÓTES: PERGUNTAS QUE MOVEM A PESQUISA	16
3. REFERENCIAL TEÓRICO: CAMINHOS QUE SUSTENTAM O OLHAR.....	18
3.1 RACISMO E SAÚDE MENTAL NO COTIDIANO ESCOLAR.....	19
4. METODOLOGIA: MODOS DE CAMINHAR PELO CAMPO.....	26
4.1 UNIVERSO DA PESQUISA E COMPOSIÇÃO DO CAMPO	27
4.2 ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO DE DADOS: ENTRE ESCUTAS E ENCONTROS.....	28
4.3 PERCURSOS DE ANÁLISE: SENTIDOS QUE EMERGEM.....	28
4.4 CUIDADOS ÉTICOS: O COMPROMISSO COM O OUTRO	30
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE O CAMPO NOS CONTA.....	31
5.1 RACISMO E SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: DIALOGOS COM A LITERATURA.....	31
5.2 SOBRE O CAMPO: UMA LONGA JORNADA, A ESCOLA.....	39
5.2.1 Primeiras andanças (junho de 2024): silêncios densos e escutas interrompidas.....	38
5.2.1.1 Análises e discussões: primeira andança.....	52
5.2.2 Segunda andança – fevereiro 2025: Rastros de um território tenso: quando a escuta não encontra espaço.....	63
5.2.2.1 Análises e discussões: segunda andança.....	65

5.2.3 Terceiras andanças (junho de 2025): traços, espelhos e invenções de si.....	66
5.2.3.1 Análises e discussões: terceira andança.....	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE PERMANECE E O QUE SEGUE EM MOVIMENTO.....	105
7. REFERÊNCIAS.....	117
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	122
ANEXO 2 – SLIDES APRESENTAÇÃO.....	124

APRESENTAÇÃO: DE ONDE FALO, POR QUE ESCREVO

Compreender o racismo no contexto escolar implica reconhecer que a escola, além de espaço de formação de identidades, de construção de subjetividades e de criação de vínculos de pertencimento, é também, para meninas negras, um território de enfrentamento cotidiano às violências simbólicas e materiais que fragilizam a autoestima e comprometem a saúde mental. A experiência escolar, que poderia ser fonte de acolhimento, segurança e projeção de futuro, revela-se atravessada por silenciamentos, estigmas e desigualdades que moldam a forma como essas meninas se percebem e são percebidas. Pensar essa realidade é, portanto, pensar em vidas que resistem, em histórias que desafiam estruturas e em trajetórias que carregam tanto feridas quanto potências. É nesse ponto de intersecção entre racismo, gênero, educação e saúde mental que nasce a presente pesquisa, motivada não apenas por inquietações acadêmicas, mas também por uma memória que me atravessa e me convoca a transformar vivências pessoais em caminho de investigação e compromisso ético-político.

Falar sobre si mesma ainda é algo muito difícil e confuso. Somos herdeiras de gerações de mulheres negras que foram e continuam sendo silenciadas. Expressar-se, sobretudo de forma positiva, é um desafio. Muitas vezes, temos dificuldade em reconhecer o que há de belo e valioso em nós. É difícil ver a beleza que há em nós, ser digna de afeto, de admiração, depois de tanto tempo sendo ensinadas a não nos enxergar. Da mesma forma, é desafiador reconhecer e ter orgulho da nossa trajetória, das conquistas que alcançamos, e nos sentirmos, de fato, pertencentes aos espaços que ocupamos com tanta luta.

Sou a filha caçula de um casal inter-racial, mãe branca, pai preto. Muito antes de eu nascer, o racismo já fazia parte da história da minha família. Meu pai passou por inúmeras situações marcadas pelo racismo, mas, junto da minha mãe, encontraram formas de resistência e cuidado e assim, juntos, eles criaram caminhos de proteção para mim e minha irmã, tentando garantir que nossa infância fosse vivida com leveza, dignidade e afeto sem que o peso do racismo nos alcançasse tão cedo. E, por um tempo,

deu certo, vivemos em uma espécie de bolha de amor e proteção, construída com coragem, silêncio e gestos diários de cuidado era como se fosse uma bolha, frágil, mas necessária, que segurou por um tempo o impacto do mundo lá fora.

Minha infância e juventude foi como a de muitas meninas negras brasileiras, aprendendo desde muito cedo que minha fatores como a minha cor, cabelo e corpo seriam, aos olhos da sociedade, constantemente julgados, silenciados e questionados. Sempre fui muito observadora, atenta e desde muito pequena, fui percebendo nas entrelinhas das relações do dia a dia e no meu próprio inconsciente, tanto na escola quanto fora dela, que o mundo esperava que eu me escondesse, me moldasse, me calasse. Minhas lembranças da escola são marcadas por experiências de racismo que, embora muitas vezes disfarçadas de brincadeiras, comentários 'inocentes', deixavam marcas profundas. Eram apelidos, olhares e insinuações sobre minha aparência. Lembro que isso me fazia sentir deslocada e da sensação constante de não pertencimento: meu cabelo era considerado "ruim", meu nariz "largo demais", meu corpo "desproporcional". Tenho memórias, ainda na pré-escola, de não ser escolhida para brincadeiras por ser "escura demais" e também me lembro que as únicas referências negras usadas nas aulas eram do Saci Pererê e Negrinho do pastoreio: a falta de representatividade na literatura infantil também contribuía para que o ambiente escolar se tornasse ainda mais hostil.

Na pré-adolescência, comecei a reconhecer que aquelas experiências dolorosas que vivi na infância não eram meras coincidências, eram formas de violência racial. Minha família foi a ponte principal para que eu pudesse entender o racismo e como ele nos atravessa e também para a manutenção dos nossos saberes, das nossas raízes, da aproximação aos movimentos de negritude, aos estudos aprofundados nas relações raciais, que me ajudaram a enxergar o racismo como uma estrutura que organiza a sociedade e desumaniza corpos negros, especialmente os corpos de meninas negras. Foi também nesse período que despertei para as literaturas negras e para o pensamento de mulheres negras intelectuais, cujas trajetórias ecoavam aspectos da minha própria vivência. Até então, a

única mulher preta culta que eu conhecia era minha avó Santa. Ela lia jornais e revistas com atenção, falava sobre política e economia com uma clareza e elegância. Usava palavras sofisticadas, tinha vocabulário vasto, postura firme, coluna ereta, cabeça erguida. Sempre a vi como uma rainha e quando comecei a conhecer, com mais profundidade, a história dos povos africanos e das mulheres negras que resistiram ao longo dos séculos, tive a certeza: minha avó era sim, uma rainha em presença, sabedoria, dignidade, honestidade e em tantos outros jeitos de ser que palavras nem sempre conseguem alcançar, ela carregava em si uma grandeza silenciosa, feita de gestos firmes, olhares acolhedores e uma força que não gritava, mas se fazia sentir em cada detalhe, era daquelas presenças que iluminam o ambiente, que ensinam sem precisar dizer muito. Se eu fosse listar tudo o que ela foi e ainda é para mim, faltariam adjetivos, mas sobrariam amor e gratidão.

Entrar na universidade foi, sem dúvida, uma das maiores conquistas da minha vida. Eu me esforcei muito para chegar até ali, enfrentei inúmeros obstáculos ao longo do caminho e, por isso, esperava que aquele momento fosse marcado apenas por alegria e realização. Escolhi o curso de Ciências Biológicas Licenciatura, pois unia o que eu sempre gostei a natureza e a arte de ensinar. Vinda de uma escola pública, sem incentivo e sem sequer conhecer as universidades da minha cidade, inclusive a pública, tomei a decisão, por conta própria, de que queria fazer faculdade e a partir daí, fui atrás de informações e me preparei da forma que pude para alcançar o que, até então, parecia um sonho impossível. Mas, ao mesmo tempo em que realizei esse sonho, percebi que ele vinha acompanhado de muitos desafios. Percebi que estar naquele espaço incomodava, espaço esse que por tanto tempo me pareceu tão distante, me fez enxergar uma realidade dura: a universidade ainda mantém estruturas que excluem, invisibilizam e silenciam pessoas pretas.

Desde os primeiros dias, senti o peso da minha presença, ainda na fila da matrícula vi uma menina negra sofrendo racismo, nas salas de aulas dava pra sentir o peso da exclusão. solidão, a falta de representatividade por parte de professores e alunos era horrível. Em quase todos os lugares,

eu era uma das poucas ou a única pessoa negra presente. Essa ausência me fazia perceber, de forma muito clara, que aquele ambiente não tinha sido construído para nos acolher. A forma como os conteúdos eram apresentados, a maneira como alguns professores nos tratavam e até as conversas entre colegas deixavam implícita uma ideia de que eu não era pertencente àquele lugar. Nos debates sobre cotas raciais e educação dentro da universidade tive que ouvir uma frase que eu nunca mais consegui esquecer: “Meu pai não pagou meu colégio a vida toda pra vir um negro e roubar minha vaga”. Senti como se realmente tivesse roubado algo era como se eu tivesse que provar o tempo todo o merecimento daquela vaga, minha capacidade cognitiva, o meu valor e isso era exaustivo, um cansaço que não era apenas físico, mas emocional, mental.

Esse sentimento de não pertencimento foi um dos maiores desafios da minha trajetória acadêmica, não era só sobre estudar e passar nas disciplinas, era sobre resistir diariamente a um ambiente que, muitas vezes, me fazia questionar a minha própria capacidade. Era sobre lidar com o silêncio, com a invisibilidade, durante a minha iniciação docente¹, não foi diferente, na escola encontrei situações similares a universidade e comecei a trabalhar a diversidade a fim de proporcionar um caminho mais leve para nós alunos negros, pautando gênero e relações raciais.

A cada dia, fui encontrando formas de me manter firme, de construir espaços de apoio e de compartilhar minhas vivências com outras pessoas que também enfrentavam essa mesma solidão. E, aos poucos, fui entendendo que minha presença ali era, por si só, um ato de resistência. Que ocupar aquele espaço era também uma forma de abrir caminho para que outras pessoas negras, no futuro, não precisem passar pelas mesmas

¹ O PIBID é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), executada pela CAPES, que busca aprimorar a formação de futuros professores e melhorar a qualidade da educação básica pública no Brasil.

dores que eu vivi. Construí laços potentes de amizades e nos firmamos enquanto coletivo de estudantes negros pensando ações para tornar a universidade um ambiente mais acolhedor e trazer um pouco da cultura, arte e intelectualidade negra para aquele espaço. Porém enfrentamos muita resistência, pouco apoio e muitas adversidades, o coletivo não resistiu por muito tempo, antes do fim, recebemos um convite para fazer parte de ações antirracistas no Centro Cultural Quilombinho, que era um espaço de atividades ligadas a cultura africana e afrobrasileiras, como a capoeira, o maracatu, entre outras. E foi nessa busca por compreender o racismo, a educação e a sociedade, que nasceu o projeto Adeola - Princesas Guerreiras². Por meio da arte-educação, encontramos uma forma de ocupar os espaços educativos, levando às crianças e adolescentes a história dos povos africanos e afro-brasileiros. Apoiadas na Lei 10.639/03, buscamos fortalecer identidades negras a partir da valorização das nossas próprias raízes. O Adeola foi uma experiência incrível de ações formativas e de valorização da identidade de crianças, adolescentes, educadores e em especial de meninas negras, desenvolvendo atividades que foram desde rodas de conversa, oficinas de turbantes, de músicas, contação de histórias compartilhando saberes ancestrais, até momentos de reflexão crítica sobre a história e a cultura afro-brasileira. Viajamos por diversas cidades do Brasil e pudemos realizar trocas muito importantes para mim, enquanto mulher negra. Mais do que uma atividade extracurricular, o Adeola se tornava um território simbólico de resistência e de reconstrução de narrativas, oferecendo alternativas às marcas negativas do racismo vivenciado.

A experiência de me formar não foi nada fácil, foi um caminho longo, marcado por inúmeros desafios, renúncias e dores. Chegando ao final da graduação, vivi uma das fases mais difíceis da minha vida, quando perdi duas pessoas essenciais na minha vida, minha avó paterna e meu pai. Eles

² O Adeola – Princesas Guerreiras é um projeto cultural e educativo brasileiro idealizado em 2015 por Denise Teófilo e Raísa Carvalho, com o objetivo de promover o protagonismo feminino negro, a representatividade e a desconstrução de estereótipos negativos por meio de performances lúdicas nas escolas.

não eram apenas parte da minha família, eram meus pilares, minhas maiores referências de negritude, de força, de amor e de sabedoria ancestral. Com eles aprendi a enxergar o mundo com dignidade, coragem e generosidade. Levá-los comigo, em memória, até o fim desse percurso foi profundamente doloroso. Mas, ao mesmo tempo, foi a presença invisível deles que me sustentou nos momentos mais difíceis. Cada passo que dei até chegar à conclusão do curso foi também uma homenagem silenciosa ao amor, aos ensinamentos e à força que sempre me ofereceram e foi nesse tempo de dor, de luto e de tantas perguntas internas que me voltei para dentro, buscando compreender o que sentia, tentando encontrar forças para seguir em frente. Foi também nesse movimento de escuta e de reconhecimento das experiências de mulheres negras, especialmente por meio do Adeola, que encontrei o caminho para meu Trabalho de Conclusão de Curso. Com a urgência de aproximar as referências e o protagonismo de mulheres negras, reconhecendo suas potências e intelectualidades, construí uma narrativa que parte da minha própria experiência enquanto estudante negra de Ciências Biológicas. Nesse percurso, busquei dialogar com outras intelectuais negras, identificando soluções e perspectivas para a presença da mulher negra na sociedade, na educação e na formação acadêmica, bem como suas contribuições na luta antirracista, na resistência ao sexismo e na defesa da equidade de gênero. Assim construí o trabalho de conclusão de curso intitulado *Dialogando com Intelectuais Negras nas Relações Raciais: memórias, narrativas e trajetórias*³, no qual as vozes e memórias de mulheres negras se tornaram fonte de inspiração, reflexão e produção de conhecimento.

E foi assim que cheguei ao diálogo com a Saúde Mental. Na tentativa de acolher minha própria dor, procurei grupos de apoio para pessoas enlutadas e conheci o Instituto Vita Alere de Prevenção e Posvenção do

³ AMARAL, Raísa Carolina Carvalho do. *Dialogando com intelectuais negras nas relações raciais: memórias, narrativas e trajetórias*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20191>.

Suicídio⁴, que oferecia esses espaços na época. Um tempo depois, tive a honra de passar a integrar a equipe. Trabalhar com a Suicidologia em meio à pandemia foi um desafio imenso. Diante de tanta dor coletiva, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e me especializar nesse campo, não apenas para contribuir de forma mais efetiva com o Instituto, mas também para poder oferecer um cuidado mais humano, acolhedor e sensível às pessoas que buscavam apoio. Mais tarde, também me especializei em Autolesão, Prevenção e Posvenção do Suicídio, com o desejo profundo de tornar minhas ações cada vez mais significativas. Cada escolha, cada passo nessa caminhada, carrega um pedaço da minha história, da minha dor e, principalmente, do amor que me move.

Ao longo da minha formação e atuação, compreendi que minha trajetória não era uma exceção, mas expressão de uma estrutura histórica de exclusão. Conhecer outras mulheres negras e reconhecer-me em suas experiências foi essencial para a construção de uma prática educativa mais sensível e transformadora. A ausência de políticas de cuidado voltadas especificamente às meninas negras, bem como a negligência com sua saúde mental e o desinteresse institucional em ouvi-las, evidenciam o quanto a escola ainda precisa se reinventar. Pensar uma educação antirracista é, também, imaginar práticas pedagógicas que promovam cura, pertencimento e empoderamento. Essa consciência me levou ao desejo de construir uma trajetória acadêmica comprometida com a transformação dessa realidade. A pesquisa em educação pode e deve ser uma ferramenta de denúncia, de resistência e de construção de outros mundos possíveis para as nossas meninas.

Hoje, compreendo que cada vivência, cada dor e cada conquista ao longo da minha trajetória me trouxeram até aqui, ao mestrado. Meu desejo

⁴ O Instituto Vita Alere é uma organização brasileira dedicada à promoção da saúde mental, com destaque para a prevenção e posvenção do suicídio, atuando de forma inovadora e multidimensional desde sua fundação em 2013 pela psicóloga e pesquisadora Karen Scavacini.

de investigar as interfaces entre Racismo e Saúde mental de meninas negras, nasce de um compromisso ético, político e afetivo com meninas negras como eu, que crescem em ambientes hostis, mas seguem resistindo. Acredito na educação como espaço de cura e transformação, com esta pesquisa, quero contribuir para a construção de práticas educativas que reconheçam, valorizem e acolham a existência das meninas negras em sua totalidade, para que elas não apenas resistam, mas floresçam.

1 INTRODUÇÃO: QUANDO O TEMA SE FAZ URGÊNCIA

As experiências de infâncias e a adolescências de meninas são definidas por processos sociais e culturais que moldam suas identidades de maneira diferente em relação aos meninos, desde normas de gênero que tentam impor padrões sobre seus corpos, subjetividades, até as oportunidades de participação em diferentes espaços. Desde cedo, meninas são frequentemente educadas para o cuidado, a obediência e a responsabilidade emocional, o que impacta diretamente sua autoestima, autonomia e acesso a direitos. No entanto, ao se adotar uma abordagem homogênea em relação à categoria "meninas", desconsideram-se as interseções que atravessam esse grupo, como raça, classe social, território, identidade de gênero e orientação sexual.

Nesse contexto, o conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Crenshaw (2002), se torna essencial para compreender os diferentes marcadores sociais, como raça, classe e território se sobrepõem e intensificam vulnerabilidades. No Brasil, meninas negras vivenciam múltiplas camadas de desigualdade que atravessam esses marcadores sociais, resultado de estruturas históricas de poder que ainda moldam suas experiências cotidianas. Nesse contexto, a interseccionalidade, permite compreender como essas opressões não atuam isoladamente, mas se entrelaçam, produzindo formas específicas de exclusão e marginalização. Enquanto meninas brancas tendem a ser percebidas como frágeis e merecedoras de proteção, meninas negras são frequentemente adultizadas, responsabilizadas precocemente, sendo alvos de expectativas rígidas e estereotipadas (GONZALEZ, 1984). Essa percepção impacta diretamente o modo como elas são vistas (e muitas vezes não vistas) pela sociedade. Para Carneiro (2003), esse apagamento institucional reforça processos de desumanização e negação de cuidado e reconhecimento.

No ambiente escolar, por exemplo, a desigualdade se expressa tanto na forma como essas meninas são tratadas por professores quanto na

maneira como suas presenças são ignoradas nos currículos e nas práticas pedagógicas, a autora Collins (2019) destaca que o estigma e a desvalorização são mecanismos persistentes na produção do fracasso escolar entre meninas negras, uma vez que limitam sua autoestima e o reconhecimento de suas capacidades. Essas experiências vividas na escola afetam profundamente a constituição subjetiva dessas meninas, comprometendo não apenas sua trajetória educacional, mas também suas relações afetivas e sociais. Assim, compreender as experiências de meninas negras no ambiente educacional exige não apenas o reconhecimento das desigualdades, mas também o compromisso com práticas que rompam com a lógica de exclusão que ainda persiste. Diante desse cenário, refletir sobre as vivências de meninas negras no espaço escolar exige reconhecer a escola não apenas como local de aprendizagem, mas também como território de disputa dessas subjetividades, de produção de silenciamentos e, potencialmente, de resistência.

O racismo, compreendido como estrutura sistêmica e naturalizada no cotidiano, atua como um fator determinante no adoecimento psíquico de crianças e adolescentes negros. Suas manifestações ultrapassam a esfera da exclusão social e econômica, alcançando também a constituição da subjetividade e da identidade racial desde os primeiros anos de vida. Werneck (2016) destaca que o racismo institucional e estrutural impacta diretamente as condições de saúde da população negra, criando barreiras de acesso ao cuidado e contribuindo para o agravamento do sofrimento psíquico. Já Cruz e Bastos (2020) analisam como experiências recorrentes de estigmatização, humilhações e sensação de não pertencimento afetam profundamente a saúde mental de jovens negros, favorecendo o surgimento de sintomas como ansiedade, depressão, autolesão e comportamentos suicidas.

Considerando a escola como uma das primeiras instituições de socialização, que se apresenta como espaço de reprodução do racismo estrutural, seja pela invisibilização da história e da cultura afro-brasileira ou pelo tratamento desigual dado a estudantes negros (CARNEIRO, 2003; NASCIMENTO, 2020), os quais são frequentemente negligenciados em seu

cotidiano. Essa negligência institucional também é observada no campo da saúde, onde crianças e adolescentes negros frequentemente não têm acesso a um cuidado psicológico qualificado e culturalmente sensível (ALMEIDA, 2018). Além disso, a ausência de um olhar interseccional por parte dos profissionais de saúde e educação contribui para a patologização⁵ desses sujeitos, desconsiderando o racismo como elemento central de sofrimento. Como afirmam Ribeiro e Silva (2021), não se trata apenas de reconhecer o impacto do racismo, mas de integrar essa dimensão ao entendimento das demandas subjetivas de crianças e adolescentes negros. Negligenciar essa articulação é, portanto, reproduzir violências institucionais e perpetuar silenciamentos históricos.

Nesse campo, a aprendizagem não ocorre em um vácuo: ela é atravessada por expectativas, estigmas e relações de poder que afetam diretamente o modo como estudantes são percebidos e tratados. Munanga (2005) aponta que alunos negros, especialmente nas escolas públicas brasileiras, frequentemente enfrentam um ambiente escolar que reproduz o racismo estrutural, sendo mais associados à indisciplina do que ao desempenho acadêmico. Gomes (2017) reforça essa ideia, ao evidenciar como as baixas expectativas dos educadores em relação a esses estudantes reduzem suas oportunidades de participação e reconhecimento dentro da escola. Para meninas negras, como observa Collins (2019), essas desigualdades se acentuam por meio de processos de adultização precoce, silenciamento e hipervisibilidade negativa, que afetam diretamente sua autoestima e suas possibilidades de expressão. Com isso, surge um apagamento simbólico dessas meninas nos espaços escolares que dificulta o seu pertencimento, tornando o ambiente educacional um lugar de constante enfrentamento.

A implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, foi um marco importante para a promoção de uma educação antirracista. No

⁵ Patologizar refere-se ao ato de considerar algo como patológico ou doentio, mesmo que possa ser uma variação normal do comportamento humano.

entanto, como observa Silva (2010), sua efetivação ainda encontra resistências no cotidiano escolar, seja pela ausência de formação docente adequada, seja pela permanência de currículos eurocentrados. Assim, refletir sobre o papel da escola na aprendizagem exige reconhecer como o racismo institucional e a falta de representatividade impactam não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento subjetivo e social de crianças e adolescentes negros.

Nesse cenário, os impactos do racismo estrutural também se evidenciam de forma contundente no campo da saúde mental, onde seus efeitos são igualmente profundos. Nessa perspectiva, Mbembe (2019) argumenta que o racismo moderno opera como uma necropolítica, ou seja, o poder de decidir quem vive e quem pode morrer, o que ajuda a compreender como determinadas populações, como por exemplo, a juventude negra, são sistematicamente empurradas para situações de vulnerabilidade extrema. Essa análise é reforçada por Cruz e Bastos (2020) que demonstram que comportamentos como autolesão e suicídio, historicamente invisibilizados entre populações negras, têm se tornado cada vez mais recorrentes entre adolescentes negras no Brasil.

O índice de autolesão entre meninas adolescentes no Brasil é significativamente mais alto do que entre meninos, revelando uma disparidade de gênero importante no campo da saúde mental infantojuvenil. De acordo com dados do Ministério da Saúde, organizados pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), entre 2014 e 2019, mais de 70% dos registros de autolesão entre adolescentes de 10 a 19 anos envolveram meninas. Já os dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) apontam que, entre adolescentes de 15 a 19 anos, 23,2% das autolesões registradas foram cometidas por meninas, enquanto 17,5% foram por meninos. Na faixa etária de 5 a 14 anos, a diferença é ainda mais expressiva: 11,5% das meninas apresentaram registros de autolesão, contra 4,1% dos meninos (FIOCRUZ, 2021), esses percentuais referem-se à distribuição etária dentro de cada sexo e não ao total de casos. Esse dado é alarmante e aponta para um sofrimento psíquico que, embora silencioso, tem se intensificado, especialmente em contextos de desigualdade social,

violência simbólica e pressão estética e comportamental, e escancara o impacto das pressões sociais, das desigualdades estruturais de gênero no sofrimento psíquico de meninas brasileiras. Muitas vezes, essas adolescentes são atravessadas por cobranças em relação ao corpo, à sexualidade e ao desempenho escolar, somadas à ausência de espaços seguros de escuta e cuidado.

A autora Scavacini (2021) destaca que meninas, em especial as negras e periféricas, vivenciam intensamente a cobrança por desempenho, o silenciamento de suas emoções e a negação de cuidado, fatores que contribuem para o desenvolvimento de comportamentos autodestrutivos. Além disso, o estigma em torno da saúde mental feminina muitas vezes impede que esse sofrimento seja reconhecido pelas famílias, escolas e instituições de saúde, dificultando o acesso ao cuidado adequado. Para Scavacini (2021), compreender a autolesão entre meninas exige atenção ao contexto sociocultural e à forma como questões de gênero e raça interagem com o sofrimento mental. A diferença nas taxas entre os gêneros não pode ser interpretada apenas como dado estatístico, mas como um alerta sobre o silenciamento das dores femininas na adolescência. Esses dados evidenciam a urgência de se compreender a saúde mental como uma dimensão profundamente atravessada pelo racismo e pelas desigualdades sociais, exigindo práticas de cuidado mais atentas às especificidades dessas vivências.

Ainda nessa reflexão sobre meninas negras, escola, racismo e saúde mental, Nogueira (2007), chama atenção para o despreparo de muitos profissionais da saúde mental em lidar com essa dimensão racial do sofrimento. Segundo ela, é comum que comportamentos de crianças e adolescentes negros sejam interpretados de forma patologizante, sem o devido reconhecimento do contexto de opressão estrutural que os produz.

Os autores Cruz e Bastos (2020) apontam que os índices de suicídio entre adolescentes negros têm crescido nos últimos anos, ao passo que as políticas públicas seguem tratando o problema sem considerar o recorte racial como categoria essencial de análise e intervenção. Frente a essa

realidade, torna-se evidente que fenômenos como a autolesão e o suicídio não podem ser tratados exclusivamente como questões individuais ou clínicas. Eles também devem ser compreendidos como respostas possíveis a um sistema que, historicamente, nega dignidade, afeto e reconhecimento a esses sujeitos. Scavacini (2021), ao discutir estratégias de prevenção do suicídio entre adolescentes e jovens, reforça a importância de abordagens intersetoriais, culturalmente sensíveis e racialmente informadas, que levem em conta os determinantes sociais da saúde, entre eles, o racismo estrutural. Pensar a saúde mental de crianças e adolescentes negros, portanto, requer um compromisso ético e político com o enfrentamento do racismo em todas as suas formas, desde as práticas clínicas até as institucionais, escolares e acadêmicas.

Torna-se evidente que a saúde mental de meninas negras não pode ser dissociada das violências estruturais que perpassam suas vidas. A escola, longe de ser neutra, pode tanto ajudar a adoecer quanto curar, dependendo do modo como lida com as diferenças e das políticas que implementa. A educação, quando aliada à pedagogia crítica e ao cuidado coletivo, torna-se uma potente ferramenta de transformação social. O reconhecimento da interseccionalidade, da subjetividade negra e das epistemologias do cuidado representa um caminho para uma educação verdadeiramente libertadora, capaz de promover a autoestima, o protagonismo e a saúde mental de meninas negras. Para tanto, é imprescindível o compromisso coletivo com a formação de educadores, a implementação de políticas afirmativas, a valorização dos saberes locais e ancestrais, e a criação de espaços acolhedores e inclusivos.

As escolas, enquanto instituições socializadoras fundamentais, muitas vezes reproduzem dinâmicas racistas que atravessam e adoecem as subjetividades negras. Meninas negras, em especial, enfrentam processos de silenciamento, hipervisibilidade negativa e adultização precoce, que afetam não apenas seu desempenho acadêmico, mas também sua construção identitária e emocional. Apesar da existência de políticas como a Lei 10.639/03, que visa promover uma educação antirracista, sua implementação ainda enfrenta resistências e lacunas.

Este estudo tem como objetivo central o objetivo central analisar de que maneira o racismo, em suas dimensões estrutural e institucional, vivenciado por meninas negras no espaço escolar, interfere em sua saúde mental e na construção de suas subjetividades e se volta à investigação das experiências escolares de meninas negras no Ensino Fundamental II e Ensino Médio em escolas públicas localizadas na cidade de Sorocaba - SP. O recorte abrange estudantes com idades entre 11 e 17 anos, priorizando a escuta e a análise das vivências atravessadas por marcadores sociais como raça, gênero, classe e território. A pesquisa se desenvolveu a partir de encontros pedagógicos mediados por práticas de escuta sensível, intervenções educativas e uso da cartografia como abordagem para compreender os afetos, os deslocamentos e os territórios subjetivos das participantes.

Esta pesquisa parte da hipótese de que a escola, ao reproduzir práticas racistas e sexistas, contribui para o sofrimento psíquico de meninas negras, afetando sua autoestima, identidade e relações sociais. A ausência de representatividade e de espaços de escuta intensifica a sensação de não pertencimento, enquanto práticas pedagógicas antirracistas e interseccionais podem favorecer resistência, fortalecimento subjetivo e promoção da saúde mental. Assim, a questão central do estudo é: como as experiências escolares impactam a saúde mental de meninas negras e de que forma práticas pedagógicas antirracistas podem promover pertencimento, identidade positiva e cuidado? A pesquisa será qualitativa, utilizando a cartografia como abordagem e intervenções educativas como prática de escuta e cuidado, entendendo a escola como possível espaço de acolhimento e afirmação identitária.

2 OBJETIVOS E HIPÓTESES: PERGUNTAS QUE MOVEM A PESQUISA.

Diante desse contexto, o objetivo central desta pesquisa é analisar de que maneira o racismo, em suas dimensões estrutural e institucional, vivenciado por meninas negras no espaço escolar, interfere em sua saúde mental e na construção de suas subjetividades.

Para tanto, é necessário distinguir esses dois conceitos, o racismo estrutural, de acordo com Almeida (2019), não acontece apenas em atitudes individuais ou em casos isolados de preconceito, mas faz parte da própria forma como a sociedade funciona, influenciando áreas como a economia, a política, o direito e até as relações do cotidiano. Já o racismo institucional se refere às práticas e regras das instituições que acabam reforçando desigualdades raciais, seja através de ações discriminatórias diretas, seja pelo silêncio e pela falta de resposta diante de situações em que pessoas negras são constantemente prejudicadas.

Para isso, propõe-se, como objetivos específicos (1) Analisar como as vivências de racismo no cotidiano escolar se relacionam com o sofrimento psíquico de meninas negras; (2) investigar de que forma práticas pedagógicas antirracistas podem promover a valorização da identidade negra e o senso de pertencimento e cuidado dentro do espaço escolar.

Partimos da hipótese de que o ambiente escolar, ao reproduzir estruturas racistas e sexistas, contribui significativamente para o sofrimento psíquico de meninas negras, afetando sua autoestima, identidade e relações sociais. Supomos, ainda, que a ausência de representatividade, a baixa expectativa institucional e a escassez de espaços de escuta e cuidado intensificam a sensação de não pertencimento e invisibilidade dessas estudantes. Por outro lado, considera-se que práticas pedagógicas antirracistas, interseccionais e afetivas, que valorizem as vozes e experiências dessas meninas, podem atuar como estratégias de resistência, fortalecimento subjetivo e promoção de saúde mental. Assim, acredita-se que a escola pode se transformar em um território de cuidado e afirmação identitária quando comprometida com uma educação verdadeiramente inclusiva e libertadora. Nesse sentido, a presente pesquisa busca também ouvir, acolher e fortalecer meninas negras em ambiente escolar desenvolvendo estratégias de cuidado e escuta por meio de intervenções educativas que promovam ambientes mais inclusivos e sensíveis às suas vivências, promovendo pertencimento, autoestima e fortalecimento da identidade racial; e divulgando canais de denúncia e canais de ajuda.

Assim, acredita-se que a escola pode se transformar em território de cuidado e afirmação identitária, quando comprometida com uma educação inclusiva e libertadora.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: CAMINHOS QUE SUSTENTAM O OLHAR

Este estudo se ancora em um referencial teórico interseccional fundamentado principalmente nas epistemologias feministas negras, que possibilitam compreender as múltiplas opressões que incidem sobre os corpos e subjetividades de meninas negras no espaço escolar. O conceito de interseccionalidade, cunhado por Crenshaw (2002), é central nesta análise, por permitir a compreensão de como diferentes marcadores sociais como raça, gênero, classe, território e geração, entre outros, se cruzam de maneira simultânea, produzindo formas específicas de desigualdade e exclusão.

A obra de Carneiro (2003) contribui para a compreensão do racismo como uma estrutura que desumaniza e nega reconhecimento à população negra, especialmente às mulheres negras, enfatizando a urgência de políticas de cuidado e afirmação identitária. Collins (2019), por sua vez, ao discutir a matriz de dominação, evidencia como meninas negras são duplamente oprimidas por seu gênero e raça, sendo frequentemente silenciadas e adultizadas precocemente no ambiente escolar.

No campo da saúde mental, autoras como Werneck (2016, 2022), Nogueira (2007) e Kilomba (2019) evidenciam que o racismo institucional atua como um fator determinante no sofrimento psíquico de meninas negras, frequentemente invisibilizado pelas instituições de saúde e educação. Essas autoras demonstram como a estigmatização, o silenciamento e o sentimento de não pertencimento, gerados por experiências racistas, contribuem para o adoecimento psíquico, manifestando-se em sintomas como ansiedade, autolesão e ideação suicida entre adolescentes negras.

No contexto educacional, as reflexões Gomes (2017) e Munanga (2005) são fundamentais para a análise crítica da escola enquanto espaço que pode tanto reproduzir o racismo estrutural quanto se constituir como território de resistência. A implementação da Lei 10.639/03 representa um

marco legal relevante para a promoção de uma educação antirracista. No entanto, sua efetividade é limitada diante da ausência de formação docente específica e da persistência de currículos baseados em uma perspectiva eurocêntrica (SILVA, 2010). Nesse cenário, as contribuições de hooks (2013) se mostram essenciais ao pensar a educação como prática da liberdade, defendendo uma pedagogia crítica que valorize o afeto, o diálogo e o reconhecimento das experiências e saberes de estudantes historicamente marginalizados.

Portanto, o referencial teórico aqui adotado fundamenta a pesquisa ao reconhecer que a experiência escolar das meninas negras não pode ser dissociada das dimensões estruturais do racismo e do sexismo, e que, para produzir transformações significativas, é necessário escutá-las, acolhê-las e criar estratégias educativas antirracistas que promovam pertencimento, identidade positiva e cuidado.

3.1 Racismo e saúde mental na escola

Ao olharmos o Brasil, um país populoso onde segundo o Censo Demográfico de 2022 aproximadamente 51,5% da sua população é formada por mulheres, sejam elas cisgênero ou transgênero. Entre essas mulheres, as mulheres negras apresentam uma parcela significativa, sendo a maior parte da população ativa do país. Em um país onde as diferenças de gênero, raça e classe escancaram as desigualdades, sejam elas em ambiente escolar, trabalho, na sociedade em geral, temos o racismo como um fator determinante para a manutenção desse sistema.

O racismo, de acordo com Almeida (2019, p. 9), “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertença”. Dessa forma, a ideologia racista categoriza a população com base nas diferenças genéticas e biológicas, ou seja, a quantidade de melanina de um indivíduo é determinante de seu status social, sua beleza,

seu caráter e sua capacidade intelectual. Ainda segundo o autor, “o racismo é sempre estrutural”, pois a sociedade se estrutura, se organiza e se movimenta, economicamente e politicamente para tal ação. Nesse sentido, Davis (2016) dialoga que precisamos compreender como se articulam as relações entre múltiplas modalidades de violência, como o sexismo, a homofobia, o racismo etc., originárias das mesmas instituições políticas e econômicas:

As raízes do sexismo e da homofobia se encontram nas mesmas instituições econômicas e políticas que servem de base para o racismo neste país e, na maioria das vezes, os mesmos círculos extremistas que causam a violência contra as minorias étnicas são responsáveis pelas erupções de violência motivada por preconceitos sexistas e homofóbicos. (DAVIS, 2016, p. 22).

Nos dias de hoje, as mulheres passaram a construir suas próprias jornadas a partir de novas narrativas de lutas e enfrentamentos, tal como de resistência a esse sistema opressor. Porém, considerando o recorte racial dentro de uma perspectiva de gênero, onde mulheres negras, historicamente são mais violentadas e oprimidas, por conta do racismo sofrido e de outros fatores, Crenshaw (1989) traz a interseccionalidade, afirmando que “quando consideramos dois ou mais fatores sociais ao definirmos uma pessoa vemos que um fator não elimina o outro, ou seja, eles se sobrepõem e ao tratarmos de grupos minorizados vemos múltiplas formas de opressão”. Para Akotirene (2018) “é fundamental termos uma sensibilidade analítica ao percebermos os efeitos do racismo, capitalismo e o patriarcado sobre as mulheres negras, pois existe uma matriz de opressões que exercem tais opressões de maneira simultânea, logo, isso é a interseccionalidade” e sobre as violências e o racismo a autora Kilomba (2019) nos diz:

Nesse contexto de violências mediadas principalmente pelo racismo, é extremamente necessário pensarmos no sofrimento mental enfrentado pelo sujeito negro como um dos sintomas da discriminação. Por isso, se existe um lugar onde o trauma habita, esse lugar pode ser chamado de racismo cotidiano (KILOMBA, 2019, p. 40).

O racismo é manifestado a partir de experiências subjetivas de sujeitos negros e suas realidades objetivas. No caso, das mulheres negras, a opressão é representada pelo racismo genderizado⁶: um entrelaçamento entre o racismo e sexismo caracterizado como uma antiga fantasia colonial em relação às mulheres negras e que revela um quadro complexo de relações de poder e reconhecimento de subjetividades política, social e individual.

Pensando dentro da perspectiva do Feminismo negro, o racismo genderizado é uma forma de considerar as particularidades da condição da mulher negra, diferente do feminismo branco que pensa a condição da mulher branca a partir da ideia de universal. Para o feminismo negro, essa universalidade se apresenta como “falsa”, pois, desconsidera a categoria da raça como um demarcador de opressão e desigualdade. Grada Kilomba propõe uma aproximação à “realidade vivenciada do racismo” que se torna possível a partir de uma “perspectiva do sujeito”. O que significa afirmar que “o racismo pretende causar dano, fazer mal ao sujeito negro, e o sujeito negro, de fato, se sente fisicamente ferido” (KILOMBA, 2019, p. 161). Ao falar sobre racismo é importante considerar a constituição psíquica do sujeito racializado e também elaborar o que se pode chamar de “metapsicologia do racismo”, para tratar dos seus efeitos psíquicos nas

⁶ O termo “racismo genderizado” refere-se à opressão que indivíduos, especialmente mulheres negras, sofrem simultaneamente por sua raça e gênero. Trata-se de um conceito associado à interseccionalidade, conforme discutido por Crenshaw (1991), que evidencia como diferentes sistemas de discriminação se cruzam e produzem experiências específicas de marginalização.

peças pretas e brancas. Sobre o assunto, analisando os impactos do racismo na saúde mental de pessoas negras, Oliveira et al (2017. p,45) consideram que:

Doenças como depressão e transtornos de ansiedade podem ser desenvolvidas nas vítimas do racismo. Desde muito cedo o negro na sociedade brasileira passa por rejeição, discriminação e invisibilidade nos ambientes sociais, principalmente nas escolas. Esses fatores causam impacto profundo na saúde mental, pois afetam diretamente na autoestima e no desenvolvimento desses indivíduos. (OLIVEIRA; MAGNAVITA; SANTOS, 2017, p.45).

No plano psíquico, dos sentidos que o racismo traz Nogueira (2021, p. 33), considera, do ponto de vista preto (enquanto mulher, preta, intelectual), que o racismo é antes de tudo uma produção de sofrimento e que o racismo “afeta o negro não só no plano sociológico, mas também no plano psíquico” (NOGUEIRA,2021, p. 36). Falar de racismo é, então, falar de experiência psíquica, de subjetividade e de sofrimento. É nesse sentido que “a cor da pele passa a ser um objeto de realidade psíquica” (NOGUEIRA, 2021, p. 150).

Sendo a escola um espaço rico em diversidade e um espaço potencial para a reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias (muitas vezes influenciadas por padrões sociais), pensando na criança e no adolescente negro, o racismo (muitas vezes atrelado a cor da pele e ao cabelo) afeta principalmente as meninas negras, onde o recorte de gênero se faz necessário, colocando mais uma vez a mulher negra num patamar de desvalorização. A identidade da mulher negra é enfraquecida principalmente na infância, onde a falta de representatividade se dá pela mídia, pelos brinquedos, pelos príncipes e princesas que seguem padrões de beleza europeus, ferindo a identidade das crianças negras em seu processo de formação, Segundo Cavalleiro (2001, p.8):

A disparidade nas representações de personagens negras e brancas pode ser fonte de rebaixamento de autoestima e um facilitador para a construção de autoconceito negativo por parte de crianças negras. E, diametralmente, que pode ser fonte de construção de um sentimento de superioridade por parte das crianças brancas, pelo fato de terem pele branca e fazerem parte, portanto, do grupo que constitui maioria em ilustrações e referências culturais e histórica nesse tipo de material o que sinaliza poder, beleza e inteligência (CAVALLEIRO, p8, 2001).

Já na adolescência os impactos do racismo tornam se uma bola de neve, em que as meninas negras crescem com sua identidade e autoestima fragilizadas, pois, se lá na infância interiorizaram sentimentos como medo, rejeição e baixa autoestima interferindo na constituição da sua subjetividade, agora, na adolescência, passam a apresentar características antissociais devido à segregação e exclusão social dentro da escola e à falta de representatividade, por muitas vezes não se ver representada e como não pertencente àquele lugar. Nesse contexto, as meninas são mais afetadas devido a imposição do conceito de beleza branca e sua superioridade, acreditando que seus fenótipos negros devam ser modificados ou suprimidos para serem aceitas, segundo Gomes (p 6-7, 2003):

O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar das pessoas negras o lugar da beleza. Ele ressalta que, no processo histórico-cultural do Brasil, as pessoas negras, sobretudo as mulheres, constroem a sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso de rejeição e aceitação, negação e afirmação de seu corpo (GOMES, p 6-7,2003).

Percebendo esse cenário dos impactos do Racismo na Saúde Mental de meninas negras em ambiente escolar, vale também, analisarmos e

inserirmos o contexto da pandemia do covid-19, que perdurou no Brasil e no mundo desde 2019-2020. Nesse período, em que se perdeu o contato com o ambiente escolar presencial e o ensino passou a ser adaptado ao modo online, de maneira remota, o Instituto da Mulher Negra – Geledés – realizou a pesquisa “A educação de meninas negras em tempos de pandemia: O aprofundamento das desigualdades”. Tal pesquisa traz importantes dados sobre o ensino de meninas negras nesse período, mostrando que estas tiveram menos acesso ao ensino remoto do que qualquer outro grupo de estudantes (meninos brancos e negros, e meninas brancas, majoritariamente): quase 40% das meninas negras entrevistadas pelo Instituto não tiveram acesso aos materiais didáticos durante a pandemia. Todos os meninos brancos ouvidos pelo estudo tiveram este acesso. A falta de equipamentos para a realização das atividades, o acesso aos materiais didáticos e o despreparo para acompanhar o ensino remoto atingiram todas as famílias, mas, como indica a pesquisa, tiveram maior reflexo sobre as famílias negras e as meninas negras. A pesquisa mostra que as famílias participantes da pesquisa reafirmam a hipótese de que gênero e raça incidem sobre o impacto da pandemia na vida de estudantes. Alguns dos principais motivos para isso são: sobrecarga de tarefas domésticas; trabalho; vulnerabilidade social; desigualdades; baixa autoestima; violência; racismo; sexismo. As entrevistas foram feitas com 105 famílias, totalizando 372 pessoas (69,52% são negras, 10,48% brancas e 20% inter-raciais), e foram realizadas no município de São Paulo, mas trazem para uma reflexão ainda maior quando pensamos em cidades de interior e com menor população.

Buscando meios de resistência e de enfrentamento ao racismo, a educação sempre foi a nossa melhor ferramenta de luta. Disseminando o conhecimento e a valorização da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, fortalecemos nossa identidade, enquanto mulheres negras, criando uma rede de apoio e acolhimento, fomentando espaços de trocas e união. A criação da Lei 10.639/03, em 2003, instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema de educação escolar brasileiro em todos os seus níveis, podendo

assim garantir que, através da nossa própria história, possamos fortalecer nossas identidades.

Compreendendo a necessidade das abordagens temáticas de Relações Raciais e Gênero no ambiente escolar, espaços culturais e comunitários com crianças e adolescentes, embasadas em aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, entre outros, a educação se mostra importante no âmbito de uma educação igualitária e na formação crítica desses sujeitos.

Considerando o racismo e saúde mental das meninas negras em fase escolar, atrelados a pesquisas com foco em racismo, saúde mental, priorizando o recorte de gênero e a interseccionalidade, compreendendo a necessidade de discussões acerca do tema, das ausências de referenciais teóricos e da busca por evidenciar referenciais que tratam do assunto, da criação de ações que priorizem esse público e fomentem políticas públicas antirracistas e de saúde mental focadas na informação e autocuidado, com a urgência de acolher e fortalecer meninas negras, sua saúde mental e suas potencialidades.

4 METODOLOGIA

Este estudo tem como foco as experiências escolares de meninas negras matriculadas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Sorocaba-SP, com idades entre 11 e 17 anos. O recorte privilegia a escuta e a análise das vivências atravessadas por marcadores sociais como raça, gênero, classe e território.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interventivo, fundamentada na cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) como uma perspectiva não se limita a observar ou descrever fenômenos, mas busca acompanhar processos em movimento, reconhecendo que os modos de ser e estar das participantes se produzem na relação com os contextos que habitam. Nesse sentido, a cartografia permite apreender os afetos, deslocamentos, tensões e territórios subjetivos que atravessam a experiência escolar de meninas negras, valorizando tanto suas dores quanto suas formas de resistência.

Mais do que uma técnica de coleta de dados, a cartografia se apresenta como uma postura ética e política, na medida em que se propõe a construir conhecimento junto com as participantes, e não sobre elas. Por isso, a opção pela cartografia privilegia as narrativas das meninas negras em seus próprios termos, considerando-as produtoras de saberes legítimos e fundamentais para repensar práticas educativas. Essa escolha reforça a centralidade da experiência vivida e das vozes das estudantes no processo de pesquisa, reconhecendo a escola como espaço de disputa simbólica e subjetiva, onde também é possível criar estratégias de escuta, cuidado e afirmação identitária.

O desenvolvimento do estudo ocorreu por meio de encontros pedagógicos mediados por práticas de escuta sensível e intervenções educativas, articulando-se com epistemologias do cuidado e metodologias que enfatizam o lugar do afeto no campo da educação (FERREIRA, 2018). Assim, pretende-se compreender de que modo as intersecções entre raça, gênero e escola se expressam nas trajetórias escolares das participantes,

tomando a escuta e o cuidado como fundamentos para a produção de conhecimento.

4.1 Universo e composição do campo

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Sorocaba (SP), com estudantes meninas negras entre 11 e 17 anos, regularmente matriculadas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A amostragem é intencional, com seleção das participantes a partir de critérios definidos com a equipe escolar, considerando a disponibilidade, o interesse e a autorização das famílias/responsáveis.

A cidade de Sorocaba, é um município da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS), que apresenta crescimento urbano e industrial significativo, mantendo-se como um dos principais polos econômicos do interior paulista (IBGE, 2023). No entanto, sua dinâmica social é marcada por desigualdades raciais que atravessam o território. A população negra, composta por pessoas pretas e pardas é representada por uma parcela relevante dos habitantes, mas permanece mais exposta à precarização socioeconômica e à segregação espacial, aspectos que evidenciam a estrutura racializada da cidade. Como argumenta Almeida (2018), o racismo estrutural opera na distribuição de oportunidades e no acesso a direitos, processo visível na organização urbana sorocabana.

No campo educacional, estudantes negros concentram-se majoritariamente na rede pública e enfrentam barreiras decorrentes do racismo institucional, que afeta sua trajetória escolar e suas experiências subjetivas (UFSCAR, 2020). Em Sorocaba, meninas negras vivenciam essas desigualdades de forma particular, já que raça, gênero e classe incidem simultaneamente sobre suas relações na escola, impactando também questões de saúde mental e bem-estar. Embora ainda haja poucos estudos específicos na cidade, a literatura nacional e os dados regionais sugerem que essas estudantes constituem um grupo vulnerável às violências simbólicas e estruturais.

Apesar desse cenário, Sorocaba também é espaço de mobilização e resistência negra, embora o conservadorismo seja muito forte na cidade. A atuação de coletivos, conselhos e iniciativas públicas voltadas à igualdade racial revela um movimento contínuo de afirmação identitária, reivindicação de direitos e valorização da cultura afro-brasileira. Esses processos evidenciam que, mesmo diante das desigualdades, a população negra local constrói práticas políticas e culturais que disputam narrativas, visibilidade e políticas públicas no município.

4.2 Estratégias de produção de dados: Entre escutas e encontros

A produção dos dados foi realizada por meio de:

- Oficinas pedagógicas e rodas de conversa com foco em identidade, pertencimento, saúde mental e enfrentamento do racismo;
- Cartografias afetivas e visuais, como desenhos e nuvem de palavras;
- Registros em diário de campo, com observações e reflexões da pesquisadora;
- Narrativas orais e escritas produzidas espontaneamente durante as intervenções.

4.3 Percursos de análise: Sentidos que emergem

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma combinação de procedimentos, de modo a dar conta tanto da dimensão processual quanto da densidade das narrativas produzidas pelas participantes. Em primeiro lugar, será utilizada a análise cartográfica, que, conforme Kastrup (2007), permite acompanhar processos em movimento, identificando os deslocamentos subjetivos, afetivos e relacionais que emergem no decorrer das atividades. Nessa perspectiva, cada encontro, fala ou gesto não é tomado de forma isolada, mas como parte de um campo de forças em

constante transformação, no qual se revelam modos de subjetivação atravessados pelo racismo e pelo sexismo, mas também por potências de resistência.

Complementarmente, foi empregada a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011), a fim de sistematizar os registros e narrativas, buscando categorias que emergem das falas e produções das meninas. Esse procedimento permitirá identificar tanto recorrências, expressões ou temas que se repetem quanto singularidades, que dão visibilidade a experiências únicas e subjetivas.

Todo esse processo foi orientado pelas epistemologias feministas negras (CARNEIRO, 2003; COLLINS, 2019), que reconhecem a produção de conhecimento a partir das experiências das mulheres negras como uma forma legítima e necessária de saber. Assim, a análise buscou não apenas interpretar dados, mas escutar e validar vozes historicamente silenciadas, transformando suas narrativas em fontes centrais de reflexão crítica.

Na prática, os procedimentos envolveram:

- Transcrição dos registros orais e escritos produzidos nas atividades, no campo.
- Leitura flutuante inicial, para reconhecimento do material e primeiros sentidos emergentes.
- Codificação temática, agrupando trechos de falas e produções em núcleos de significado.
- Acompanhamento cartográfico dos deslocamentos subjetivos, observando como os temas emergem, se transformam e se conectam às experiências vividas.
- Construção interpretativa articulada às contribuições de autoras negras, de modo a compreender como o racismo estrutural e institucional, em articulação com o sexismo, afeta a saúde mental e a construção identitária das meninas negras.

Esse duplo movimento cartográfico e temático possibilitou não apenas mapear as marcas do racismo e do sexismo na escola, mas também evidenciar estratégias de resistência, cuidado e afirmação identitária que emergem do protagonismo das participantes.

4.4 Cuidados éticos: Compromisso com o outro

A pesquisa foi orientada pelos princípios da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo um subprojeto parte da pesquisa “Vulnerabilidades de jovens às IST e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais de prevenção e promoção da saúde baseada nos direitos humanos” financiado pela Fapesp e realizado em escolas de São Paulo, Sorocaba e Santos, tendo a professora Vera Paiva (USP) como pesquisadora responsável e o professor Marcos Garcia (UFSCar) como um dos pesquisadores principais, garantindo:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para estudantes maiores de 16 anos, para menores de 16 anos, termo de autorização dos pais e termo de anuência assinado pelas famílias/responsáveis alunas participantes;
- Anonimato, sigilo e respeito à dignidade das participantes em todas as etapas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE O CAMPO NOS CONTA

A pesquisa apresenta os seguintes resultados (1) revisão narrativa da literatura que relaciona Racismo e Saúde mental na escola com recorte de gênero, tendo tema de pesquisa “meninas negras”, considerando estudos realizados no Brasil nos últimos dez anos; (2) construção do referencial teórico com base em autoras como Sueli Carneiro (2003), bell hooks (1994), Patricia Hill Collins (2019), Grada Kilomba (2019) e Isildinha Baptista (2007); (3) trabalho de campo baseado na cartografia e nas práticas de escuta sensível. Também foram realizados (4) contatos com as escolas participantes, situada na rede pública municipal da cidade de Sorocaba - SP e (5) rodas de conversa com um grupo de alunas negras do Ensino Fundamental II e Médio. Os encontros, mediados por dinâmicas de escuta, escrita e expressão corporal, revelam sentimentos recorrentes de invisibilidade, sobrecarga emocional e ausência de representatividade.

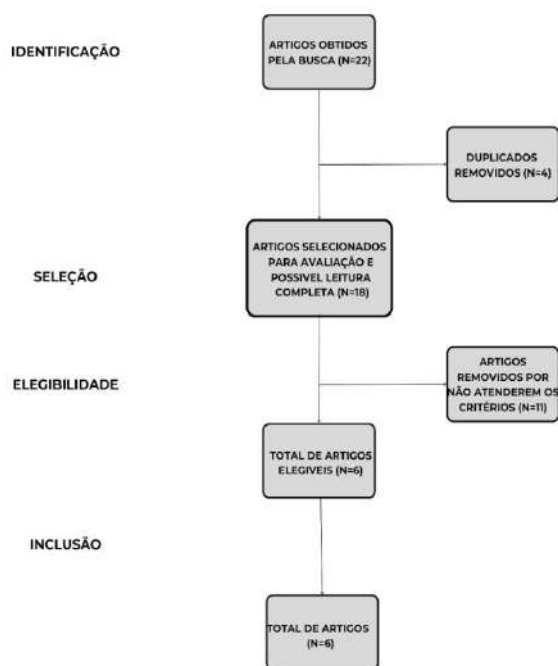
5.1 RACISMO E SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: DIALOGOS COM A LITERATURA

Este estudo buscou realizar uma revisão narrativa da literatura que relacione Racismo e Saúde mental na escola com recorte de gênero, tendo como tema de pesquisa “meninas negras”, considerando estudos realizados no Brasil nos últimos dez anos. Para Rother (2007) o método de revisão narrativa propõe descrever e discutir o estado da arte de um determinado assunto, proporcionando um estudo teórico crítico e reflexivo sobre determinado tema. De acordo com Gregory e Denniss (2018), uma revisão narrativa apresenta um resumo (não sistemático) e análise da literatura disponível sobre um tópico de interesse específico; como a abordagem não é sistemática, não há diretrizes formais reconhecidas para escrever esse tipo de revisão.

Nesse sentido, as estratégias de buscas para atender aos objetivos do estudo, foram realizadas na base de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A

consulta foi realizada a partir dos termos de busca com operadores: “Racismo, saúde mental e escola”; “Racismo e meninas negras”, “Saúde mental de meninas negras”, “Saúde mental, racismo e educação”, “Meninas negras e escola”. Foram considerados os trabalhos publicados nos últimos dez anos gerando um total de 22 documentos encontrados, incluindo os duplicados. Na primeira triagem foram excluídos 4 trabalhos duplicados. Em seguida, foi feita uma seleção a partir do título da publicação e dos seus respectivos resumos, na busca de estudos que se enquadrassem nos critérios de inclusão estabelecidos, que foram: (1) ter como tema principal o racismo e saúde mental na escola e (2) estar relacionado a meninas negras e escola/educação. Nessa seleção foram excluídos mais 3 publicações onde os sujeitos da pesquisa eram estudantes de graduação e profissionais de educação, 6 publicações que não faziam recorte racial e de gênero, e 3 que não estavam relacionadas ao espaço escolar envolvendo espaços de saúde e espaços comunitários. Restaram, portanto, 6 publicações, que compuseram o banco final de análise deste estudo, sendo 5 dissertações e 1 tese.

Figura 1: Fluxograma de Seleção de trabalhos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, do texto, apresenta-se o Quadro 1 com um compilado de estudos investigados acerca das temáticas de Raça, Gênero, Saúde Mental e Educação, voltado ao Racismo, Meninas negras e escola. Por meio de abordagem presencial, os estudos quantitativos e qualitativos objetivaram análises pautadas nas temáticas citadas acima, sendo cada uma baseada no contexto em que estão inseridas. Percebe-se que as publicações apresentam variação de tempo, sendo de 2016 a 2023, visto que a escolha de análise foi de publicações realizadas nos últimos dez anos, encontrando mais publicações em 2022 (n=2).

Quadro 1: Relação de publicações encontradas:

Autor/Ano	Título	Local	Público
ASSIS, Mayara Souza (2019)	Atura ou surta: sobre baile funk e emocionalidade, por uma educação livre de racismo	Rio de Janeiro	Meninas negras envolvidas na cultura do funk carioca
SILVA, Ana Cláudia Pinto (2022)	O CABELO CRESPO COMO RIO CONDUTOR DO PROCESSO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE MENINAS NEGRAS NO AMBIENTE ESCOLAR	Rio de Janeiro	Meninas negras em ambiente escolar
MELLO, Rosana Célia Mota (2016)	MENINAS NEGRAS NO COTIDIANO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS E HORIZONTE DE POSSIBILIDADES NUMA PERSPECTIVA (AUTO)BIOGRÁFICA	Rio de Janeiro e Nova Iguaçu	Meninas negras
MODESTO, Heloisa Batista dos Santos (2021)	QUEBRANDO O ESPELHO DO RACISMO: a construção da identidade e da imagem de meninas negras	Minas Gerais	Meninas negras que sofreram racismo na escola
FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa (2022)	CYBERBULLYING: MAGNITUDE, EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE PREVENÇÃO ENTRE ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO DE DUAS CAPITAIS BRASILEIRAS	Vitória - ES e Campo Grande - MS	Adolescentes de 16 a 19 anos
MENEZES, Alessandra Aparecida da Silva (2023)	PIOR AINDA PARA AS MENINAS NEGRAS: RACISMO, COR OU RAÇA E USO DE ALCOOL E TABACO POR ESCOLARES	São Paulo	Meninas negras do 5º ao 9º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar as palavras-chave associadas aos estudos analisados, verificou-se uma predominância nas palavras: Meninas negras; seguida da palavra Interseccionalidade; Racismo; Discriminação e Escola. Observou-se também palavras como Prevenção (atrelada a Saúde mental e prevenção do suicídio); Identidade, Juventude Negra; Adolescentes e Saúde Mental da População Negra. Segue abaixo as demais palavras-chave encontradas, organizadas em uma nuvem de palavras, com a frequência de repetição de cada uma onde o tamanho da palavra é maior conforme a quantidade de vezes que ela é citada.

Figura 2: Nuvem de palavras constituída por palavras chaves dos trabalhos selecionados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao delinear a pesquisa apenas ao território brasileiro, obteve-se dados das seguintes localidades: Rio de Janeiro e Nova Iguaçu - RJ, Belo Horizonte - MG, Vitória - ES e Campo Grande -MS e São Paulo - SP, encontrando mais publicações no Rio de Janeiro (n=3).

Refletindo sobre a complexidade dos espaços escolares e relacionando com a presença da criança/adolescente negro nesses espaços de educação e sociabilidade a autora Nilma Lino Gomes (1996), diz:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura, da estrutura da sociedade brasileira, estão

presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, 1996, p.69).

Nesse sentido Mello (2016, p.33) se refere à escola como um espaço que precisa ser problematizado, que exige que estejamos tocadas/os pelos desafios que se apresentam, instigadas/os por seus conflitos, indignadas/os pelas injustiças sociais que a/o atravessam a autora também discorre sobre o racismo e o sexismo recorrente em discursos e práticas do cotidiano escolar. (MELLO, 2016, p.89). Dadas as relações entre racismo e sexismo no ambiente escolar, os estudos encontrados trabalham a partir da interseccionalidade para entender como se dá o racismo com meninas negras na escola, considerando raça, gênero, classe social e demais vulnerabilidades.

Modesto (2021) e Assis (2019) reforçam a ideia de que, além da escola ser fundamental para uma educação antirracista, é importante que meninas negras tenham representatividade nos espaços escolares para a construção de uma identidade positiva, onde ocorra a aceitação de fenótipos como cabelo, nariz e tons de pele, para a partir disso, pensar ações de enfrentamento ao racismo nesses espaços. Modesto (2021) exemplifica sobre identidade:

A pessoa negra, possivelmente, passará por esses três processos. Primeiramente, o racismo a levará a rejeitar a si mesma; em seguida, virá o processo de aceitação e, por último, ela poderá ressignificar a sua imagem e identidade negra (MODESTO,2021).

O autor Silva (2021) discorre sobre as relações de meninas negras com o cabelo crespo e os estereótipos negativos relacionados a ele no ambiente escolar, que muitas vezes são relacionados à sujeira, gerando apelidos e ofensas a essas meninas, que iniciam, então, a busca pela mudança e/ou meios de enfrentamento essas situações que passam a fazer

parte do cotidiano das alunas. A autora apresenta um mergulho mais aprofundado no espaço escolar baseando-se nos teóricos Cavalleiro (2003) e Gomes (2003), onde as autoras reafirmam o contexto racista em que as crianças e adolescentes negros desenvolvem seus conhecimentos. “A percepção das diferenças inicia-se normalmente na Educação Infantil, primeira etapa de ensino. É neste momento que as crianças convivem com a diversidade e com a indiferença de alguns profissionais de educação e onde a ausência de formação corrobora para a disseminação das práticas racistas Silva, (2021). Mello (2016), Modesto (2021) e Assis (2019) trazem ponderações relevantes sobre educadores e o racismo em ambientes escolares, em que muitas vezes o racismo é reforçado e reproduzido pelos mesmos, em situações, por exemplo, reforçadas pela postura tomada pelo educador.

Ao que tange os reflexos do racismo em meninas negras no ambiente escolar, refletindo sobre os efeitos na saúde mental, Menezes (2023) nos traz um paralelo sobre o consumo de substâncias químicas entre estudantes negros, evidenciando que o uso de álcool é maior entre meninas negras do sétimo ano, comparado ao uso de álcool por meninos negros e meninas brancas. O estudo ainda previu o início do uso de álcool e tabaco neste ano escolar, com variações entre os estratos da intersecção cor ou raça e sexo/gênero, destacando a maior vulnerabilidade das meninas negras. A autora usa o termo “*bullying racial*” para definir as causas do aumento e do consumo de substâncias.

Para além do espaço escolar, mas ainda assim correlacionado, Ferreira (2022) dialoga sobre o *cyberbullying* e os espaços digitais como reprodutores de violências, tal como o racismo, visto que a internet pode proporcionar a falsa sensação do anonimato, em que crianças e adolescentes se veem livres para se expressarem, seja de forma positiva ou negativa. A autora nos traz, através de uma análise qualitativa, que as meninas negras são vistas como tendo maior predisposição a sofrer ataques de *cyberbullying*, com experiências relacionadas a aparência física, orientação sexual, principalmente, através de xingamentos nas redes sociais, nos aplicativos de mensagens anônimas e de comunicação entre

jogadores. Pensando na saúde mental (autoestima, sofrimento psíquico, automutilação, ideação suicida, uso de substâncias), a autora ressalta que as *cyber* vítimas têm maior chance de terem baixa autoestima e comportamentos autolesivos; e *cyber* vítimas e vítimas/agressores têm mais chances de terem ideação suicida e sofrimento psíquico (MENEZES, 2023).

De forma geral, os resultados apontados quanto ao racismo no ambiente escolar sofrido por meninas negras sugerem que meninas negras sofrem o racismo, muitas vezes relacionados ao cabelo, tais como outros fenótipos. Um ponto desafiador é a postura do educador e a Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade. Como uma limitação, os estudos indicam que ainda há poucas evidências que indicam os impactos do racismo no processo de ensino/aprendizagem. Outros dois pontos importantes levantados foram em relação ao uso de substâncias e crimes virtuais, visto que racismo é crime, que perpassam os limites entre escola, educador e educando e passam a envolver a família.

Ao buscar compreender as principais características que compõem possíveis impactos do racismo na saúde mental de meninas negras na escola, é preciso partir antes do pressuposto de que uma instituição educativa para ser considerada antirracista, necessita olhar para o seu interior e as pessoas que o compõem. Embora tenhamos hoje, mais de 21 anos de implementação da Lei 10.639/03, é evidente que ainda temos muito a caminhar para que essa Lei seja aplicada de fato nas escolas de maneira interdisciplinar e efetiva, pois não há educação antirracista em espaços que compactuam com o racismo estrutural e não há antirracismo em espaços que compactuam com o racismo.

Vemos um déficit muito grande na formação de professores. Em pleno ano de 2025, é praticamente inadmissível que profissionais de educação reforcem estereótipos racistas e reproduzam tais atitudes em ambiente escolar, é fundamental que esses profissionais adquiram mais conhecimento e criticidade para que não apoiem esse crime.

Meninas negras em fase escolar passam por diversas situações racistas e sexistas no dia a dia e é importante também que estejamos

atentos, enquanto educadores, sobre o quanto isso pode interferir nos processos de ensino aprendizagem, visto que o racismo adoece, podendo levar a vícios em substâncias, autolesão e suicídio. É preciso, um olhar mais sensível para essas meninas, para que possamos criar meios de fortalecimento e enfrentamento ao racismo, tornando a escola o que ela deveria ser de um fato: um local de construção de saberes e aprendizados e não um ambiente hostil e reprodutor de preconceitos.

5.2 SOBRE O CAMPO: UMA LONGA JORNADA, A ESCOLA

5.2.1 Primeiras andanças - junho de 2024: silêncios densos e escutas interrompidas

O primeiro movimento de aproximação com o campo ocorreu em uma escola estadual de ensino integral, uma das escolas parceiras do projeto temático, situada em um bairro de classe média, mas que é uma escola corredor, onde parte dos alunos são de bairros periféricos ao redor, na cidade de Sorocaba. Este encontro foi atravessado por fluxos diversos: afetivos, espaciais e institucionais. Acompanhada do meu orientador, percorremos o território até chegarmos à entrada da escola, onde aguardamos na secretaria a autorização para adentrar o espaço. Esse tempo de espera já sinalizava os primeiros contornos do território que se apresentava burocracias, tempos diferentes e modos específicos de acolhida.

Fomos recebidos pelo diretor da escola, um homem que se autodeclara negro, que nos acolheu junto à coordenadora pedagógica, uma mulher branca. Esse primeiro encontro, longe de ser neutro, foi carregado de olhares, escutas e silêncios. Ao apresentarmos o projeto de pesquisa, percebi em mim certa tensão, misturada à expectativa. Mais do que explicar o que pretendíamos, tratava-se de afetar e ser afetada, escutar o campo e deixar que ele também nos interrogasse.

Ao final de nossa fala, o diretor compartilhou um relato que imediatamente provocou um deslocamento na minha escuta e reconfigurou o que, até então, eu compreendia como ponto de partida da pesquisa. Esse encontro não foi apenas informativo, mas atravessado por intensidades, silêncios e uma dimensão ética que atravessa o cotidiano escolar.

O diretor relatou um episódio ocorrido recentemente: uma aluna negra foi vítima de racismo dentro da sala de aula. A situação teve, segundo ele, uma intervenção imediata do professor responsável, o que, aparentemente, encerrou o caso naquele momento, sem que chegasse à direção da escola. No entanto, ao retornar para casa, a aluna compartilhou com sua mãe o ocorrido, o que resultou no registro de um boletim de ocorrência contra os estudantes que praticaram o ato racista. O diretor relatou que só teve conhecimento da gravidade do caso por meio desse documento oficial, dias depois do ocorrido.

A partir daí, ele convocou os estudantes envolvidos para uma conversa. Contudo, em uma reunião da escola realizada dias depois, a mãe da aluna expressou sua indignação (nas palavras dele, “atacou” a gestão), criticando a falta de providências diante da violência vivida por sua filha. O diretor relatou, com visível desconforto, que a mãe denunciou também mudanças significativas no comportamento da menina após o episódio: a jovem manifestou o desejo de raspar o cabelo e apresentou ideias suicidas.

Esse relato instaurou uma linha de fuga no meu percurso investigativo. O que era para ser apenas uma aproximação inicial ao campo se transformou em um momento de escuta profundamente afetado, foi possível reconhecer que esse encontro não apenas informou, mas me convocou eticamente a pensar sobre os modos como o racismo afeta subjetividades e como a escola, enquanto território institucional, muitas vezes silencia ou minimiza tais experiências. Aqui, o campo já se inscreve como movimento, provocando deslocamentos, tensionando certezas e abrindo caminhos para uma pesquisa que se quer viva, implicada e comprometida com o cuidado e a escuta das meninas negras.

O diretor relatou que estava acompanhando a aluna envolvida no episódio e que, segundo sua observação, o caso não afetou o rendimento escolar nem o convívio dela com os colegas. No entanto, sua fala, ainda que objetiva, estava carregada de afetos difíceis de nomear, era perceptível a decepção misturada com o sentimento de tristeza por algo assim ter acontecido na sua escola. A maneira como ele compartilhava a história revelava um incômodo, algo que não cabia apenas nos limites do discurso institucional, seu tom denunciava um certo esgotamento, mas também uma abertura. Então ele pediu orientações sobre como lidar com situações de racismo na escola, demonstrando interesse em formar a equipe pedagógica por meio de consultorias e atividades que abordassem o tema com seriedade e compromisso.

Ao lembrar desse episódio, o diretor mencionou que havia outras alunas negras na escola cujas condições emocionais estavam visivelmente abaladas. A coordenadora, que o acompanhava, também afirmou se lembrar de várias estudantes ao trazermos a temática do racismo e saúde mental. Nesse momento, as falas criaram uma rede de sentido que se entrelaçam ao meu próprio corpo enquanto pesquisadora, eu não estava mais ali apenas para apresentar um projeto, mas já era parte do campo, implicada com o que ele anunciava e exigia de mim.

Na sala, havia também uma terceira pessoa, uma mulher negra, apresentada apenas ao final da reunião. O diretor a mencionou como engajada com a temática, embora, durante a conversa, não tenha se manifestado. Sua escuta silenciosa, contudo, também era linguagem. Havia ali uma presença que não se dava apenas pela fala, mas pela composição sutil das relações naquele território, foi interessante perceber que o que não é dito também nos afeta e movimenta.

A recepção foi, no geral, muito acolhedora. Senti que havia ali uma escuta ativa e o reconhecimento da urgência em se trabalhar as relações raciais no espaço escolar. Mais do que intervir diretamente na vida das meninas negras, compreendia a importância da escola como um território de cuidado coletivo, onde o fortalecimento de suas subjetividades estaria

articulado à formação crítica de toda a comunidade escolar. Ao final da reunião, ficou acordado que o projeto seria integrado às disciplinas eletivas chamadas “clubes”, com encontros voltados ao debate sobre racismo e saúde mental, destinados a alunas negras do Ensino Fundamental e Médio, com idades entre 11 e 18 anos. Havia um planejamento claro, dias e horários definidos, e senti que a escola estava verdadeiramente aberta a me receber.

Ali, naquele momento, com meu corpo atravessado por tudo que foi dito e pelo que ficou em silêncio também, compreendi com ainda mais intensidade a urgência da proposta. A presença naquele território não era neutra, era convocação. Entendi que estar ali era necessário, e que minha escuta, minha escuta negra, era também um gesto político e metodológico, parte do processo de construção de um cuidado insurgente, cotidiano e profundamente implicado com a vida das meninas negras.

Apresentação...

Antes de iniciar as ações na escola, percorri todas as salas dos turnos da manhã e da tarde. Era importante me apresentar, não apenas enquanto pesquisadora, mas como uma mulher negra que se colocava ali para construir uma escuta. Queria que as meninas negras me vissem, reconhecessem algo em mim, e quem sabe pudessem também se ver. A representatividade era mais do que simbólica, era dispositivo para o vínculo e para o cuidado.

Enquanto aguardava para falar com a coordenação, fui atravessada pela cena de duas alunas relatando um caso de bullying. Uma funcionária da escola escutava e anotava o ocorrido. Aquilo já me dava pistas sobre a dinâmica do ambiente: a dor das alunas negras encontrava acolhida, mas ainda era mediada por protocolos silenciosos. O tempo da escuta parecia atravessado por outras urgências.

Nos corredores e salas, minha presença foi recebida com acolhimento pelos professores. Em suas falas e expressões havia algo de alívio, como se minha chegada representasse uma solução esperada para um problema que já se anunciava há tempos. A urgência de tratar das

relações raciais e da saúde mental não estava mais apenas no papel do projeto, ela pulsava no corpo da escola.

Ao entrar nas salas do turno da manhã, notei um número expressivo de alunos negros, talvez eu não esperasse tantos, as meninas negras me olhavam com brilho nos olhos, sorriam, expressavam entusiasmo, os meninos também, os alunos brancos me escutavam com curiosidade. Uma auxiliar de classe se aproximou e disse, com firmeza e esperança, que o projeto era necessário para todos, e me pediu que, se possível, expandisse as ações para toda a escola.

Mais tarde, no pátio, enquanto aguardava os alunos do turno da tarde, um aluno branco se aproximou e queria saber se poderia participar do clube. Expliquei a proposta, que era voltada prioritariamente às meninas negras, mas que eu conversaria com a direção sobre a possibilidade de criar ações abertas a toda a comunidade escolar, ele agradeceu, me olhou com atenção, e voltou para sua turma.

Enquanto esperava, percebia os olhares. Me olhavam com curiosidade, alguns com interesse, outros com estranhamento. Uma funcionária da limpeza, uma mulher branca, parecia incomodada com a minha presença no pátio da escola, passava repetidamente por mim, me olhando de maneira esquisita. De repente, começou a varrer com insistência ao meu redor, quando me afastei, ela também se retirou, aquilo me deslocou, era como se meu corpo ali não era apenas corpo pesquisador, era também um corpo que incomoda, que ocupa espaços que não eram esperados para ele. Mais uma vez foi importante prestar a atenção nos gestos e silêncios.

Na recepção, conversei com a secretária até ser abordada por uma professora de Libras, mulher negra. Ela compartilhou comigo suas lembranças de infância, marcadas por episódios de racismo e bullying, suas palavras, ainda que indiretas, me diziam o quanto aquele projeto teria sido importante para ela, ao final, relatou que após minha saída de uma sala, uma aluna parda foi questionada se poderia participar, a turma disse que não e ela interveio afirmando: “pode sim”. Finalizou dizendo que o projeto

era urgente, sobre o caso de racismo que gerou boletim de ocorrência, comentou que a mãe “exagerou”, mas que compreendia sua dor. Ali, novamente, percebi que o campo não é linear, é feito de contradições, afetos cruzados e histórias não resolvidas.

Nas salas do período da tarde, notei um engajamento mais tímido. Ainda assim, algumas meninas negras demonstraram interesse, deixei um e-mail para contato e o sair de uma das salas, uma menina branca me chamou e disse que sua amiga, uma menina negra ausente naquele dia, havia sofrido racismo na escola e precisava participar do clube. Sua fala, envolta em cuidado e desejo de partilha, reafirmava a potência da escuta coletiva e do compromisso com o outro.

Nesse dia, meu olhar se expandiu ainda mais, percebi que o desejo por transformação atravessava muitos corpos: meninas, meninos, professores, funcionárias. A necessidade de ações para toda a comunidade escolar se fez evidente, o percurso não era apenas sobre o que eu trazia, mas também sobre o que estava sendo me oferecido, seja olhares, gestos, palavras, silêncios. O campo estava vivo e eu comecei a analisar o quanto fui afetada por ele.

O clube...

Conforme conversa com as coordenadoras e a professora que me acompanharia nas atividades, decidimos reforçar o convite para o clube que iria iniciar e divulgar um formulário de inscrição junto a elas. Retornei às salas para reforçar o convite, um novo momento de aproximação com as alunas e os alunos e com o corpo da escola. Pela manhã, fui acompanhada pela professora engajada nos projetos de diversidade da escola, que gentilmente me guiou entre as turmas. Eles ainda não haviam recebido o formulário de inscrição, mas, mesmo assim, algumas meninas se mostraram interessadas, com olhares atentos e perguntas tímidas.

Algo me chamava atenção: os meninos também demonstravam interesse. Seus corpos não estavam alheios ao que era anunciado. Durante o intervalo, enquanto aguardava a troca de turnos no pátio, uma aluna se

aproximou e perguntou como poderia se inscrever. A escuta se materializava ali, na espontaneidade do encontro.

Na parte da tarde, os passos foram mais solitários. Passei de sala em sala sozinha, mas a recepção permaneceu calorosa. Os alunos eram abertos e disponíveis. Mais uma vez, os meninos mostravam-se curiosos, implicados e ao verificar os formulários, percebi que havia ali uma inscrição masculina.

Foi a partir desse movimento do campo que decidi não recusar ninguém no primeiro momento. Resolvi acolher todos que demonstrassem interesse, e permitir que o grupo se constituísse em seu próprio tempo, por seus próprios afetos e vinculações. A ideia era ir, aos poucos, afinando, não por exclusão, mas por escuta: primeiro o grupo de estudantes negros, e, por fim, as meninas negras, foco principal da pesquisa. Essa escolha não foi técnica, mas sensível, guiada pela potência dos encontros e pela necessidade de deixar que o campo falasse. O clube começava a se desenhar não apenas pelas minhas intenções, mas pelas presenças que nele insistiam.

Primeiro Clube: um traçado inicial de afetos e tensões.

Chego à escola mais uma vez, dessa vez sem recepção, as coordenadoras ainda estão em movimento, organizando o cotidiano escolar, seus tempos e espaços. A responsável pela biblioteca, mulher negra, há 28 anos na escola e ex-aluna da instituição me recebe com afeto. É ela quem me apresenta o espaço onde o clube acontecerá. Sua fala, seu corpo naquele lugar, carregam memórias. Sinto que ela reconhece no projeto algo que a atravessa, algo que talvez tenha faltado ou permanecido silenciado por muito tempo ali.

A coordenadora do turno da tarde, se aproxima brevemente, fala um pouco sobre os estudantes e o espaço. Já a coordenadora da manhã, que é uma mulher negra, mantém uma postura distante. Desde a primeira reunião com o diretor, sua presença parece ser apenas física, houve silêncio, ausência de opinião, quase como um recuo. Sigo observando os

gestos, as ausências, as aberturas e resistências que compõem esse território. As coordenadoras ficaram responsáveis por divulgar o local do clube, enquanto isso, percebo que alguns professores me olham com certo receio, a minha presença desloca algo, é perceptível que há uma tensão no ar, uma mistura de expectativa e incômodo, como se o projeto fosse também um espelho.

O primeiro encontro do clube enfim acontece, chegam 9 estudantes: 7 meninas (entre brancas, pardas e negras) e 2 meninos pardos, conforme se autodeclararam. Os dois meninos, ao se apresentarem, fazem questão de nomear suas sexualidades e se colocam como meninos gays. Todos do 8º ano, com idades entre 13 e 14 anos. Interessante perceber que chegaram até ali por meio de um convite informal, feito por uma aluna no pátio no dia anterior, mesmo sem muita informação sobre o clube, os corpos se moveram em direção ao encontro.

Proponho uma roda de apresentação perguntando nome, idade, bairro, mas o grupo quer mais, eles quiseram dizer o que gostam e o que não gostam na escola, falar dos professores, principalmente do professor negro, que é citado com muito carinho. Uma aluna destaca a qualidade do ensino. Há muita agitação. A escuta se fragmenta, se dispersa. Senti naquele momento que atividades convencionais de roda talvez não funcionem, a inquietação do grupo pede outro formato.

Propus, então, que escrevessem em *post-its* o que viesse à mente ao pensar em Racismo, Pessoas Racistas, Sentimentos (sobre isso), Dúvidas e Sonhos, tornando então nosso encontro mais dinâmico e interativo.

As palavras que surgem diante da palavra Racismo são duras e claras:

- *Preconceito (repetido várias vezes), lixo, crime, ruim, feio.*

Sobre os Racistas, surgem respostas carregadas de raiva:

- *“Merece morrer”, “sem coração”, “lixo”, “palhaço”, “FDP”, “preconceituoso”.*

Ao perguntar sobre os sentimentos diante disso, emergem sentimentos intensos:

- *Ódio, vontade de bater, nojo, raiva, desejo de matar.*

Na questão "o que fazer diante disso?", a maioria escreve "denunciar", mas surgem também ideias violentas como "matar todos eles" ou "colocar fogo".

As perguntas feitas revelam dúvidas inquietantes:

- *"Será que quem faz racismo tem noção?"*
- *"Se botar fogo neles a gente vai preso?"*

Alguns pareciam hesitantes ao escrever, observando o que o outro respondia antes de escrever o próprio pensamento. Medo de errar, talvez ou o desejo de pertencer ao grupo.

Quando pergunto sobre os sonhos, o tom muda. As respostas trazem desejos de mobilidade, de futuro, de beleza, como:

- *Ser rica, ir para Dubai, viajar para Los Angeles, África, ganhar o JEES (jogos escolares), casar, ter fé, ter alegria.*

Compreendo que são ainda muito jovens, com corpos e mentes em efervescência. Há interesse, há abertura, mas também confusão, especialmente nas questões de raça, gênero e sexualidade. Entendo que é necessário pensar em outras formas de trabalhar com esse grupo: mais dinâmicas, mais movimento, mais afeto.

No período da tarde, o cenário é outro: ninguém apareceu. Era horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), os alunos estavam no pátio, e percebo que talvez, no tempo livre, o clube não seja ainda uma prioridade para eles. Ao acessar o formulário à noite, vejo uma nova inscrição, uma aluna do ensino médio. O interesse existe, é palpável, mas o fluxo ainda não encontra canal. Há movimento, mas há também dispersão.

Uma dificuldade que se desenhou no território é o diálogo com as coordenadoras. O engajamento maior vem de outras pessoas, algumas Professoras, a Bibliotecária, são elas que sustentaram, junto comigo, o desejo de fazer esse espaço acontecer.

Segundo Clube: Racismo e Saúde Mental

Chego à escola com o desejo de continuar o movimento iniciado nas semanas anteriores, carregando comigo os rastros deixados pelos estudantes e também as ausências que me atravessaram. Logo na entrada, encontrei o diretor, que me cumprimentou, perguntou se o clube já havia começado e, sem se demorar, saiu. Um gesto breve que carrega a ambiguidade de uma gestão que se mostra presente e ausente ao mesmo tempo.

Fui até as Coordenadoras para confirmar a sala onde o clube aconteceria, ela apenas respondeu de forma direta, sem abrir espaço para trocas. Segui, então, sozinha para o espaço destinado. Ao chegar, encontrei uma mochila e um computador sobre uma das mesas. Optei por aguardar do lado de fora até que o(a) dono(a) aparecesse. Um pouco antes do início do clube, um professor entrou, recolheu seus pertences, me cumprimentou e saiu.

No horário previsto para o início, entrei na sala, estava ali antes do horário, mas se precisasse organizar o espaço, montar algo ou mesmo preparar o ambiente, isso não seria possível. Repetia-se a sensação da semana anterior onde a sala designada chega a mim como vaga, mas está ocupada. Essa sobreposição de tempos e corpos revela o quanto minha presença e o próprio clube ainda não foram plenamente incorporados na rotina da escola. É como se estivéssemos ocupando um lugar provisório.

Aos poucos, percebo que os estudantes não chegaram, enviei uma mensagem para a professora responsável por me acompanhar perguntando

se havia alguma atividade acontecendo, pois nem no pátio havia movimentação.

Um tempo depois, ela aparece trazendo os mesmos estudantes do encontro anterior e mais um interessado. Explicou que os professores não liberaram os(as) alunos(as), pois estavam em aula. Sugere que eu crie um grupo de WhatsApp para facilitar a comunicação direta com eles(as). Senti que talvez precisasse ir até as salas em outros encontros.

Apesar do atraso, iniciamos com cerca de 20 minutos de encontro. Abordamos o tema Saúde Mental, especialmente em relação ao Setembro Amarelo. Combinamos de produzir algo que pudesse ser exposto na escola no próximo clube, uma forma de deixar marcas no espaço e provocar olhares.

Repeti a atividade dos *post-its*, perguntando: O que é saúde mental? O que melhora e o que piora nossa saúde mental?

O que é saúde mental?

- *Ter paz e tranquilidade*
- *Ter um juízo bom*
- *Não sei (repetido por 5 estudantes)*
- *Ter controle emocional, ser focado, disciplinado e consciente*

O que melhora/piora a saúde mental?

- *Melhora: comida*
- *Piora: problemas constantes, melhora: fazer o que gosta*
- *Piora: pessoas com más intenções, melhora: comidas*
- *Bullying*
- *Piora: zoar as pessoas*
- *Se você não se aceitar, não vai conseguir se cuidar*
- *Comida, amigos e tênis de mesa*
- *Bullying, xingo, elogios e carinho*
- *Comentários ruins piora, melhora estar próximo de Deus*

- *Melhora: ajuda de um psicólogo*
- *Ansiedade*
- *Piora: preconceito e palavras más.*

Ao final, ao recolher o material e organizar a sala, encontrei papéis descartados com palavras soltas:

- *Morrer*
- *Ter paz*
- *Eu entendo que saúde mental*
- *Piora socialização, melhora quando...*

Palavras fragmentadas, talvez incompletas, talvez rasuradas por medo ou vergonha. Uma escrita silenciosa, que resiste mesmo no lixo. Fiquei com a sensação de que há muito por ser dito, mas também muito silenciado.

Senti que estou aos poucos ganhando a confiança dos(as) estudantes. Estavam mais calmos(as), demonstraram frustração com o atraso, mas também interesse em permanecer. A partir da escuta e da observação, identifiquei pelo menos três estudantes que sofrem situações recorrentes de bullying. É algo que pensei que precisaria mapear com mais atenção nos próximos encontros.

Durante o intervalo até o turno da tarde, que mais uma vez não teve a presença de nenhum estudante, conversei com Estrela (nome fictício), representante do jornal da escola. Ela demonstrou interesse em me entrevistar e ajudar na divulgação do clube. É uma menina negra, curiosa, atenta, que me ouviu com brilho nos olhos enquanto eu falava sobre minha formação, meu caminho até a pesquisa. Senti, nesse instante, um tipo de afeto que me devolveu o sentido da presença ali.

Mas saí da escola desanimada. Há um cansaço que não é físico, é político e institucional. Sinto o peso do descaso, falei com professores(as), com a coordenação, fui às salas, enviei formulários. A escola viveu um caso

de racismo e, naquele momento, houve um impulso por resolver. Agora, parece que acreditam que o problema já passou ou que minha presença o soluciona. Como se o silêncio fosse um sinal de superação.

Para transformar qualquer estrutura, é preciso mobilização real. E o que vejo é a sobrecarga sendo empurrada:

É importante falar sobre racismo? Sim. Mas quem vai fazer isso? Com que tempo?”

É como se o discurso fosse afirmado, mas a prática dissesse:

“Se for dar trabalho, não quero”.

Apesar disso, os encontros continuam a ser fonte de motivação, evocando a pedagogia engajada de bell hooks, que valoriza o diálogo, o cuidado e a centralidade das experiências dos estudantes na produção de conhecimento, bem como a concepção de educação como prática da liberdade de Paulo Freire, baseada na conscientização crítica, na problematização da realidade e na transformação das relações de opressão social. É com eles(as), com os estudantes, que ainda acredito ser possível construir algo. As práticas e as escutas que me sustentam vêm desses encontros, ainda que breves, ainda que interrompidos. É ali, no gesto de escrever um *post-it*, no brilho de uma pergunta, na raiva expressa ou nas palavras jogadas no lixo, que o mapa vai sendo desenhado.

Último movimento no território-escola: rastros que permanecem.

Voltei à escola carregando o desejo de continuidade, mas encontrei um espaço vazio. Não havia aula naquele dia, os(as) estudantes estavam em aula vaga e, mais uma vez, não compareceram ao clube. O silêncio das salas e a ausência de corpos que vinham ocupando esse território comigo me atravessaram de forma dura, como quem chega para um encontro que não se realiza.

No entanto, o acaso me presenteou com um encontro: uma aluna negra que participou da pesquisa inicial. Caminhamos juntas por alguns minutos, tempo suficiente para abrir frestas de uma conversa profunda sobre identidade e os atravessamentos raciais em sua vida. Ela falou do que sente ao se perceber negra em um espaço escolar onde os padrões estéticos eurocêntricos seguem sendo a medida. Nomeamos ali, juntas, a dor de ter o cabelo crespo ridicularizado, o nariz questionado, o corpo lido com estranhamento, ela também compartilhou que sua mãe, uma mulher negra de cabelo crespo, não se reconhecia como negra ou afrodescendente. A filha, no entanto, tenta construir esse espelho, costurando suas referências a partir da sua ancestralidade.

Esse breve encontro me chamou atenção mais do que qualquer atividade programada. Ali, sem papel, sem post-it, sem círculo de escuta, houve partilha e verdade. Um espaço de fala espontâneo, construído no deslocamento, como um desvio do roteiro, mas que talvez fosse o centro de tudo.

No dia seguinte, fui informada pelos alunos de que eles haviam se inscrito em outro clube, o de culinária, e que não poderiam mais participar do nosso. Não houve um comunicado oficial da escola, nem da coordenação, nem da direção, apenas um silêncio institucional que se soma a tantos outros. A professora parceira me disse que não sabia da aula vaga no dia anterior e que alguns professores(as) estavam optando por não liberar os(as) alunos(as) para não “prejudicar” suas aulas. Fiquei pensando sobre o que se entende por prejuízo, falar de racismo e saúde mental seria um desvio? Um atraso? Algo que pode ser sacrificado em nome do conteúdo? Assim então, não retornei mais à escola e não recebi nenhum retorno da equipe gestora. Encerrar esse percurso abruptamente me causou um sentimento de inacabamento, mas sei que a pesquisa não busca conclusões lineares, ela se faz no rastro, no que pulsa, no que desvia. Há força nos encontros que aconteceram, mesmo que poucos e há denúncia nas ausências que se repetem. Esse território deixou marcas em mim, e espero ter deixado algumas marcas também.

5.2.1.1 Análises e discussão: primeira andança.

A análise dos materiais produzidos no campo, orientada pela cartografia, não buscou explicar linearmente os fatos, mas acompanhar os movimentos, tensões e afetos que foram apresentados nos encontros com as meninas negras e com o território escolar. Ao discuti-los, procuro compreender como o racismo, o gênero, a infância e as políticas de cuidado se entrelaçam, produzindo modos específicos de existir e resistir. Assim, esta análise se organiza pelas linhas de força que atravessaram o campo, afetando a mim, às meninas e à própria instituição, e produzindo deslocamentos que tornam visíveis os contornos desse território em constante transformação.

O movimento inicial, da escola que abriu e depois silenciou mostra que pesquisar relações raciais e saúde mental com meninas negras não é apenas conduzir encontros, é enfrentar tensões institucionais profundas, marcadas brutalmente pelo racismo institucional. Os rastros que ficaram, o brilho nos olhos, as palavras no lixo, o silêncio da instituição, as resistências brancas, as potências negras, compõem uma pesquisa que não busca conclusões, mas denuncia forças, produz deslocamentos e afirma a urgência do cuidado insurgente.

A entrada no território-escola, em ambos os movimentos de campo, evidencia que a pesquisa não opera sobre um espaço neutro, mas sobre um campo de forças, tal como propõe a cartografia (Passos, Kastrup & Escóssia, 2009). O território não é cenário, é produção contínua de afetos, resistências, silêncios e aberturas. Assim, a análise não se faz sobre os fatos em si, mas sobre aquilo que eles colocam em movimento, no corpo da pesquisadora, nos corpos das meninas negras participantes das intervenções, na instituição e nas relações entre todos esses elementos.

A escola, enquanto instituição moderna, opera como um dispositivo de regulação racial, disciplinando corpos negros e produzindo hierarquias de valor (CARNEIRO, 2011). Normas, expectativas e modos de estar

frequentemente se estruturam a partir da branquitude⁷ como referência legítima. Como observa Carneiro (2011, p. 70):

Uma das características do racismo é a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de ser representados em sua diversidade. Assim, para os publicitários, por exemplo, basta enfiar um negro no meio de uma multidão de brancos em um comercial para assegurar seu suposto respeito à diversidade étnica e racial e livrar-se de possíveis acusações de exclusão das minorias. (CARNEIRO, 2011, P.70).

A autora Silva (2007) evidência como o racismo se manifesta também no plano da afetividade institucional, mostrando limites sutis de acolhimento:

Esses movimentos evidenciam o que chamo de 'regulação racial da afetividade', em que instituições tendem a acolher corpos negros apenas até o ponto em que eles não tensionam estruturas. Quando a pesquisa exige escuta, mudança de postura, reorganização de práticas ou enfrentamento de violências, surgem as cercas (SILVA, 2007, p. 113).

A escola não apenas regula corpos e saberes, mas também administra afetos, definindo quais dores são reconhecidas e quais podem ser silenciadas. A regulação racial da afetividade opera quando manifestações de sofrimento, indignação ou denúncia feitas por sujeitos negros passam a ser lidas como excessivas, inadequadas ou disruptivas da ordem institucional. Assim, o acolhimento se mostra condicionado à manutenção da harmonia aparente, e não à transformação das estruturas

⁷ Para Cida Bento, a branquitude refere-se a um sistema de privilégios e pactos implícitos entre pessoas brancas, consolidado historicamente na sociedade brasileira por meio da manutenção de vantagens materiais e simbólicas e da naturalização de uma visão de mundo que legitima desigualdades raciais. Trata-se de uma identidade racial que opera como norma social e posição de poder, sustentando estruturas institucionais que favorecem pessoas brancas e subordinam grupos racializados, muitas vezes de forma silenciosa e não explícita, configurando um "pacto narcísico" que reforça a perpetuação do racismo estrutural. (BENTO, Cida. *O pacto da branquitude: racismo institucional e desigualdades no trabalho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022).

que produzem a violência. Essa lógica produz um duplo movimento: ao mesmo tempo em que a escola afirma compromissos com a diversidade, limita o alcance das práticas antirracistas, preservando normas que seguem organizadas a partir da branquitude. Para meninas negras, isso implica aprender, desde cedo, que sua presença é tolerada apenas enquanto não desestabiliza hierarquias, afetando profundamente seus processos de pertencimento, autoestima e saúde mental.

Nesse contexto, a escola também se apresenta como espaço onde identidades e pertencimentos são continuamente tensionados. Gomes (2002, p. 167) aponta:

Para essas pessoas, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amigas, da militância ou dos relacionamentos amorosos. A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Lamentavelmente, nem sempre ela é lembrada como uma instituição em que o negro e seu padrão estético são vistos de maneira positiva. O entendimento desse contexto revela que o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, principalmente pelos estudos sobre formação de professores e diversidade étnico-cultural, e que esse campo, ao considerar tal diversidade, deverá se abrir para dialogar com outros espaços nos quais os negros também constroem suas identidades (GOMES, 2002, p.167).

Para complementar essa perspectiva, hooks (2013, p. 25) enfatiza o potencial libertador e insurgente da escola:

A educação não deveria ser reduzida a um simples aparato de controle e dominação, no qual as aulas são ditadas por uma autoridade incontestável, onde o professor detém todo o saber e o aluno é um receptáculo passivo. Em vez disso, deve ser concebida como prática de liberdade: um espaço de insurgência no qual as lógicas disciplinares rotineiras são desafiadas, abrindo brechas que desorganizam a ordem

imposta e criam zonas de escape para novas formas de pensar, sentir e conhecer (hooks, 2013, p.25).

Seguindo hooks (2013), a escola não se limita a esse aparato de controle, é igualmente território de insurgência, palco onde emergem brechas que desorganizam as lógicas disciplinares. São nesses intervalos e pequenos gestos de resistência, nos olhares que se reconhecem, nos laços afetivos, nos segredos compartilhados e nas alianças entre meninas negras, que se anunciam novas possibilidades de existência. Esses gestos, ainda que discretos, ativam potências que a instituição não consegue capturar completamente, mostrando que mesmo em espaços marcados por racismo estrutural e silenciamento, a vida escolar é capaz de reconfigurar sentidos e produzir meios de resistência e enfrentamento ao racismo.

Racismo como força estruturante da vida escolar

O relato do diretor sobre a aluna negra vítima de racismo revelou desde o início a urgência do tema. E mais uma vez, vale ressaltar que o racismo não se manifesta como evento isolado, mas como uma estrutura silenciosa que organiza as relações escolares, produzindo efeitos que vão desde o desgaste emocional, o adoecimento mental até a ideação suicida. É nesse contexto que se faz necessário dialogar com Gonzalez (1982), que alerta para a dimensão estrutural do racismo e seu impacto sobre as subjetividades negras:

O racismo é a matriz de todas as discriminações, e seu efeito sobre a população negra, sobretudo sobre as mulheres, não se limita à exclusão social: ele penetra no corpo, nas emoções, nos modos de se perceber e de se relacionar com o mundo, condicionando experiências, escolhas e projetos de vida (GONZALEZ, 1982, p. 45).

De forma complementar, Carneiro (2011) evidencia que o racismo opera cotidianamente sobre os corpos negros, disciplinando, classificando e estereotipando, com consequências diretas sobre saúde mental e identidade:

O racismo cotidiano atua como mecanismo de exclusão e desvalorização dos corpos negros, naturalizando hierarquias e limitando oportunidades. Ele se inscreve nas práticas sociais, nas instituições e na educação, impondo padrões e normas que moldam comportamentos, restringem escolhas e impactam projetos de vida, especialmente daqueles que já vivem à margem das estruturas de poder. Os efeitos sobre a autoestima, a percepção de si mesmo e a saúde mental são profundos e duradouros, demonstrando que o racismo não é apenas um ato isolado, mas uma força estruturante das relações sociais.” (CARNEIRO, 2011, p. 52)

Nesse sentido, Souza (2021) acrescenta uma perspectiva psicanalítica, mostrando como o racismo impacta emocionalmente e interfere na construção da identidade, podendo gerar sofrimento subjetivo, conflitos internos e adoecimento psicológico:

O racismo cotidiano se inscreve no psiquismo, produzindo fissuras na identidade e nos vínculos afetivos, promovendo sofrimento emocional e adoecimento psicológico. Não se trata apenas de discriminação externa, mas de um processo internalizado que desestabiliza projetos de vida e saúde mental, em especial daqueles que já são marginalizados socialmente. (SOUZA, 2021, p. 112)

Ao referir-se a “projetos de vida”, as autoras se referem a capacidade de uma pessoa planejar, imaginar e perseguir objetivos para seu futuro, considerando escolhas educacionais, profissionais, afetivas e sociais e atrelados a saúde mental e ao racismo, vemos os impactos nesse planejamento. Dessa forma, ao analisar o caso da aluna, torna-se evidente que os efeitos do racismo na escola não se restringem ao ato isolado de discriminação, mas se manifestam como práticas sistemáticas e estruturais que afetam corpo, mente e identidade, exigindo uma compreensão interdisciplinar.

O episódio revela aquilo que Fanon (2008) denomina “ferida colonial”, quando o racismo ultrapassa o ato isolado e se instala no corpo e na psique, produzindo vergonha, revolta e desejo de apagamento de si. Fanon (2008, p. 52) observa:

O colonizado experimenta sua condição através do corpo. Cada gesto, cada olhar, cada palavra discriminatória deixa uma marca que não se limita ao momento da violência: inscreve-se na carne, na consciência e na memória. O corpo se torna um campo de batalha, e a psique carrega as feridas de uma história de humilhação e negação, manifestando-se em vergonha, raiva e em tentativas de modificar ou apagar aquilo que o outro rejeita (FANON, 2008, P.52).

O impulso de raspar o cabelo, por exemplo, expressa a tentativa de reorganizar o corpo a partir da dor, algo recorrente nas trajetórias de meninas negras que crescem em ambientes de constante ridicularização. Nesse sentido, Kilomba (2008, p. 50) destaca:

As experiências de opressão racial não desaparecem quando o ato discriminatório termina; elas se enraízam na memória e no corpo, atravessando gerações. Para sobreviver, é preciso desenvolver mecanismos de autoproteção, resistência e reconstrução do self. Tais estratégias são fundamentais, mas também revelam a necessidade de espaços de escuta, cuidado e reparação simbólica, onde o sofrimento possa ser reconhecido e transformado em potência (KILOMBA, 2008, p.50).

A dificuldade institucional de reconhecer a gravidade dessa violência evidencia que a escola muitas vezes falha em assumir responsabilidade afetiva e política pelas vidas negras que abriga. Como ressalta hooks (2013, p. 45):

A escola frequentemente se apresenta como espaço de cuidado, mas, na prática, não oferece suporte real às vidas dos estudantes. Existe uma lacuna entre o

discurso de proteção e a responsabilidade efetiva. Ensinar a cuidar significa mais do que palavras; requer compromisso com as necessidades emocionais, culturais e identitárias dos alunos, reconhecendo o impacto do racismo e da marginalização na construção do conhecimento e da subjetividade (hooks, 2013, p45).

Assim, vemos as configurações do racismo como estrutura social e psíquica que atravessa corpos, subjetividades e relações escolares. Seus efeitos sobre meninas negras, da vergonha internalizada ao sofrimento emocional e à necessidade de reorganizar a própria identidade, revelam que a escola, apesar do discurso de cuidado, muitas vezes reproduz padrões de exclusão. Criar espaços de escuta, reparação simbólica e valorização da identidade negra é essencial para transformar a instituição em território de aprendizagem, resistência e liberdade, permitindo que essas meninas desenvolvam projetos de vida não limitados pelo racismo institucional, o que reforça a importância da formação docente para uma educação verdadeiramente antirracista.

O incômodo da funcionária da limpeza ao ver o corpo da pesquisadora negra ocupando o pátio, varrendo insistentemente ao redor dela, bem como a recusa em liberar estudantes para participar do clube, evidenciam manifestações sutis do racismo institucional que opera na manutenção dos espaços como brancos, mesmo quando habitados por meninas e meninos negros. Esse fenômeno dialoga com Gonzalez (2001) contribui para a compreensão dessas cenas ao demonstrar como o racismo cotidiano organiza silenciosamente as relações sociais e institucionais, regulando a presença e a circulação de pessoas negras nos espaços públicos:

O racismo à brasileira não se manifesta apenas por meio de atos explícitos de exclusão, mas opera de forma sutil, cotidiana e profundamente enraizada nas práticas sociais. Ele regula quem pode ocupar determinados espaços, como pode circular por eles e em quais condições sua presença será tolerada. Corpos negros são constantemente vigiados, deslocados ou constrangidos, tendo sua visibilidade controlada e sua legitimidade questionada, mesmo em ambientes que se pretendem democráticos. Trata-se

de um mecanismo silencioso que naturaliza hierarquias raciais e produz constrangimentos contínuos à existência negra (GONZALEZ, 2001, p. 72).

E em um olhar complementar, a autora Bento (2022), analisa como essas microformas de discriminação escolar se reproduzem e naturalizam hierarquias raciais, afetando diretamente corpos, subjetividades e projetos de vida. A autora evidencia que a escola, mesmo sem manifestações explícitas de ódio, mantém práticas de segregação simbólica que reforçam a experiência de exclusão de estudantes e profissionais negros, corroborando a compreensão de que o racismo institucional é muitas vezes invisível, mas profundamente impactante.

O racismo institucional não depende de manifestações abertas de hostilidade para se perpetuar. Ele opera por meio de práticas aparentemente neutras, rotinas administrativas, critérios de avaliação e formas de organização que, ao serem naturalizadas, produzem desigualdades sistemáticas. Na escola, essas dinâmicas se expressam na forma como corpos negros são percebidos, controlados e, frequentemente, deslocados para posições de menor valor simbólico. Trata-se de um processo silencioso de segregação que afeta subjetividades, limita projetos de vida e reforça a exclusão, ao mesmo tempo em que preserva privilégios raciais historicamente constituídos (BENTO, 2022, p.75).

Dessa forma, as situações descritas não podem ser compreendidas como episódios isolados ou meramente individuais, mas como expressões de um modo institucional de organizar espaços, relações e afetos que mantém a branquitude como referência normativa. A vigilância sobre o corpo da pesquisadora e a restrição à participação dos estudantes evidenciam como a presença negra é constantemente negociada e condicionada, mesmo em contextos que se afirmam democráticos. Ao articular Gonzalez (2001) e Bento (2022), torna-se possível compreender que o racismo estrutural atua precisamente nessas zonas de aparente normalidade, onde práticas rotineiras e decisões administrativas produzem exclusões silenciosas, mas profundamente eficazes. Reconhecer esses mecanismos é fundamental para

tensionar a naturalização das hierarquias raciais no cotidiano escolar e afirmar a necessidade de práticas institucionais comprometidas com a justiça racial, o pertencimento e a transformação efetiva das relações educativas.

Juventudes negras: entre a explosão e o silêncio.

Os encontros com os estudantes revelaram uma juventude atravessada por afetos intensos: rabiscos que dizem “morrer”, post-its carregados de ódio, palavras soltas como “ter paz” e perguntas extremas, como “se colocar fogo em racistas a gente vai preso?”. Essa carga afetiva evidencia não apenas revolta, mas também um acúmulo histórico de violência racial não elaborada. Kilomba (2019) oferece uma chave fundamental para compreender essas manifestações, ao refletir sobre o lugar da fala negra diante da violência cotidiana, descrevendo como esse sofrimento se situa entre a interrupção da palavra e o grito.

O racismo produz um estado permanente de tensão psíquica, no qual a fala do sujeito negro é constantemente interrompida, desacreditada ou silenciada. Entre a impossibilidade de falar e a urgência de ser ouvido, instala-se um espaço de conflito onde a dor não elaborada pode emergir como grito, revolta ou silêncio absoluto. O que não encontra escuta retorna de forma fragmentada, intensa e, muitas vezes, excessiva, revelando não apenas experiências individuais, mas um acúmulo histórico de violência racial que atravessa corpos, afetos e subjetividades. (KILOMBA, 2019, p.34).

As palavras rasuradas no lixo, fragmentos de subjetividades que ainda não conseguem se escrever por inteiro e talvez sejam uma das imagens mais fortes da pesquisa, nesse momento. Elas materializam a dificuldade de nomear o sofrimento, a vergonha da dor, o medo de expor vulnerabilidades em um ambiente onde, muitas vezes, não há quem escute.

Os sonhos de viajar, ser rica, ter alegria, surgem como contraponto e mostram que, mesmo em meio ao sofrimento, há imaginação e desejo. Essa coexistência entre

dor e potência se alinha à perspectiva o autor Munanga (2004) reflete sobre a capacidade das identidades negras de se manterem vivas e projetarem futuros, mesmo diante de estruturas opressivas:

Apesar das múltiplas formas de exclusão e violência que atravessam a vida de indivíduos negros, existe uma força vital que se expressa na imaginação, no desejo e na construção de projetos de futuro. As identidades negras não se limitam às experiências de dor; elas são também fontes de criatividade, resistência e esperança. A vitalidade cultural e subjetiva permite que sujeitos negros concebam e lutem por possibilidades de existência que desafiam a ordem racial dominante, afirmando sua humanidade e seus direitos a um futuro diverso e pleno (MUNANGA, 2004, p. 92).

Diante desse panorama, torna-se evidente que os afetos extremos e os sonhos coexistem como dimensões indissociáveis da experiência de jovens negros em contextos escolares marcados pelo racismo estrutural. A dor, o medo e a revolta evidenciam os efeitos psíquicos e históricos da violência racial, enquanto a imaginação e o desejo apontam para a potência e a resistência das identidades negras, capazes de projetar futuros possíveis mesmo em espaços que nem sempre oferecem escuta ou acolhimento. Reconhecer essa tensão entre sofrimento e vitalidade é fundamental para compreender não apenas os impactos do racismo na subjetividade, mas também a urgência de criar ambientes escolares que valorizem a presença, a voz e os projetos de vida de estudantes negros, transformando o espaço educativo em território de cuidado, resistência e construção de novas possibilidades de existência.

O cuidado como disputa política.

A recusa em liberar estudantes, o abandono do clube no período da tarde e o silêncio institucional diante da desistência não configuram meros problemas de gestão. Trata-se de decisões que revelam quais vidas a escola reconhece como dignas de cuidado e proteção. Como aponta o autor Achille Mbembe (2019), não é

apenas o Estado que exerce poder sobre quem vive e quem morre, instituições cotidianas também participam desses processos, naturalizando precariedades e negligências e reproduzindo uma lógica de exclusão que atravessa a vida cotidiana escolar. Afinal, saúde mental para quem? Quem tem direito ao cuidado em saúde mental?

Sobre a atuação da instituição/escola nesse caso, Mbembe (2019) oferece uma perspectiva fundamental para compreender como ocorre tal regulação da vida e da morte:

O poder não se exerce apenas sobre a morte, mas sobre a vida, determinando quem deve viver, quem deve morrer e quem será deixado à margem do cuidado. As sociedades modernas organizam a vida de forma desigual, concedendo proteção, atenção e legitimidade a alguns corpos enquanto outros são expostos à negligência, à precariedade e à violência cotidiana. Esta política da vida e da morte atravessa todas as instituições, moldando não apenas a experiência do Estado, mas também a da escola, do hospital, da comunidade, onde certas existências são reconhecidas como dignas e outras permanecem invisíveis ou descartáveis (MBEMBE, 2019, p. 21).

Essa dinâmica se manifesta também na percepção de que falar sobre racismo e saúde mental é “prejuízo para a aula”, evidenciando uma lógica em que o conteúdo programático é priorizado em detrimento do sujeito. hooks (2013) oferece uma perspectiva alternativa, propondo que a educação deve ser concebida como prática de liberdade:

Quando a educação é concebida como prática de liberdade, ela não se limita a transmitir informações ou avaliar desempenho. Trata-se de criar espaços nos quais estudantes possam se expressar plenamente, explorar suas experiências, questionar normas e se engajar na construção coletiva de conhecimento. Reconhecer o estudante como sujeito completo, corpo, mente, emoções e história, é fundamental para transformar a sala de aula em um

ambiente de aprendizado crítico e emancipatório, onde a educação deixa de ser imposição e se torna diálogo, cuidado e resistência (hooks, 2013, p. 13).

Apesar das barreiras institucionais, surgem pequenas brechas de cuidado e resistência: a bibliotecária negra que acolhe, a professora que intervém permitindo a participação, Estrela que insiste em entrevistar, as meninas que compartilham olhares de reconhecimento e a aluna que revela suas dores e processos de identificação racial. Esses gestos, embora sutis, criam espaços nos quais os estudantes podem se reconhecer, afirmar suas experiências e construir sentidos de pertencimento.

Dessa forma, evidencia-se que, mesmo em ambientes permeados por racismo institucional e estrutural e negligência institucional, existem possibilidades de transformação. Reconhecer e fortalecer essas brechas é fundamental.

5.2.2 Segunda andança – fevereiro 2025: Rastros de um território tenso: quando a escuta não encontra espaço

Em parceria com uma amiga, professora de História, Geografia e Projeto de Vida, iniciei um novo movimento de entrada em uma escola localizada na zona norte da cidade de Sorocaba, na região periférica, onde vimos a possibilidade de recomeçar o campo e nos unimos com o desejo de apresentar a pesquisa, alinhar dias, pensar possibilidades, abrir caminhos. Fomos recebidas pela vice-diretora (mulher branca, cabelos loiros), cuja escuta logo se mostrou contrariada por filtros que tensionam o campo.

Ao falarmos sobre a seleção das turmas e dos(as) estudantes que participariam dos encontros, a vice-diretora sugeriu que ela mesma passasse de sala em sala para “escolher” de três a quatro alunos ou que o grupo fosse formado apenas por alunos(as) líderes. Eu, com o corpo atravessado por uma intuição que já conhecia esse percurso, sugeri a composição de um grupo misto, mas reafirmei a importância da presença de meninas negras, não como número, mas como centralidade do projeto. Expliquei que se tratava do eixo principal da pesquisa. Ela, no entanto,

sinalizou que não seria interessante eu mesma ir às salas para convidar os(as) estudantes, pois disse que poderia haver muitos interessados e, em suas palavras, “muitos são só vadios querendo matar aula”. Escutei. Fui tomada por um desconforto que não nomeei de imediato, mas que se inscreveu em mim como um alerta.

No primeiro momento, para evitar o embate logo no início, concordei com o combinado e que ela mesma selecionaria os(as) estudantes. Mas, deixei claro que, caso houvesse pouca adesão ou ausência de estudantes negros(as), especialmente meninas negras, eu retornaria às salas para convidá-los(as). A tensão ali não era apenas entre propostas metodológicas, era a materialização cotidiana do racismo institucional e estrutural, era o medo da escola em ser interpelada. Fiquei com essa frase ecoando em mim: *“podem aparecer muitos interessados”*. E me perguntei: por que isso seria um problema?

Voltei para casa perturbada, carregando uma mistura de inquietude, raiva e a constante sensação de que estamos sempre tateando territórios que resistem a nos escutar.

O segundo dia: quando o território revela suas cercas.

Retornei à escola com o intuito de alinhar melhor as propostas, mas o que se apresentou foi mais um deslocamento, a sugestão da vice-diretora era selecionar os “melhores alunos” de cada turma. Nessa seleção, estavam apenas meninos e meninas brancas e apenas um aluno negro foi incluído.

Diante da recusa simbólica e concreta do projeto, da tentativa de neutralizar e esvaziar o sentido da pesquisa que nasce do corpo, da vivência, da urgência de cuidar de meninas negras, optei por não seguir nessa escola. Foi uma decisão difícil, mas necessária, o território já sinalizava que não havia espaço para escuta, muito menos para transformação.

Voltei para mim. Voltei para o que me move. E segui.

Análise e discussão: segunda andança:

Quando o território expulsa e traz limites éticos da presença.

A decisão de não seguir na segunda escola foi também uma decisão ética. A pesquisa não é uma imposição, se o território não permite escuta, se o grupo é higienizado para evitar conflitos, se meninas negras são excluídas pela seleção de “bons alunos”, não há campo possível. A cartografia nos orienta que quando o território se fecha, não se força, observa-se, analisa-se e segue por outro caminho. Esse recuo não é fracasso metodológico, é um posicionamento político, um autocuidado, um reconhecimento de que a escola, enquanto instituição, nem sempre deseja enfrentar suas violências. E, ainda assim, os rastros permanecem, como diz a própria cartografia, um campo que se encerra produz efeitos, no corpo da pesquisadora, nas perguntas que ficam e nas denúncias que emergem.

O que o campo nos ensina.

A partir de todos os movimentos, três forças se destacam: A escola é um território racializado, onde ela produz e reproduz desigualdades, define quem pode falar, quem pode ocupar, quem merece cuidado. Mas também cria frestas, encontros e resistências que podem gerar novos modos de existir e resistir. As meninas negras vivem processos de subjetivação profundamente atravessados pelo racismo esses processos se expressam no corpo, no cabelo, na vergonha, na fala, no silêncio, na raiva e no sonho. Qualquer discussão sobre saúde mental que não considere isso será superficial e insuficiente. E o cuidado é uma disputa, não um dado, para acontecer, precisa de compromisso institucional, continuidade e disposição ética. Quando falta, o sofrimento se intensifica e a escola falha com quem mais precisa.

Nesse território escolar, percebe-se também a atuação do medo branco, expressão das ansiedades e tensões que pessoas brancas experienciam ao confrontarem corpos, saberes e vozes negras que desafiam normas e hierarquias estabelecidas. Esse medo não se limita ao âmbito individual, mas se manifesta estruturalmente, sustentando práticas de exclusão, silenciamento e vigilância que criam barreiras invisíveis ao pertencimento e à expressão das meninas negras. Em diálogo com Bento (2022), entende-se que essas tensões se consolidam em um pacto

da branquitude, um acordo tácito de manutenção de privilégios que protegem a ordem racial vigente por meio do silêncio, da exclusão e do controle do espaço escolar. Desse modo, a escola não apenas reproduz desigualdades raciais, mas reforça a sensação de perigo e a vigilância sobre o corpo e a voz das meninas negras, tornando o cuidado e a escuta práticas constantemente contestadas.

6.2.3. Terceiras andanças - junho de 2025: traços, espelhos e invenções de si.

Mais uma vez recorrendo às minhas amigas professoras engajadas na educação, após um contato por telefone com a diretora, consegui abrir um espaço de escuta em uma nova escola, dessa vez uma escola pública integral prestes a se tornar cívico militar⁸, localizada na periferia de Sorocaba, para apresentar o projeto do mestrado. No início, havia uma certa hesitação, não sabiam muito bem do que se tratava, mesmo assim, foi disponibilizado um tempo: duas horas para o que chamaram de “palestra”. A proposta foi nomeada assim, porém o que eu preparei era mais que uma fala, era um convite para um encontro, para o cuidado, para pensar juntas sobre racismo e saúde mental a partir da experiência de ser uma menina negra.

Os estudantes do grêmio estudantil foram responsáveis por circular nas salas com uma lista de interesse, convidando dessa vez, somente meninas negras a participarem do encontro. Foi nesse gesto coletivo que 30 meninas negras se inscreveram. Seus nomes, idades, presenças, faixa etária entre 14 e 16 anos, contribuíram para o contorno de um grupo

⁸ A transformação de escolas estaduais em cívico-militares é uma medida em que militares passam a atuar na gestão disciplinar, com o objetivo de melhorar a ordem e o rendimento escolar. Embora alguns defendam essa mudança por trazer mais disciplina, há críticas por reduzir a autonomia pedagógica e impor um modelo autoritário

potente, ainda em formação, mas já sinalizando o desejo de escuta e partilha.

Chegando na escola no dia marcado e encontrei um território vivo, onde acontecia uma feira afro-indígena organizada pelos alunos com apoio de alguns professores. No espaço da escola, os corpos estavam atravessados por outras narrativas, outras epistemologias. Alunos e alunas apresentavam comidas, livros, roupas e penteados. Havia uma jovem fazendo tranças, outra realizando pinturas tribais no rosto das colegas, imagens de resistência e pertencimento em movimento.

Enquanto eu caminhava pelo espaço, me aproximando das exposições, uma aluna me reconheceu. Ela se lembrou da minha presença ali no ano anterior, em 2024, quando fui convidada para uma atividade sobre o Dia Internacional da Mulher. Seus olhos brilharam ao me contar que estava expondo o livro “Quem tem medo do feminismo negro?”, de Djamila Ribeiro, um dos livros que eu havia mencionado naquela ocasião que discute o feminismo negro como ferramenta política essencial para enfrentar a articulação entre racismo e sexismo, abordando temas como representatividade, lugar de fala e interseccionalidade, defendendo a centralidade das vozes das mulheres negras na luta por igualdade e justiça social. Ela também me contou que após a minha passagem pela escola naquele ano, foram organizados grupos de estudos acerca da leitura daquele livro que estava sendo apresentado por ela e um aluno, menino negro, durante a feira. Seu gesto foi mais que uma lembrança: foi um rastro. Um registro de que passagens importam e de que presenças marcam.

Figura 3: Exposição afro-indígena: Literaturas.



Fonte: Registro da autora.

Primeiros contornos: o espelho, o traço, o corpo em desenho.

Iniciei o encontro convidando as meninas a dizerem seus nomes e idades. Na sala tinham 32 meninas que se auto identificam como negras, com idades de 11 a 16 anos. Era um gesto simples, mas carregado de potência, anunciar-se no coletivo, dizer-se presente. Um por um, os nomes foram ganhando forma no espaço. Depois delas, foi minha vez. Escolhi começar a minha apresentação não por títulos ou instituições, mas por imagens de afetos: mostrei fotos da minha família, fotos minhas enquanto criança e adolescente e desenhei com palavras o percurso que me trouxe até ali. Falei da universidade, escola, trabalho, mas principalmente, das pessoas que caminharam comigo. Fiz questão de ressaltar a importância das amigadas pretas como sustento das lutas e conquistas, um corpo que anda, mas nunca só.

Figura 4: Slides de apresentação 1.



Fonte: Registro da autora.

Figura 5: Slides de apresentação 2.



Fonte: Registro da autora.

Com os primeiros afetos compartilhados, iniciamos o primeiro momento de intervenção: “Identidade: como você se vê?”.

Figura 6: Identidade:



Fonte: Registro da autora.

Convidei as meninas a desenharem a si mesmas. A proposta era que, por meio da imagem, pudessem traduzir um pouco de como se enxergam no mundo. Distribuí as folhas e esperei que as mãos começassem a desenhar, mas sabia que nem tudo que se vê se traduz com facilidade. Após o tempo de criação, poucas se sentiram à vontade para falar de seus desenhos. O silêncio também dizia muito naquele momento.

Uma aluna de 11 anos, com voz firme, se levantou para dizer que seu desenho representava a discriminação que ela sente. Apontou para a folha e afirmou: “nós temos direitos e merecemos igualdade”. Um traço que carrega denúncia e desejo.

Outra aluna compartilhou que, através do desenho, consegue se ver mais bonita. No papel, traços finos e cabelos lisos. Era nítido o desencontro entre a imagem projetada e a identidade vivida, a beleza ainda precisa ser ressignificada nos espelhos onde se olham. Vários desenhos celebraram o

cabelo: cachos, volume, movimento. O que era muitas vezes negado, agora aparecia como afirmação e orgulho.

Figura 7: Rostos e Identidades:



Fonte: Registro da autora.

Figura 8: Rostos e Identidades:



Fonte: Registro da autora.

Um dos desenhos me atravessou profundamente: nele, um rosto triste. Ao redor, partes do corpo desenhadas separadamente, olhos, boca, nariz, cabelo, altura. No verso da folha, uma anotação escrita “saude mental: vermelho”. Reconheci a referência, era um termo utilizado em uma cartilha de sinais de alerta em saúde mental. O vermelho, no código, indica ideação suicida e risco de suicídio.

Figura 9: Fragmentos.



Fonte: Registro da autora.

Uma aluna desenhou a si mesma e escreveu as palavras: feia, chata.

Foi impossível não sentir o peso de cada letra que ela escreveu sobre si.

Figura 10: Rosto trsite.



Fonte: Registro da autora.

Umas das alunas ao se desenhar, disse a seguinte frase: “Não vou desenhar os meus braços, cortei, pois já está cortado demais”. Fiquei curiosa para entender do que ela estava falando, uma das alunas que estava próxima a mim cochichou: “Ela se corta professora!”. Esse foi o desenho que ela fez:

Figura 11: Cortes.



Fonte: Registro da autora.

Enquanto organizava os desenhos, senti que também precisava me desenhar. Então, compartilhei minha imagem e minha história: contei sobre o processo de aceitar meu cabelo crespo, sobre o tempo em que eu alisava, acreditando que isso me faria mais bonita e mais branca. Falei da transição capilar como um caminho de aceitação. Uma aluna de 11 anos se identificou e disse que também alisava o cabelo desde pequena porque achava feio e hoje, ela diz que ama seus cachos como são.

Contei ainda sobre meu nariz grande, redondo, o mesmo da minha mãe. Por muito tempo não gostava dele, mas hoje eu não tenho problemas com isso. Muitas meninas balançaram a cabeça em concordância. Disseram que também não gostam dos seus narizes “largo”, “grande”, “redondão”, como descreveram. A negritude no rosto ainda é ponto de dor para muitas.

Mas estávamos ali para começar, pelo menos, a desenhar novos contornos.

Fragmentos de um encontro: Escuta, Cuidado e dor compartilhada.

Cheguei com uma imagem em mãos, querendo provocar o olhar, o pensamento e a escuta. A imagem trazia elementos para discutir raça, gênero, racismo e a interseccionalidade. Ao verem a bandeira e as palavras “gênero” e “racismo” em diálogo, algumas meninas imediatamente disseram: “o *Solzinho (nome fictício) tinha que estar aqui*”. Falaram dele com cuidado e preocupação. O Solzinho é um menino negro, gay, afeminado, que sofre constantes ofensas dos colegas. Era como se, naquele momento, elas quisessem que ele também fosse cuidado, que não ficasse de fora do acolhimento que estava se formando ali. O nome dele ecoou na roda como uma ausência sentida, uma urgência que convocava atenção e proteção.

Esse gesto revela como as próprias estudantes relacionam raça, gênero e orientação sexual no cotidiano escolar. Elas percebem que diferentes formas de opressão podem se sobrepor, racismo, homofobia e sexismo, e que o cuidado com uma pessoa negra e LGBTQIA+ não é

apenas desejável, mas necessário. Há, nesse reconhecimento, uma tentativa de expandir os espaços de cuidado e inclusão, articulando solidariedade e empatia, ainda que dentro de um contexto escolar marcado por exclusão e vigilância.

Lembrei-me da primeira escola, onde encontrei meninos gays que queriam compor o grupo de intervenções. Ali, percebi que os alunos também estavam atentos às relações de poder e aos mecanismos de exclusão, mas buscavam formas de acolher colegas que, por serem diferentes em raça, gênero ou orientação sexual, eram marginalizados. Esses movimentos de cuidado indicam que, mesmo em ambientes racializados e hierarquizados, existem frestas de resistência e possibilidades de construção de pertencimento e visibilidade, em que meninas e meninos negros e LGBTQIA+ podem ser reconhecidos em sua subjetividade e dignidade.

Seguimos com a proposta de mais uma intervenção, agora sobre Racismo: O que é para vocês?

Convidei-as a dizer, sem filtros, as palavras que surgiam quando ouviam “Racismo”. Um por um, os termos foram sendo ditos e anotados, formando um mapa dolorido, mas necessário:

Figura 12: Nuvem de palavras constituída por palavras ditas pelas alunas em relação ao racismo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Depois, perguntei se lembravam de frases ou apelidos que já ouviram, ditos por colegas, vizinhos, professores ou familiares. Foram surgindo:

Figura 13: Nuvem de palavras constituída por palavras ditas pelas alunas em relação a xingamentos racistas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Essas palavras foram ditas com uma mistura de riso nervoso e silêncio tenso. Entre elas, o riso funciona como escudo, mas também como um pedido de ajuda.

Ao perguntar se já tinham vivido alguma situação de racismo e como se sentiram, uma aluna de 13 anos compartilhou uma experiência forte. Vinda do Rio de Janeiro, contou que teve que mudar de escola após um episódio violento onde foi cercada por um grupo de garotos que a ofenderam dizendo que ela era “preta, favelada”, que no lugar de onde veio “só tinha traficante”, que sua cor era “preta igual droga”, “saco de lixo”, e que ela “deveria voltar pra lá”.

A roda silenciou. Foi um silêncio cheio de dor, mas também de presença. Uma escuta ativa, atenta, entre meninas negras que, de alguma forma, sabiam o que era aquilo. Não por livros ou teorias, mas porque carregam em seus corpos a experiência do racismo desde cedo.

A intervenção seguiu, mas ali já tínhamos atravessado uma fronteira importante. O que se abriu naquele encontro foi mais do que um espaço de fala, foi um território de escuta, memória, cuidado e resistência.

Sentir é também uma forma de mapear.

Dando sequência à conversa, perguntei: *E como vocês se sentiram diante dessas situações?* O que emergiu não foram apenas palavras, foram rastros de dor, marcas impressas nos corpos, nos olhares, nas posturas encolhidas de quem aprendeu cedo a se defender.

Uma a uma, elas foram nomeando o que muitas vezes é silenciado:

Figura 14: Nuvem de palavras constituída por palavras ditas pelas alunas em relação aos sentimentos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Essas palavras preencheram o espaço como um tipo de mapa afetivo do racismo vivido no cotidiano escolar. Não são sentimentos soltos, são experiências enraizadas em relações, em olhares, em práticas que desumanizam e silenciam.

Enquanto anotava no papel, sentia que cada palavra era também um grito contido, um pedido por escuta, por reconhecimento, por cuidado. Cada termo revelava não só um sofrimento, mas também a potência de meninas que, mesmo tão jovens, conseguem nomear e refletir sobre aquilo que as atravessa.

Registrar essas falas é também resistir ao apagamento.

Saúde mental como território em disputa.

Seguimos para a terceira intervenção, agora com o convite: *O que vocês sabem sobre saúde mental?* A pergunta abre espaço para que sentimentos e percepções emergissem em forma de palavras soltas, que iam sendo jogadas no ar como fragmentos de uma vivência muitas vezes invisibilizada:

Figura 15: Nuvem de palavras constituída por palavras ditas pelas alunas em relação a saúde mental.



Fonte: Elaborado pela autora.

As palavras, ao mesmo tempo em que nomeavam a dor, pareciam também pedir escuta. Elas não vinham de um lugar distante, mas de dentro, eram experiências vividas, atravessadas por raça, gênero, contexto social, e, sobretudo, por um cotidiano escolar que nem sempre sabe cuidar.

Uma aluna de 14 anos pediu a palavra. Com a voz trêmula, pediu licença para falar sobre algo que nunca tinha contado a ninguém. Disse que, às vezes, sente culpa pelo racismo que sofre. Que se xinga, se bate, se machuca. As palavras dela chegaram como um soco silencioso, o grupo parou, escutou, silenciou com respeito. Outras alunas, tocadas pelo relato, também compartilharam que sentem raiva de si mesmas quando passam por situações de racismo. Como se a dor que sentem fosse uma falha delas, como se o racismo fosse algo que merecessem.

Enquanto isso, do lado de fora da sala, um homem branco, professor, bolsonarista ⁹ (segundo as alunas), responsável pela articulação da escola cívico-militar, parou para observar. Seu olhar, rígido e atravessado de vigilância, parecia interpelar o que estávamos construindo ali. O corpo dele também fazia parte do cenário, um corpo que marca poder, controle, e a ameaça silenciosa de que aquele espaço não é, de fato, livre. Paramos e observamos ele por alguns segundos e seguimos, falamos sobre o que é saúde mental. Tentamos deslocar o olhar da doença para o cuidado, da culpa para o acolhimento, falamos de autocuidado não como algo individual e solitário, mas como rede, como abraço coletivo, como direito. Resignificamos a saúde mental como lugar de presença, de pertencimento, de afeto entre meninas negras que, apesar de tudo, insistem em viver, resistir e sonhar.

Cores que alertam o corpo.

Apresentei uma imagem sobre: *Como identificar que não estou bem?* Um dispositivo simples, com cores, faixas, palavras, mas que logo provocou reações intensas. À medida que nos aproximávamos do sinal laranja e do vermelho, os olhares mudaram e as expressões também. Essas cores, que simbolizavam estados de alerta ligados à autolesão e à ideação suicida, tocaram em algo que, até então, estava apenas sussurrando no fundo.

⁹ Pessoa bolsonarista é aquela que apoia e reproduz os valores, discursos e práticas políticas associadas ao bolsonarismo de caráter conservador e autoritário, sustentado por discursos antidemocráticos, moralizantes e polarizadores, que mobilizam afetos como medo, ressentimento e ódio, especialmente contra grupos historicamente marginalizados e instituições democráticas, corrente político-ideológica consolidada no Brasil a partir da ascensão de Jair Bolsonaro à Presidência da República.

Figura 16: Como identificar que algo não vai bem comigo?



Fonte: Instituto Vita Alere. Disponível em: <https://vitalere.com.br/wpcontent/uploads/2024/07/Diagrama-Saude-Mental.pdf>

Os corpos reagiram, algumas se inquietaram na cadeira, outras desviaram o olhar.

A partir daí, abrimos espaço para pensar em práticas que possam fortalecer a saúde mental. As respostas não vieram como receitas prontas, mas como pequenos gestos de cuidado já existentes em seus cotidianos:

- *jogar vôlei*
- *fazer leitura*
- *se maquiar*
- *cuidar do cabelo*
- *estar junto com a família*

Foi bonito perceber como o cuidado aparece em brechas, mesmo quando a estrutura insiste em negar. Há potência nesses cotidianos, há

resistência no gesto de pentear o cabelo, de marcar presença na quadra, de rir junto da prima no sofá, são práticas simples, mas que sustentam uma existência que se recusa a adoecer em silêncio.

Protocolo antirracismo: um desejo que pulsa.

Na quarta e última intervenção, levei a proposta de construção de um protocolo antirracismo para meninas negras. A ideia era que elas mesmas pudessem pensar estratégias e pactos coletivos para responder ao racismo no cotidiano escolar, algo que fosse delas, com a linguagem delas, com o que faz sentido para elas.

Não tivemos tempo suficiente para aprofundar a construção, mas só a apresentação da proposta já mobilizou encantamento. “*Nossa, isso é demais!*”, disseram. Ficou o desejo no ar, suspenso, como uma ponte que precisa ser atravessada com tempo e escuta.

Fechamos a roda com a apresentação de canais de ajuda e de denúncia. Expliquei como funcionam, para que servem, e o que esperar de cada um. Foi um encerramento necessário, como quem oferece um mapa de apoio, uma bússola em meio ao caos.

Saí da escola com a sensação de que abrimos algo ali. Ainda há muito a ser dito, sentido, construído. Mas a semente está plantada. E elas, meninas negras, são solo fértil, são território em transformação.

Encerramento e rastros.

O encerramento não foi silêncio, foi troca. As meninas se despediram com abraços, risos e olhares que diziam: *ainda não acabou*. Em seguida, os alunos do grêmio entraram para o lanche e, entre o vai e vem de cadeiras, duas alunas que não puderam participar se aproximaram de mim. Queriam falar. E falaram.

Relataram que já sofreram racismo na escola. Disseram que a transformação da escola em cívico-militar é também uma forma de racismo. Apontaram a possibilidade da padronização dos cabelos, das roupas, dos corpos. Disseram com firmeza: *a gente não vai aceitar*.

Enquanto conversávamos, fomos interrompidas por um professor, um homem, branco, jovem. Procurava *papel pardo*, a professora que nos acompanhava o corrigiu: “papel craft”. Ele olhou pra mim e repetiu: *papel pardo*, eu fingi que não ouvi, mas meu corpo escutou.

Minutos depois, no mesmo espaço, uma aluna chamou um colega de carvão, em tom de “brincadeira”, ninguém riu ou talvez tenham rido por hábito, meu corpo também escutou e automaticamente relacionou com tudo o que eu havia acabado de ouvir das meninas negras nas intervenções, os relatos de racismos diários sofrido por parte de seus colegas.

Contradições que atravessam, rastros e reverberações.

Fui bem recebida pela escola, os portões se abriram, as ações foram acolhidas, e há espaço para retornar, isso me fortalece. Mas, também saio com o peito atravessado por ter testemunhado uma sucessão de violências simbólicas e explícitas, entre alunos e professores. Isso mesmo em uma escola que se afirma antirracista, que tem projetos, que tem discursos.

A cartografia desse espaço revela frestas e contradições. Onde há ação, há também repetição. Onde há discurso antirracista, muitas vezes há silêncio sobre o cotidiano que adocece. As meninas negras continuam sendo alvo, mesmo quando se afirma que estão sendo cuidadas.

Saio da escola com o corpo atravessado e a mente inquieta. Levo comigo perguntas que insistem: De que forma gênero, raça e classe se entrelaçam com a saúde mental? Como seguir diante de um cotidiano escolar onde o racismo se infiltra em olhares, regras, piadas, gestos e adocece?

A escuta, ainda que breve, revelou feridas profundas: falas de autolesão, de culpa, de dor internalizada. Um sofrimento que não é individual, mas coletivo e estruturado.

Ao mesmo tempo, em meio à tensão, há um sopro de alívio. Reconheço-me capaz, nem eu sabia que conseguiria sustentar e acolher tantas meninas naquele espaço opressor. Foi no gesto de escuta, no silêncio compartilhado, nos olhos marejados, que nasceu um campo de afeto.

Há também potência nas palavras que tremem, mas dizem, nos incômodos que latejam e se recusam a se calar, nas meninas que não vão aceitar. E é por isso que volto, porque há trabalho a ser feito e porque elas são território vivo de resistência e transformação.

Nessas primeiras andanças, foi possível observar que o racismo estrutural impacta diretamente a saúde mental das meninas negras, manifestando-se em formas de adoecimento psíquico, chegando até em manifestações como autolesão e ideação suicida. Além disso, os relatos apontam para a recorrência de episódios de discriminação, denúncias de violências simbólicas e institucionais, bem como para os efeitos do racismo na construção da identidade e na relação com os próprios fenótipos, especialmente no que diz respeito à estética, à autoestima e ao pertencimento.

A escuta das meninas revelou um nível de sofrimento mental maior do que o esperado, o que nos interpela eticamente a ampliar nosso cuidado. Essa constatação reforça a necessidade de tratar o consentimento como um processo contínuo, revisitado ao longo das ações, especialmente diante de situações de vulnerabilidade emocional.

Diante disso, torna-se importante também retomar os combinados com a escola parceira, de forma a alinhar expectativas e garantir um ambiente institucional que sustente, com responsabilidade e sensibilidade, o cuidado necessário a essas jovens.

Passos seguintes

Dando continuidade as ações na escola, o retorno à escola ocorreu em meio às dificuldades ainda presentes para estabelecer uma frequência constante no campo, após meses de negociação consegui retornar ao campo para finalizar as atividades. Mesmo assim, a partir do convite para participar de uma atividade do “Setembro Amarelo”, pude retomar minha circulação e dar continuidade ao acompanhamento das meninas negras do grupo. O convite foi feito por um grupo formado somente por alunos que se intitula de acolhimento.

Conversei com o grupo que integra o acolhimento e segundo os alunos:

- *“O Acolhimento é um grupo feito para isso mesmo: acolher. A gente quer que todo aluno se sinta bem na escola, sabe? Que sinta que tem um lugar aqui, que é ouvido, respeitado e que seus sentimentos importam de verdade. Somos 11 alunos de várias turmas do fundamental e do médio, que foram chamados para fazer a diferença na escola, com o apoio e auxílio da diretora, que é a responsável pelo grupo e que nos acolhe e ajuda para que nossas ideias não fiquem só no papel. Uma peça fundamental no nosso grupo”.*

- *“A gente conversa, escuta, cria ideias e transforma tudo em projetos que deixam o ambiente mais leve e mais humano. Fazemos ações sobre tudo o que tem a ver com cuidado: projetos socioemocionais, consciência negra, recepção dos alunos e professores na volta às aulas, e também várias datas especiais como Dia do Livro, Páscoa, Dia das Mães e dos Pais, Dia dos Professores, Dia da Família, Dia das Mulheres, Agosto Lilás, Setembro Amarelo, Abolição da Escravatura e tantas outras. Ninguém trabalha sozinho, dividimos as tarefas, pedimos a opinião de todos e se todos estiverem de acordo colocamos a mão na massa. E para ser sincera, fazer parte desse grupo significa muito para nós”.*

- *“A gente se sente bem e importante por estar aqui, por ser ouvido e por ouvir os outros. É uma responsabilidade bonita a de ajudar os alunos a se sentirem acolhidos e bem dentro da escola. É realmente uma honra”.*

- *“Já recebemos muitos agradecimentos, já vimos rostos felizes e empolgados durante os projetos... e isso é muito gratificante. Faz a gente perceber que está no caminho certo, cumprindo nosso papel como acolhedores”.*

Ao chegar, encontro um grupo misto formado por meninas e meninos, brancos, pardos, pretos e idades entre 11 e 15 anos. Esse coletivo heterogêneo compõe o cenário do encontro e produz novos modos de afetação.

A conversa sobre saúde mental, autolesão e prevenção do suicídio se desenhou com certa suavidade, abrindo um território de fala onde os estudantes pareciam já terem conhecimento sobre o assunto. Eles acionaram saberes prévios, mostraram interesse, e assim se constituiu um campo de escuta mais compartilhado, onde as vozes iam se costurando umas às outras.

Começamos pelo Setembro Amarelo, sua história, seus sentidos, fazendo emergir a importância de ampliar a consciência sobre a prevenção do suicídio. A partir daí, o diálogo se deslocou naturalmente para outras camadas: bem-estar, saúde mental, sentimentos que confundem, fronteiras frágeis entre tristeza e depressão, entre ansiedade e cuidados com o bem-estar emocional, onde traçamos paralelos, desfizemos algumas certezas, deixamos outras aparecer.

Falamos também da autolesão e de sua relação com o suicídio, tentando produzir um espaço onde esses temas pudessem existir sem silenciamento, mas também sem espetacularização. Os alunos permaneceram atentos, afetados, construindo ali um território em que escuta com curiosidade e cuidado se entrelaçando no próprio ato de conversar.

Quando pergunto se eles sabem o que é autolesão, as respostas emergem quase de imediato, como um fluxo difícil de conter. Uma chuva de exemplos sobre diferentes métodos toma a cena, giletes, tesouras, queimaduras com isqueiro e é nesse excesso que me vejo convocada a intervir senti que era preciso interromper, instaurando um limite ético no próprio movimento da fala. Faço então a mediação necessária, lembrando da importância de não reproduzir métodos que circulam em filmes, séries ou conversas, e de evitar detalhamentos quando acolhemos alguém em sofrimento. Esse gesto redesenha o território discursivo, traçando um contorno de cuidado que impede que o espaço de escuta se converta em um espaço de circulação de práticas de risco.

Em determinado momento, uma das meninas negras que já integrava meu grupo pede para falar. Ela traz relatos de dois familiares que morreram por suicídio, trazendo novamente os métodos utilizados, descrevendo as mortes onde um tio ingeriu veneno de rato e o primo atirou com uma arma de fogo na própria cabeça, ela também cita um outro familiar que tentou o suicídio e não conseguiu, ao compartilhar essas histórias, ela aciona uma reflexão sobre os impactos que essas perdas produziram em sua família, fazendo o espaço ganhar uma densidade que atravessa e mobiliza a todos. Ela tem 11 anos. Sua fala reorganiza o ambiente, desloca a discussão e convoca outra qualidade de atenção, silêncio e cuidado.

Aproveito para falar sobre o luto e sobre os processos de posvenção¹⁰, buscando sustentar um campo em que seja possível nomear sentimentos e reconhecer seus efeitos. Reforço a importância de perceber quando algo não vai bem e de pedir ajuda, conduzindo a conversa novamente para o eixo da saúde mental, o que entendemos por saúde mental, como podemos cuidar dela, quais pequenos gestos podem sustentá-la e fortalecê-la no cotidiano.

A partir desse deslocamento, apresento referências de locais de apoio e serviços de saúde disponíveis no território. É então que uma aluna compartilha sua experiência no CAPS¹¹, contando que foi um momento decisivo para ela, permitindo-lhe receber tratamento para depressão. Alguns colegas, num primeiro instante, reagem com risos, um riso que distancia, que tensiona. Mas, à medida que ela segue narrando sua melhora, o grupo se reorganiza: o riso se desfaz, a escuta se amplia, e

¹⁰ Posvenção: termo originalmente criado em inglês como *postvention* por Edwin S. Shneidman, usado para designar o conjunto de ações realizadas após um evento crítico, especialmente suicídios, com objetivo de oferecer apoio psicológico, reduzir danos e prevenir novos episódios. A posvenção envolve acolhimento, reparação simbólica e construção de redes de cuidado, funcionando como complemento à prevenção, reconhecendo o impacto coletivo e individual de eventos traumáticos.

¹¹ O Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) é um serviço público de saúde mental do Sistema Único de Saúde (SUS), voltado para o atendimento de pessoas com transtornos mentais graves e persistentes. Oferece cuidado contínuo, promove a reinserção social, reduz internações hospitalares e articula a rede de serviços de forma comunitária. Os CAPS funcionam como espaços de acolhimento, escuta, acompanhamento terapêutico e intervenção multiprofissional, priorizando a autonomia do usuário e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

a empatia se torna possível. A cena evidencia como os afetos circulam, se transformam e reconfiguram as relações no próprio ato de narrar.

Esse encontro foi marcado pela continuidade do processo cartográfico onde a escola se apresenta como território que se rearranja a cada entrada, a cada fala que emerge, a cada gesto que instaura ou desfaz barreiras. O campo não é só um dado, ele se produz nas intensidades, nos desvios e nos movimentos que me atravessam enquanto pesquisadora, atravessa os estudantes e a instituição.

Últimos passos

Após a conversa do Setembro Amarelo, consigo negociar mais um encontro com o grupo de meninas negras. Iniciamos retomando os encontros anteriores, revisitando algumas falas e esclarecendo dúvidas. Enquanto escuto, percebo que uma das alunas, que havia relatado episódios de racismo em atividades anteriores, aparece com o cabelo cortado bem curto, laterais raspadas. Elogio o corte, digo que fiquei feliz com a mudança, mas seu olhar permanece entristecido, a fala trêmula, como se algo nela ainda buscasse um lugar de sustentação.

A partir daí, conduzimos a conversa para o tema da autoestima. As meninas dizem se acharem bonitas, embora os meninos afirmem o contrário. Compartilham, então, a situação de um menino de 12 anos que vem assediando algumas delas verbalmente. Contam que escreveram uma carta assinada e entregaram à diretora. Relatam que, quando reagem ao assédio, ele respondia com ofensas raciais, chamando-as de “macaca”, “carvão”, entre outras violências. Elas também falaram sobre ele ser agressivo, mesmo elas serem de salas e séries diferentes, todas conheciam ele. Diante disso, oriento-as a manter o diálogo com a diretora, reafirmando a importância de recorrer aos canais institucionais e dizendo que posso reforçar o assunto junto à gestão.

Após essa conversa, introduzo a ideia de construirmos um *mapa de afetos*, como modo de ativar a dimensão sensível do território e tornar visíveis os movimentos, lugares e relações que atravessam o cotidiano dessas meninas. Proponho a atividade ao grupo e elas acolhem a ideia com entusiasmo, organizando-se espontaneamente em pequenos e grandes agrupamentos, guiadas por afinidades, proximidades e

modos próprios de estarem juntas no espaço. Durante a construção, vou acompanhando o processo, explicando como eu faria meu próprio mapa, oferecendo sugestões, ideias, e ao mesmo tempo me mantendo atenta às conversas paralelas que atravessavam a atividade.

Enquanto circulava entre as meninas, escuto muitos afetos positivos relacionados à casa e à família. Quando se aproximam da escola, os afetos de alegria se deslocam para espaços que ficam fora da sala de aula, como a cantina, a quadra, uma pequena praça próxima onde elas costumam fazer piqueniques. É no fluxo dessas conversas que ouço uma das meninas contar, em tom de animação e buscando validação das colegas, uma situação envolvendo um objeto (uma lâmina cortante) encontrado na escola e o impulso de usá-lo no próprio corpo “para ver como era” (a frase dita pela aluna foi: encontrei uma lâmina no chão e cortei meu braço para ver como era). A forma como narra, com leveza e aprovação do grupo, revela tensões importantes sobre risco, pertencimento e reconhecimento, que atravessam o território escolar e suas relações, o que me deixou preocupada e atenta a como elas entendem a autolesão na escola, será que isso é moda? É normal? Tentei me aproximar e entrar nesse assunto, mas não tive espaço, elas mudaram de assunto conforme me aproximava.

Continuo circulando e me deparo com outro tema emergente: cigarros eletrônicos. Entre as meninas, estava uma aluna que, em encontros anteriores, já havia mencionado que fumar era o seu *hobby*. Elas perguntam o que eu penso sobre isso e aproveito o momento para falar sobre os efeitos do cigarro e do cigarro eletrônico na saúde, buscando construir um espaço de informação e cuidado, sem julgamento.

Não tivemos tempo suficiente para concluir o mapa de afetos. No final da atividade, as meninas pedem que eu volte mais vezes, um pedido que reforça a abertura, vínculo e desejo de continuidade.

O encontro se encerra deixando marcas no território: ali, entre narrativas de risco, conversas sobre pertencimento, alegrias compartilhadas e dores veladas, produzimos mais um traço dessa cartografia atravessada por raça, gênero, infância e resistência.

Concluindo as atividades com as meninas, dirijo-me à diretora e à vice-diretora para conversar sobre as ações realizadas na escola e os desdobramentos observados até aquele momento. Elas se mostram receptivas, interessadas e visivelmente impactadas pelo que venho acompanhando no campo. Conversamos sobre os encaminhamentos adotados em situações relacionadas à saúde mental: como é feito o contato com as famílias, quais são as reações mais comuns, e como a escola lida com essas demandas.

Abordamos também os relatos de racismo, autolesão e ideação suicida presentes no cotidiano escolar, assim como o sofrimento psíquico vivido por meninas negras. A diretora afirma não ter conhecimento de muitos desses acontecimentos, revelando a dimensão invisibilizada que atravessa o território escolar. Retomo a denúncia de assédio feita pelas alunas, e elas informam que medidas já haviam sido tomadas.

Ao final da conversa, ambas pedem que eu as oriente sobre como proceder diante de situações de autolesão, ideação ou tentativa de suicídio, mencionando brevemente um caso recente envolvendo um aluno que tentou tirar a própria vida dentro da escola. A demanda delas evidencia um desejo de fortalecer práticas de cuidado e criar protocolos mais sensíveis às vulnerabilidades dos estudantes.

Saio desse encontro com a sensação de abertura: houve escuta, interesse e um movimento de acolhimento à pesquisa, gestos que também passam a compor a cartografia desse território.

Desde os primeiros movimentos da pesquisa, um acontecimento se impôs como força que desloca, o encontro com uma aluna recém-chegada à escola. Sua transferência não era apenas um dado administrativo, mas um rastro de violências como racismo e xenofobia, vividas na instituição anterior por ser moradora do Rio de Janeiro. Nos nossos primeiros contatos, ela me fez atravessar suas narrativas: os insultos, os comandos de retorno ao “morro”, a marcação de seu corpo como “lugar de bandido”, “preta cor de saco de lixo”. A cada palavra, a cartografia se deixava afetar, pedindo que eu escutasse não apenas o relato, mas o modo como ele reverberava no campo que estávamos coproduzindo. No segundo encontro com o grupo de meninas, sua ausência já anunciava outro deslocamento, pois ela havia retornado para o Rio

de Janeiro. A pesquisa, então, deixou de ser apenas o que acontece na escola e passou a ser também o que pulsa fora dela, nos territórios que seguem atravessando os corpos das meninas, mesmo à distância.

Pouco tempo depois, no dia 29 de outubro de 2025, a notícia do massacre nas operações policiais nos Complexos do Alemão e da Penha com mais de 132 mortes, atingiu o campo como um abalo sísmico. Diante desse acontecimento, busquei novamente a aluna, não mais como “participante”, mas como alguém com quem partilho um território afetivo em expansão. A dor que ela carregava era também o traçado de um luto traumático, em meio a tantas vidas devastadas, muitas delas conhecidas suas. Nesse momento, a cartografia me implicou, acompanhar seus gestos, escutar seus silêncios, oferecer um suporte possível e encaminhá-la a profissionais que pudessem sustentar um cuidado que ultrapassa o acolhimento inicial. Percebi que pesquisar saúde mental e racismo entre meninas negras não é apenas descrever experiências, mas tocar camadas de traumas acumulados, camadas que denunciam a estrutura racial do país e, ao mesmo tempo, revelam os limites do meu próprio lugar, um lugar atravessado por privilégios que, muitas vezes, me impedem de imaginar a extensão da dor que se desenha nesses corpos.

Assim, a pesquisa se faz no entre: entre o que vejo e o que não alcanço, entre o que dói e o que resiste, entre o que narro e o que me atravessa.

Análise e discussão: terceira andança.

Entre rastros, afetos e contradições do território escolar: a terceira escola

As vivências observadas na terceira escola revelam que o espaço escolar é atravessado por práticas sistemáticas de controle, vigilância e silenciamento que incidem de forma desigual sobre corpos negros, especialmente os femininos. O racismo se apresenta não como um acontecimento isolado, mas como uma engrenagem cotidiana que estrutura relações, afetos e modos de existir dentro da instituição escolar. Ele se manifesta em apelidos, piadas reiteradas e naturalizadas, olhares de desconfiança, normas disciplinares seletivas, padronizações estéticas e,

sobretudo, na incapacidade institucional de reconhecer e legitimar a dor produzida por essas experiências.

Conforme já observado anteriormente na análise da primeira escola, o próprio espaço escolar contribui para a reprodução dessas práticas, ainda que se trate de instituições diferentes. As experiências vividas indicam que o racismo atravessa o cotidiano escolar de maneira semelhante, revelando que não se trata de situações isoladas, mas de uma lógica estrutural que se repete. Essa dinâmica dialoga com a análise de Kilomba (2019), ao afirmar que o racismo opera também e mais uma vez, como uma tecnologia de poder que regula quem pode falar e quem deve permanecer em silêncio. Para a autora:

O racismo não é apenas um sistema de opressão externa, mas um regime que produz sujeitos e subjetividades, determinando quem é autorizado a existir plenamente e quem é empurrado para o lugar da interrupção, da vergonha e do silenciamento" (KILOMBA, 2019, p. 41).

Nas experiências narradas pelas meninas, os insultos racistas não atingem apenas o corpo físico, mas comprometem a possibilidade de existência simbólica, da construção da identidade e de pertencimento. Ser chamada por apelidos racistas não se limita a uma ofensa verbal, mas produz, cotidianamente, a negação de seu direito de existir.

Essa lógica encontra ressonância nas reflexões de Gonzalez (1988), ao afirmar que o racismo brasileiro se sustenta pela sutileza, pela repetição e pela naturalização. Segundo a autora:

O racismo à brasileira não se assume, mas se exerce cotidianamente, produzindo efeitos profundos na forma como sujeitos negros aprendem a se ver, a se sentir e a se posicionar no mundo" (GONZALEZ, 1988, p. 73).

Nesse sentido, termos como “carvão” e “macaca”, relatados no campo, não aparecem como desvios individuais, mas como parte de uma pedagogia racista que atravessa a escola e é por ela sustentada, inclusive pelo silêncio e pela omissão institucional.

Ao discutir o impacto dessas práticas, a autora Collins (2019) destaca que as instituições sociais não são espaços neutros de aprendizagem, mas atuam como mecanismos de produção e regulação de imagens que disciplinam corpos negros, em especial os femininos. Segundo a autora:

As instituições sociais, incluindo a escola, não são espaços neutros de aprendizagem; elas atuam como mecanismos de produção e regulação de imagens que disciplinam corpos negros, em especial os femininos. Ao estabelecer padrões, expectativas e normas estéticas, tais instituições reforçam estigmas e limitam as possibilidades de reconhecimento, fazendo com que a negritude seja constantemente avaliada à luz de critérios que negam sua humanidade e singularidade. Dessa forma, a escola produz identidades marcadas pela inadequação e pela dor, ao invés de promover o pertencimento e a valorização da diversidade racial (COLLINS, 2019, p.102).

Além disso, Collins reforça que:

O racismo institucional não se manifesta apenas através de atos explícitos de discriminação, mas também por meio de práticas cotidianas, regras não escritas e normas sociais que definem quem pertence e quem está à margem. Nas escolas, essas práticas criam um ambiente em que meninas e mulheres negras são avaliadas constantemente por sua aparência, comportamento e fala, sendo muitas vezes pressionadas a se conformar a padrões impostos pela branquitude. Esse processo invisível de regulação corporal e simbólica impacta diretamente sua autoestima, seu sentido de pertencimento e a maneira como se percebem como sujeitos de conhecimento e dignidade (COLLINS, 2019, p.109).

Assim, a escola não se limita a transmitir conteúdos, ela funciona como um dispositivo de produção de identidades, reforçando padrões que negam a negritude,

produzem sofrimento e limitam o reconhecimento de meninas e mulheres negras como sujeitos plenos.

Estética, corpo e autoestima: o espelho como campo de batalha.

Os desenhos produzidos pelas meninas evidenciam que o corpo negro feminino ocupa um lugar central nas disputas vividas no ambiente escolar. A ausência de partes do corpo, os rostos tristes ou fragmentados, a palavra “feia”, os narizes alargados vistos como problema e o cabelo alisado desde a infância indicam que o sofrimento psíquico se inscreve no corpo antes mesmo de ser verbalizado. O corpo torna-se, assim, um território de conflito entre o desejo de afirmação, a violência estética e o racismo internalizado.

Essa leitura encontra sustentação nas reflexões de hooks (2004), ao afirmar que o corpo negro feminino é historicamente construído como lugar de excesso, inadequação e negação da beleza. Para a autora:

Mulheres negras aprendem desde cedo que seus corpos não são dignos de amor ou admiração, e essa aprendizagem não ocorre apenas na mídia, mas também nos espaços cotidianos de socialização, como a escola (hooks, 2004, p. 69).

Complementarmente, Carneiro (2003) discute como o racismo atua como um processo de desumanização que compromete a constituição da autoestima e da autoimagem de mulheres negras. Segundo a autora:

Ao negar humanidade ao outro, o racismo produz um profundo impacto psíquico, pois atinge diretamente a possibilidade de o sujeito reconhecer-se como digno de valor, cuidado e pertencimento (CARNEIRO, 2003, p. 122).

Já a autora Gomes (2017) aponta que a identidade negra é construída em permanente tensão com práticas escolares, sociais e culturais que historicamente desqualificam características fenotípicas negras e produzem hierarquias raciais naturalizadas. A escola, nesse processo, atua como um dos principais espaços de mediação dessa construção identitária, seja pela reprodução de padrões estéticos embranquecidos, seja pelo silêncio diante das violências raciais cotidianas. Nesse contexto, quando uma menina de 11 anos afirma que “no desenho fica mais bonita”, evidencia-se um processo subjetivo profundamente complexo, no qual a imagem desenhada se apresenta como alternativa frente à recusa social do seu corpo no mundo concreto.

A fala da menina não expressa apenas uma preferência estética, mas revela a internalização precoce de um olhar racializado que associa beleza, aceitação e valor à negação de traços negros. O papel, nesse sentido, funciona como um espaço de suspensão temporária das violências vividas, permitindo que essa menina experimente uma forma de existência que lhe é sistematicamente negada nos encontros cotidianos. O desenho torna-se, assim, um território simbólico onde é possível reorganizar o corpo, suavizar traços, apagar marcas e, ao mesmo tempo, ensaiar uma versão de si que seja passível de reconhecimento e pertencimento.

Esse gesto de desenhar-se “mais bonita” pode ser compreendido, portanto, não como mera fantasia infantil, mas como uma estratégia subjetiva de enfrentamento às estruturas raciais que moldam o olhar sobre o corpo negro feminino desde a infância. Trata-se de um movimento ambíguo, que carrega simultaneamente dor e resistência, dor, porque evidencia a violência simbólica que atravessa a autoimagem da menina e resistência, porque o desenho opera como espaço de elaboração, invenção e tentativa de reinscrição de si no mundo. Assim, o ato de desenhar-se revela como a identidade negra infantil se constitui entre fissuras, negociações e disputas, em um cenário no qual a escola, longe de ser neutra, participa ativamente da produção desses conflitos e possibilidades de reinvenção.

Racismo como adoecimento: sofrimento psíquico e silêncio institucional

A relação entre racismo e sofrimento psíquico aparece de forma contundente nas experiências do campo. Relatos de autodesvalorização, tristeza recorrente, retraimento, raiva direcionada a si mesma e comportamentos autolesivos indicam que o racismo atua como um fator estruturante de adoecimento emocional, ultrapassando a dimensão individual e inscrevendo-se como violência contínua sobre os modos de sentir, existir e se perceber.

Essas constatações dialogam com a autora Souza (1983), ao afirmar que o racismo produz um conflito psíquico profundo ao impor ao sujeito negro a exigência de negar a si mesmo para ser aceito. Para a autora:

O preço da ascensão ou da tentativa de pertencimento, para o sujeito negro, é muitas vezes o adoecimento, pois é exigido que ele rompa com sua identidade para aproximar-se de um ideal branco inatingível" (SOUZA, 1983, p. 24).

Essa leitura é aprofundada pelas contribuições da autora Nogueira (2017), que compreende o racismo como uma experiência traumática que incide diretamente sobre a constituição psíquica de pessoas negras. Para a autora, o racismo não se limita a episódios pontuais de discriminação, mas opera como uma violência contínua que desorganiza o campo narcísico, afetando a autoestima, o sentimento de pertencimento e a relação consigo mesmo. Nogueira afirma que:

O racismo produz efeitos psíquicos devastadores porque atinge o sujeito em sua possibilidade de reconhecimento. Trata-se de uma experiência de desqualificação permanente, que opera silenciosamente, corroendo a imagem de si e instaurando sentimentos de inadequação, culpa e inferioridade. O sofrimento não decorre apenas do ato discriminatório em si, mas da repetição cotidiana de mensagens que afirmam ao sujeito negro que ele não é

suficiente, não pertence e não é digno de amor ou cuidado (NOGUEIRA, 2017, p. 75).

No material do campo, essa dinâmica se expressa de forma explícita quando meninas associam sua dor emocional diretamente às experiências racistas vividas na escola. O sofrimento psíquico aparece, assim, como resultado de um processo de internalização da violência racial, no qual a agressão externa é progressivamente transformada em autocrítica, autodepreciação e, em alguns casos, em agressão contra o próprio corpo/autolesão. Trata-se de um mecanismo que desloca a origem da violência estrutural e institucional, para o interior do sujeito, reforçando o silêncio institucional e a responsabilização individual pela dor vivida.

Dessa forma, as autoras tanto Souza quanto Nogueira permitem compreender que o racismo atua também como um dispositivo de adoecimento psíquico, cuja força reside justamente em sua naturalização e invisibilidade. O silêncio da escola diante dessas violências não apenas falha em proteger, mas contribui para a manutenção desse sofrimento, reforçando a ideia de que a dor negra deve ser suportada, silenciada e individualizada.

Estudos recentes da Fiocruz (2023) reforçam que populações negras estão mais expostas a situações de violência, precarização e discriminação cotidiana, fatores que ampliam vulnerabilidades para sofrimento psíquico. O racismo é reconhecido como um determinante estrutural das desigualdades em saúde, afetando de modo direto meninas e mulheres negras.

No campo, essa relação se expressa de forma explícita quando uma menina afirma que se machuca por “culpa do racismo”. Tal fala evidencia um processo de internalização da violência, no qual a dor produzida socialmente é redirecionada ao próprio corpo. Como aponta a autora Lorde (1984):

Quando a raiva legítima contra a opressão não encontra canais de expressão, ela tende a voltar-se contra o próprio sujeito, produzindo silêncio, culpa e autodestruição (LORDE, 1984, p. 130).

O racismo, assim, não apenas atravessa trajetórias escolares, mas produz marcas profundas nos corpos, nos afetos e nas possibilidades de futuro dessas meninas.

Autolesão e suicídio: entre narrativas de risco e busca por reconhecimento

Um ponto que chama atenção é a normalização da autolesão, tratada por algumas meninas como experiência compartilhável, até mesmo validada por pares. A cena da lâmina encontrada, usada “para ver como era”, dita com alegria e aprovação, mostra que a autolesão está inserida em uma lógica de pertencimento, um gesto que, paradoxalmente, pode funcionar como tentativa de existir no grupo.

Refletindo sobre a autolesão como experiência compartilhável, atravessada por reconhecimento e validação entre pares. A autora Whitlock (2010) descreve esse fenômeno no contexto adolescente:

Entre adolescentes, a autolesão pode assumir uma função social importante. Em alguns grupos, o comportamento deixa de ser estritamente secreto e passa a circular como uma forma de linguagem compartilhada do sofrimento, possibilitando identificação, vínculo e pertencimento. Nesses contextos, a prática pode ser percebida como algo compreensível, legitimado e até esperado dentro do grupo (WHITLOCK, 2010, p. 79).

A literatura também descreve esse processo como contágio social ou efeito manada, especialmente em contextos de proximidade relacional. Trata-se de um fenômeno no qual determinados comportamentos se disseminam não por imitação mecânica, mas porque passam a operar como referência normativa dentro do grupo, pensando no contexto escolar é algo que se apresenta de maneira bastante

preocupante, visto que o espaço escolar não oferece atenção e suporte a essas demandas. Whitlock explicita esse mecanismo ao afirmar:

A exposição à autolesão entre pares pode aumentar o risco de engajamento no comportamento, particularmente quando ele é acompanhado por respostas de empatia, atenção ou validação. Nesses casos, a autolesão passa a funcionar como um marcador relacional, reforçado pelas dinâmicas do grupo (WHITLOCK et al., 2012, p. 193).

Esse efeito não deve ser interpretado como mera influência negativa, mas como expressão de uma busca compartilhada por reconhecimento, sobretudo em contextos em que faltam dispositivos institucionais de escuta e cuidado.

Outros autores que discutem o contágio social enfatizam que, em grupos adolescentes, a autolesão pode se tornar uma forma de comunicação legitimada, especialmente quando o sofrimento não encontra outros canais de expressão. Hawton e Williams (2001) destacam:

Em determinados contextos grupais, comportamentos autolesivos podem adquirir valor simbólico, sendo incorporados como práticas que sinalizam pertencimento, lealdade ou identificação. O chamado efeito de contágio está menos ligado ao desejo de autolesão em si e mais à necessidade de manter vínculos e posições no grupo (HAWTON; WILLIAMS, 2001, p. 256).

Nesse sentido, o gesto não aponta para o desejo de desaparecer, mas de ser visto, reconhecido e incluído.

No relato da aluna de 11 anos, que descreve suicídios familiares com detalhes, emerge uma dimensão sensível: o contato precoce com a morte e a familiaridade com perdas extremas. Essas experiências não aparecem mediadas por espaços de escuta qualificados, e a escola, que deveria funcionar como rede de proteção, demonstra-se muitas vezes despreparada, silenciosa ou indiferente. Como observam Scavacini et.al (2019):

O tabu e o estigma produzidos culturalmente em torno do suicídio impõem interdições e sanções no processo de luto dos sobreviventes do suicídio, o que implica em uma dificuldade na simbolização da perda, devido ao não reconhecimento e validação social desse tipo de morte (SCAVACINI, et.al, 2019, p. 202).

Esse descompasso evidencia, em primeiro lugar, o que o Instituto Vita Alere (2021) tem apontado ao compreender a saúde mental não como uma condição individual isolada, mas como um fenômeno profundamente relacional, produzido na interação entre sujeito, território e redes de apoio. Para a instituição, a saúde mental se constrói a partir das condições concretas de vida, dos vínculos estabelecidos e das possibilidades de cuidado coletivo. Conforme destacado no relatório:

A saúde mental é resultado de processos complexos que envolvem o território onde as pessoas vivem, a qualidade dos vínculos sociais que conseguem estabelecer e a existência ou ausência de redes de apoio capazes de sustentar o cuidado em momentos de sofrimento. Quando essas redes são frágeis ou inexistentes, o sofrimento tende a ser individualizado, invisibilizado e, muitas vezes, patologizado, sem que se enfrentem as condições sociais que o produzem” (INSTITUTO VITA ALERE, 2021).

No campo, a fragilidade dessas redes aparece de forma recorrente, sobretudo na ausência de escuta institucional e de práticas de cuidado continuadas, o que contribui para a intensificação do sofrimento psíquico das meninas. O racismo vivido no cotidiano escolar, quando não reconhecido ou acolhido, passa a operar como experiência solitária, reforçando sentimentos de abandono, culpa e inadequação.

Essa compreensão é reforçada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), que amplia o conceito de saúde mental ao defini-la como um processo multidimensional, atravessado por determinantes sociais, econômicos, culturais e comunitários. De acordo com a OMS:

A saúde mental é um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de lidar com os estresses normais da vida, trabalhar de forma produtiva e contribuir para sua comunidade. Esse estado é profundamente influenciado por fatores sociais, econômicos e ambientais, como desigualdade, discriminação, violência e acesso a serviços e redes de apoio (OMS, 2022).

Ao considerar esses determinantes, torna-se evidente que o sofrimento psíquico observado não pode ser compreendido fora do contexto de desigualdades raciais e institucionais que atravessam o cotidiano escolar. A ausência de políticas efetivas de enfrentamento ao racismo e de dispositivos de cuidado coletivo compromete diretamente as possibilidades de construção de bem-estar emocional, sobretudo para meninas negras, que vivenciam múltiplas camadas de vulnerabilidade.

As reflexões da autora Werneck (2016) são fundamentais para compreender como o racismo estrutura as condições de produção da saúde e do adoecimento da população negra. A autora afirma que o racismo deve ser entendido como um determinante central da saúde, operando de forma contínua e institucionalizada na produção de desigualdades e sofrimentos:

O racismo produz e aprofunda vulnerabilidades, organiza o acesso desigual a bens e serviços, define quem vive e quem morre, quem adocece e quem tem acesso ao cuidado. Ele incide diretamente sobre os corpos e subjetividades da população negra, limitando suas possibilidades de bem-estar e de exercício pleno da cidadania” (WERNECK, 2016, p. 537).

Nessa perspectiva, o sofrimento psíquico não é um evento individual ou circunstancial, mas o efeito de uma estrutura social que expõe continuamente meninas negras a experiências de desvalorização, silenciamento e violência simbólica. A escola, quando não reconhece o racismo como um problema institucional, contribui para a manutenção dessas vulnerabilidades, tornando-se parte ativa do processo de adoecimento.

Esse entendimento se aprofunda a partir das contribuições da autora Nogueira (1998), que analisa o impacto do racismo na constituição psíquica de sujeitos negros. Para a autora, o racismo atua como uma experiência traumática contínua, afetando os processos de construção da identidade, da autoestima e do sentimento de pertencimento:

O sujeito negro é constituído numa sociedade que o recusa simbolicamente, o que faz com que o sofrimento psíquico esteja profundamente ligado à experiência social do racismo e não apenas a conflitos intrapsíquicos (NOGUEIRA, 1998, p. 42).

A autora destaca ainda que a ausência de espaços de escuta e elaboração simbólica potencializa esse sofrimento, uma vez que o sujeito negro é frequentemente impedido de nomear a violência que o atinge:

O silêncio social em torno do racismo faz com que o sujeito negro viva o sofrimento como algo de sua responsabilidade, dificultando a elaboração psíquica da violência sofrida (NOGUEIRA, 2006, p. 89).

Dessa forma, a fragilidade ou mesmo a inexistência de ambientes institucionais que sustentem práticas de cuidado, reconhecimento e enfrentamento ao racismo limita profundamente as possibilidades de elaboração da dor e de reinvenção subjetiva. Quando a escola falha em oferecer proteção simbólica, escuta qualificada e políticas antirracistas, ela não apenas deixa de promover saúde, mas contribui ativamente para a produção do adoecimento.

Assim, o sofrimento psíquico das meninas negras deve ser compreendido como expressão de um contexto estrutural que restringe suas possibilidades de construção de sentido e de identidade, reafirmando que o enfrentamento ao racismo é condição indispensável para qualquer prática de cuidado e promoção da saúde mental.

Nessa perspectiva, a fragilidade ou mesmo até mesmo a inexistência de ambientes que sustentem práticas de cuidado no território observado limita profundamente essa capacidade de invenção. Quando a escola falha em oferecer reconhecimento, proteção e escuta, ela não apenas deixa de promover saúde, mas contribui para a produção do adoecimento. Assim, o sofrimento psíquico das meninas deve ser compreendido como resultado de um contexto que restringe suas possibilidades de criar sentidos, elaborar a dor e reinventar-se diante das violências raciais cotidianas.

Nesse cenário de contradições institucionais onde acolhimento e violências coexistem, a escola se apresenta como espaço paradoxal, onde por um lado, abre portas para a pesquisa, organiza eventos que valorizam as pautas étnico raciais, criam grupos de acolhimento, reconhece a importância da escuta e que por outro lado, é o mesmo território onde professores naturalizam termos racializados (no caso do papel pardo), alunos chamam colegas de “carvão” como brincadeira, uma menina diz odiar seu nariz, um menino assedia meninas negras com xingamentos racistas e regras cívico-militares são vistas como ameaça racial.

A cartografia demonstra que ações antirracistas e violências raciais coexistem na mesma instituição, revelando que políticas “antirracistas” muitas vezes não dão conta de desmontar práticas cotidianas já enraizadas.

A diretora e a vice, impactadas pelos relatos compartilhados, dizem não saber o que acontece na escola e essa fala evidencia o que Fanon (2008) chama de negação da realidade do racismo, onde o território apresenta mecanismos que impedem a instituição de reconhecer a dimensão do sofrimento que produz e reproduz.

Produção de cuidado e resistência: o que emerge das meninas?

Apesar da dureza do território, há potência. O movimento das meninas diante daquilo que as incomoda, escrevendo cartas formais denunciando assédio, nomeando sentimentos com precisão, problematizando a militarização, pedindo continuidade dos encontros e expressando o desejo de construir um protocolo antirracista, revelando

que elas não se deixam reduzir à posição de vítimas, são agentes que tensionam, denunciam e redesenham os espaços que habitam.

Em vários momentos, essa ética aparece nas pequenas cenas do cotidiano: elas cuidam umas das outras, cuidam dos meninos gays, cuidam dos silêncios, cuidam da pesquisadora, reconhecem o sofrimento da colega, acolhem seu relato, reorganizam a sala quando escutam sobre o CAPS, criando microcomunidades de apoio onde antes havia apenas dispersão e insegurança. Parafraseando com hooks (2019), suas ações mostram que o cuidado e a solidariedade não são gestos frágeis, mas práticas políticas que rompem com a lógica colonial do isolamento e da desumanização, produzindo espaços de pertencimento, proteção e futuro.

A pesquisadora como corpo do campo: afetos, limites e ética

A minha presença enquanto pesquisadora no território não se dá como neutralidade, mas como corpo implicado, atravessado por raça, gênero, memória e afetos. Um corpo negro, marcado pela docência e pela afetividade, que se torna imediatamente reconhecível pelas meninas negras como lugar possível de referência, identificação e existência compartilhada. Para elas, a minha chegada convoca representatividade, para alguns adultos, desperta suspeita e deslocamento, para outras presenças, aciona lembranças vivas (“você voltou!”).

Nesse trânsito, a pesquisadora torna-se também lugar de cuidado, escuta e confiança, quando as meninas projetam nela um espelho possível, (“também odiava meu cabelo e meu nariz”). Assim, essa inserção no campo evidencia que pesquisar não é somente observar, mas produzir relações, afetar e ser afetada, habitando tensões éticas que exigem atenção constante aos limites do cuidado, da escuta e do próprio poder que seu corpo mobiliza. O campo também me atravessa, no olhar do professor militarizado, a “brincadeira” racista dita de perto, a menina que evita falar da autolesão quando você se aproxima.

A análise dos encontros mostra que o racismo se afirma como o principal vetor de sofrimento mental entre as meninas negras da escola, atravessando o cotidiano e produzindo impactos subjetivos significativos. A instituição, embora por vezes bem-

intencionada, demonstra limites expressivos para reconhecer a complexidade desse fenômeno e seus efeitos psíquicos, o que contribui para a permanência de silenciamentos e para a fragilidade das práticas de cuidado. Nesse contexto, a autolesão e a ideação suicida emergem como respostas possíveis diante da hostilidade racial, da baixa autoestima e da falta de mediações adultas capazes de sustentar processos de elaboração emocional.

Apesar disso, as meninas se organizam e buscam formas de resistência coletiva, produzem redes de cuidado, realizam denúncias e elaboram narrativas que tensionam a lógica institucional e evidenciam sua potência de ação. A cartografia, ao seguir esses movimentos, torna visíveis as fissuras, contradições e forças que atravessam a escola, indicando a urgência de práticas contínuas de cuidado e de uma política antirracista efetiva que crie condições reais para outras formas de vida no espaço escolar.

O que este percurso cartográfico revela não é apenas a presença do racismo ou do sofrimento psíquico, mas o modo como ambos se articulam no cotidiano, modulando corpos, práticas, discursos e afetos. Revela também que, mesmo diante desse cenário, há desejo, mobilização e capacidade inventiva entre as meninas negras. Pensar raça, gênero e saúde mental na escola exige atenção ao cotidiano, às afetações, às violências e às potências que emergem no encontro entre corpos. A escola aparece como território de disputa, onde convivem acolhimento e agressão, dor e criação, controle e reinvenção.

As meninas negras, ao falar, desenhar, silenciar, denunciar e chamar pela presença da pesquisadora, não apenas expõem feridas profundas, mas também afirmam a força de quem inventa modos de existir apesar, e para além, das violências que as atravessam. São, ao mesmo tempo, marca e movimento, ferida e criação. É nessa complexidade que a cartografia encontra sua potência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia desenvolvida ao longo desta pesquisa possibilitou acompanhar não apenas as experiências de meninas negras em territórios escolares, mas também a forma como racismo, violência simbólica, sofrimento psíquico e práticas de cuidado se entrelaçam na constituição de suas subjetividades. A escola, longe de se configurar como um espaço neutro ou universal, revelou-se um território permeado por disputas, contradições e forças que atravessam corpos, relações e discursos. A análise dos encontros evidenciou que essas meninas vivenciam processos intensos de construção da autoimagem, da autoestima e da identidade, frequentemente atravessados por violências raciais explícitas e sutis. Tais experiências impactam diretamente sua saúde mental, produzindo sentimentos de inadequação, tristeza e autodepreciação e, em alguns casos, manifestações de autolesão, narrativas de sofrimento profundo e ideação suicida. As escolas mostraram-se, por sua vez, ambivalentes: enquanto algumas iniciativas institucionais oferecem acolhimento e abertura ao diálogo, outras reproduzem silenciamentos, negligências e barreiras que dificultam o enfrentamento consistente do racismo e das questões relacionadas à saúde mental.

A abordagem cartográfica permitiu uma aproximação sensível a esses processos. Diferente de metodologias orientadas à produção de dados estáveis ou generalizações, a cartografia acompanhou movimentos, gestos, silêncios, desvios e brechas que constituem o cotidiano escolar. Foi no olhar entristecido de uma aluna, na rasura de uma palavra, no desenho de um corpo incompleto, na interrupção súbita de uma fala ou na alegria espontânea ao compartilhar descobertas que emergiram os pontos de maior densidade analítica desta pesquisa. Esses fragmentos não constituem ruídos, mas integram a própria produção do campo. A presença da pesquisadora, enquanto corpo negro circulante e reconhecido, configurou-se também como elemento central da investigação. A pesquisa não se realizou apesar desse corpo, mas através dele, pelos afetos despertados, pelas identificações produzidas e pelos desconfortos gerados, reafirmando o caráter ético, político e encarnado da cartografia, na qual pesquisar implica estar implicada.

Foi possível desenvolver o trabalho proposto de acordo com os objetivos iniciais da pesquisa, que buscaram analisar de que maneira o racismo, em suas dimensões estrutural e institucional, vivenciado por meninas negras no espaço escolar, interfere em sua saúde mental e na constituição de suas subjetividades. A investigação das experiências escolares dessas meninas evidenciou como as vivências cotidianas de racismo se articulam ao sofrimento psíquico, afetando profundamente seus modos de existir, sentir e se perceber. Ao mesmo tempo, as intervenções realizadas possibilitaram explorar de que forma práticas pedagógicas antirracistas podem contribuir para a valorização da identidade negra, o fortalecimento do senso de pertencimento e a produção de cuidado no contexto escolar. Ainda que algumas ações previstas, como a elaboração de um protocolo de práticas antirracistas e o desenho do mapa de afetos, não tenham sido concluídas no tempo da pesquisa, tais lacunas não se configuram como ausências, mas como indicadores da necessidade urgente de criação e sustentação de espaços institucionais que acolham, aprofundem e deem continuidade a esse tipo de ação e reflexão no cotidiano escolar.

As constatações do estudo indicam que pensar políticas de cuidado voltadas a meninas negras no contexto escolar não pode se restringir a ações pontuais, campanhas isoladas ou discursos antirracistas desvinculados da prática cotidiana. Torna-se necessário construir estratégias permanentes e estruturadas, articuladas por políticas públicas que garantam formação continuada de profissionais, diálogo com as famílias, protocolos específicos, práticas de escuta qualificadas e espaços coletivos para a elaboração do sofrimento. Essas políticas devem assegurar condições concretas de qualidade de vida, bem-estar e saúde mental, possibilitando que as estudantes se desenvolvam plenamente. As escolas precisam reconhecer que o racismo não se configura como exceção, mas como uma estrutura institucional profundamente enraizada, e que cuidar de meninas negras exige enfrentar não apenas preconceitos individuais, mas também normas, práticas e políticas que reproduzem desigualdades no interior do próprio sistema escolar. A construção de políticas públicas consistentes mostra-se, portanto, fundamental para garantir a efetividade dessas ações e a sustentabilidade das transformações no cotidiano escolar.

A pesquisa não se encerra com respostas definitivas, uma vez que seu objetivo não foi estabilizar problemas, mas acompanhar processos e revelar potências. Os encontros com essas meninas evidenciaram que, mesmo atravessadas por dores profundas, elas produzem modos de existir que desafiam e reconfiguram o território escolar, mobilizando denúncias, criando redes de proteção, inventando caminhos de resistência e construindo possibilidades de futuro.

A análise revelou que, embora existam esforços pontuais por parte de profissionais da educação, os mecanismos institucionais de acolhimento e prevenção permanecem insuficientes. Observou-se a ausência de protocolos claros para o enfrentamento de episódios de racismo, bem como a carência de formação continuada antirracista e de preparo específico de docentes e equipes pedagógicas para o cuidado em saúde mental, o manejo de situações de autolesão e a prevenção do suicídio. Essas lacunas reforçam a necessidade de políticas estruturadas que assegurem não apenas a proteção das estudantes, mas também a promoção de um ambiente escolar inclusivo, seguro e comprometido com o bem-estar físico e psicológico. A pesquisa evidencia, ainda, a importância de ouvir e valorizar as vozes das próprias meninas negras, reconhecendo seu protagonismo e suas experiências como elementos centrais na construção de políticas públicas e ações educacionais eficazes.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a amostra restrita a um número reduzido de escolas e estudantes, o que pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, a natureza qualitativa da pesquisa, embora permita uma aproximação densa e sensível das experiências vividas, não possibilita o estabelecimento de relações causais. Outro desafio identificado refere-se à necessidade de aprofundamento da análise interseccional entre raça e classe social, uma vez que as vivências de racismo observadas não se apresentam de forma isolada, mas operam conjuntamente com as condições materiais de vida, as desigualdades socioeconômicas e as dinâmicas de exclusão que atravessam os territórios onde essas meninas estão inseridas. Futuras pesquisas podem ampliar o escopo geográfico, incluir outras faixas etárias e aprofundar o debate sobre como raça e classe se articulam na produção das desigualdades escolares e do sofrimento psíquico de meninas negras.

Em síntese, a pesquisa evidencia a complexidade das experiências de meninas negras no ambiente escolar, revelando que o racismo e a discriminação, atravessados por gênero e classe social, configuram-se como fenômenos estruturais e persistentes que impactam o cotidiano escolar, influenciando tanto o desempenho acadêmico quanto a saúde mental e o desenvolvimento social. A precarização das condições de vida, associada à insuficiente implementação de políticas de igualdade e diversidade frequentemente restritas a ações pontuais e desarticuladas contribui para a invisibilização dessas experiências e para o silenciamento de suas vozes. Esse cenário reforça a urgência de uma abordagem ética, política e interseccional que reconheça o protagonismo de meninas negras, considere a indissociabilidade entre raça, gênero e classe e amplie o debate sobre saúde mental também para meninos negros, cujas trajetórias escolares são igualmente atravessadas por essas desigualdades. Garantir que a escola se torne um espaço seguro, inclusivo e afirmativo exige repensar a educação de forma crítica, articulando políticas públicas estruturadas, formação continuada de profissionais, monitoramento permanente e escuta atenta das estudantes, incorporando de maneira transversal as dimensões de raça, gênero e classe em todas as práticas educativas.

Somente a partir desse compromisso ético e crítico será possível construir ambientes educativos que promovam igualdade, empoderamento e desenvolvimento pleno, permitindo que meninas negras não apenas sobrevivam, mas existam plenamente em seus territórios escolares.

7. REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASSIS, Mayara Souza de. Atura ou surta: baile funk e emocionalidade, por uma educação livre de racismo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: ago. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022 – Resultados**. Brasília: IBGE, 2023.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p.75.

BENTO, A. *Mulheres negras e educação: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora XYZ, 2002.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

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

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, n. 140, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. *Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. *Stanford Law Review*, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Juliana; BASTOS, André. *Juventudes negras e sofrimento psíquico: um estudo sobre suicídio e racismo institucional*. 2020.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heici Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

FERREIRA, Taiza Ramos de Souza Costa. *Cyberbullying: magnitude, experiências e possibilidades de prevenção entre adolescentes do ensino médio de duas capitais brasileiras*. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FERREIRA, Maria da Silva. *Escuta sensível e epistemologias do cuidado no contexto escolar*. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FIORUCCI, M.; et al. *Saúde mental e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2023.

GELEDÉS – Instituto. A educação de meninas negras em tempo de pandemia. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/A-educacao-demeninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf. Acesso em: fev. 2025.

GREGORY, A. T.; DENNISS, A. R. An introduction to writing narrative and systematic reviews—Tasks, tips and traps for aspiring authors. *Heart, Lung and Circulation*, v. 27, n. 7, p. 893-898, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 6-7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Políticas de identidade e educação da população negra*. Brasília: MEC/SEPPIR, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, v. 2, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, L. *Lugar de negro: questões de gênero e etnicidade*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 72.

HAWTON, Keith; WILLIAMS, Kate. The Papageno effect and the Werther effect: suicide and self-harm contagion. *British Journal of Psychiatry*, v. 178, p. 255–260, 2001.

hooks, bell. *Belonging: a culture of place*. New York: Routledge, 2009.

hooks, bell. *Bone Black: memórias de uma feminista negra*. Rio de Janeiro: Pallas, 1995.

hooks, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

hooks, bell. *We real cool: black men and masculinity*. New York: Routledge, 2004.

hooks, bell. *Writing beyond race: living theory and practice*. New York: Routledge, 2013.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. *Feminism is for everybody: passionate politics*. New York: Routledge, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE.

Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JORM, A. F. et al. Mental health first aid training for high school teachers: a cluster randomized trial. *BMC Psychiatry*, v. 10, p. 1-12, 2010.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL. Maior parte da população de Sorocaba se declara branca, diz IBGE. Sorocaba, 2023.

KASTRUP, V. Cognição e emoção na imanência afetiva. In: *Anais do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO*, Rio de Janeiro, 2007. v. 1.

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

LORDE, A. *Irmãs de sangue: ensaios sobre racismo, sexualidade e feminismo*. Rio de Janeiro: Azougue, 1984.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Tradução de Cristiane Lopes e André Telles. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

MELLO, Rosana Célia Mota de. Meninas negras no cotidiano escolar: trajetórias e horizonte de possibilidades numa perspectiva (auto)biográfica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MENEZES, Alessandra Aparecida da Silva. Pior ainda para as meninas negras: racismo, cor ou raça e uso de álcool e tabaco entre estudantes. 2023.

Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

MODESTO, Heloisa Batista dos Santos. Quebrando o espelho do racismo: a construção da identidade e imagem de meninas negras. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021.

NOGUEIRA, I. B. Cor e inconsciente. In: KON, N. M.; ABUD, C.; SILVA, M. L. da (orgs.). O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. A cor do inconsciente: significações do corpo negro/Isildinha Baptista Nogueira - 1 ed. - São Paulo: Perspectiva, 2021. 192 p.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *Psicologia do racismo: lugares da subjetividade*. São Paulo: Cortez, 2017, p.75.

OMS – Organização Mundial da Saúde. *Relatório Mundial de Saúde Mental 2022: transformar a saúde mental para todos*. Genebra: OMS, 2022.

OLIVEIRA, Diana et al. Aspectos sociocognitivos como eventos estressantes na saúde mental em grupos étnicos e minoritários no Brasil. *Summa Psicológica UST*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 43-55, out./abr. 2017.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* São Paulo: Letramento, 2017.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SCAVACINI, Karen; CORNEJO, Elis Regina; CESCÓN, Luciana França. *Grupo de Apoio aos Enlutados pelo Suicídio: uma experiência de posvenção e suporte social*. *Revista M. Estudos sobre a morte, os mortos e o morrer*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 201–214, 2019. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistam/article/view/8981>.

SILVA, Ana Cláudia Pinto da. *O cabelo crespo como fio condutor do processo de pertencimento étnico-racial de meninas negras no ambiente escolar*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Denise Ferreira da. *Toward a Global Idea of Race*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

SOUZA, Neusa Santos. *Racismo, psicanálise e saúde mental: contribuições para compreensão do sofrimento racializado*. São Paulo: Cortez, 2021.

SOUZA, N. S. *O negro no Brasil: relações raciais e subjetividade*. São Paulo: Ática, 1983.

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. *Relatório de Pesquisa: Educação e Coronavírus na Região de Sorocaba*. Sorocaba: UFSCar, 2020.

VITA ALERE. *Boletim de prevenção ao suicídio e promoção da saúde mental*. São Paulo: Vita Alere, 2021.

WERNECK, Jurema. *Racismo institucional e saúde da população negra*. *Saúde & Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/>. Acesso em: 26 dez. 2025.

WHITLOCK, Janis. Self-injurious behavior in adolescents. *PLOS Medicine*, v. 7, n. 5, p. 1–5, 2010.

WHITLOCK, Janis et al. Nonsuicidal self-injury as a gateway to suicide in young adults.
Journal of Adolescent Health, v. 52, n. 4, p. 486–492, 2012.

. ANEXOS

Termo de consentimento Livre e esclarecido

1/2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (adultos/as responsáveis por estudantes participantes)
--

A estudante _____ está sendo convidado(a) a participar do subprojeto de pesquisa "**Racismo e Saúde Mental de Meninas negras em contexto escolar**", que será realizado na escola E.E. Profº Jorge Madureira por Raísa Carolina Carvalho do Amaral aluna de mestrado do Programa de Pós graduação em Educação – PPGED UFSCar Sorocaba e que tem como objetivo realizar intervenções e rodas de conversas acerca do tema Racismo, saúde mental e escola.

O subprojeto é parte da pesquisa "Vulnerabilidades de jovens às IST e à violência entre parceiros: avaliação de intervenções psicossociais de prevenção e promoção da saúde baseada nos direitos humanos", financiado pela Fapesp e realizado em escolas de São Paulo, Sorocaba e Santos, tendo a profa Vera Paiva (USP) como pesquisadora responsável e o Prof Marcos Garcia (UFSCar) como um dos pesquisadores principais.

A participação do(a) estudante inclui a participação nas ações que serão realizadas na escola. Será realizada a avaliação de uma intervenção educativa e psicoemocional com meninas negras voltada ao fortalecimento da identidade, saúde mental e enfrentamento ao racismo. Asseguramos que o nome do(a) estudante participante, seu nome ou da Escola não aparecerá. Será mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão de quaisquer informações que permitam identificar os participantes da pesquisa. O(a) estudante participante e o(a) senhor(a) serão informados(as) de todos os procedimentos do trabalho antes e no decorrer da pesquisa.

A participação na pesquisa é voluntária, isto é, o(a) estudante participante poderá interrompê-la a qualquer momento e não há pagamento por esta colaboração. Além disso, o(a) estudante poderá se recusar a responder a qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. Isso não lhe trará nenhum problema ou causará prejuízo para o(a) estudante ou escola.

Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda da equipe de pesquisa na Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, sob responsabilidade do Pesquisador Orientador responsável Professor Marcos R V Garcia. Somente a equipe do estudo terá acesso ao material.

Informamos que parte de nosso compromisso ético é divulgar os resultados da pesquisa em primeira mão para a comunidade escolar. Só depois deste debate com a comunidade escolar os resultados serão publicados em revistas científicas e aproveitados na produção de materiais de promoção de ações antirracistas e saúde mental nas escolas brasileiras, sem identificar pelo nome as pessoas que deram entrevistas ou contribuíram para sua realização.

Se o(a) senhor(a) ou o(a) estudante participante tiver **qualquer dúvida** em relação à pesquisa, por favor, entre em contato com a integrante da equipe de

2/2

pesquisa Raísa Carolina Carvalho do Amaral, aluna de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, pelo e-mail ramaral@estudante.ufscar.br ou com o Pesquisador Orientador responsável Professor, Marcos R V Garcia, da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, pelo e-mail mgarcia@ufscar.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. As dúvidas com relação à assinatura deste documento ou dos direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas pelo e-mail mgarcia@ufscar.br

Informamos que a pesquisa conta com a ciência e aprovação da Secretaria Municipal de Saúde de sua cidade, do Programa Estadual de DST/Aids do Estado de São Paulo, do Departamento de DST/Aids e Hepatites Virias do Ministério da Saúde e da Diretoria Regional de Ensino.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você. Será guardado junto com termo de assentimento do estudante participante.

Depois de ter compreendido e ter todas dúvidas esclarecidas pelo Pesquisador Orientador Responsável Prof Marcos R V Garcia e equipe, concordo que o(a) estudante _____ da escola E.E. Profº Jorge Madureira participe do projeto "**Racismo e Saúde Mental de Meninas negras em contexto escolar**" como descrito nas páginas 1 e 2 deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

Nome do pai, mãe ou responsável: _____

Assinatura do pai, mãe e/ou responsável: _____

Pesquisador Orientador Responsável Marcos R V Garcia

Rodovia João Leme dos Santos (SP-264), Km 110. Bairro do Itinga - Sorocaba - São Paulo - Brasil CEP 18052-780.

E-mail: mgarcia@ufscar.br

Slides usados nas intervenções na escola

RACISMO E SAÚDE MENTAL
PAPO DE MENINAS NEGRAS

QUEM SOU EU?

IDENTIDADE
Como você se vê?

IDENTIDADE
Raça, Gênero, Racismo

RACISMO IS NOT OPINION

SAÚDE MENTAL É SOBRE?

SAÚDE MENTAL

E COMO VOCE SE SENTIU?
Você já sofreu racismo?

COMO IDENTIFICAR OUS ALGO NÃO TÁ BEM COM VOCE?

COMO MELHORAR NOSSA SAÚDE MENTAL?

CANALIS DE AJUDA EM CASOS DE RACISMO

CANALIS DE AJUDA EM SAÚDE MENTAL

CANALIS DE AJUDA EM SAÚDE MENTAL

CANALIS DE AJUDA EM SAÚDE MENTAL

MATERIAIS DE AJUDA EM SAÚDE MENTAL

1. Unidade Brasileira de Saúde (UBS)
Primeira porta de acesso para avaliação e encaminhamento.

2. CAPS / CAPSi / Centro de Atenção Psicossocial (Interdisciplinar)
Atendimento especializado para sofrimento psíquico e tempo.

3. SAMU (192) ou Bombeiros (193)
Caso de risco imediato ou urgência.

1. CVV - Centro de Valorização da Vida
Atendimento gratuito e sigiloso 24h
Telefone: 188
www.cvv.org.br

2. SaferNet Brasil
Ajuda e denúncia de crimes cibernéticos e violência digital
www.safernet.org.br

3. Mapa de Saúde Mental
Mapa online nacional com serviços, informações e conteúdos educativos
www.mapasaude mental.org.br/

4. Instituto Vite Alura de Prevenção e Promoção de Saúde
Atividades gratuitas para crianças, jovens e adultos em todo o país.
www.vitealura.org.br/

5. Rede Falar Brasil
Centro de atendimento virtual especializado em Saúde Mental para pessoas entre 15 e 24 anos.
Acesso: <https://www.falarbrasil.org.br/>

1. Livro: Racismo e Saúde Mental
2. Livro: O que é Racismo
3. Livro: O que é Gênero
4. Livro: O que é Identidade

Amaral., Raísa Carolina Carvalho do

Racismo s Saúde Mental de Meninas Negras em
contexto escolar. / Raísa Carolina Carvalho do Amaral. --
2026.
136f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Marcos Roberto Vieira Garcia

Banca Examinadora: Daiana de Moura Bernardes

Coelho, Mariana Semião de Lima

Bibliografia

1. Educação. 2. Interseccionalidade. 3. Saúde Mental. I.
Amaral., Raísa Carolina Carvalho do. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979