

## Relações étnico-raciais e escolas públicas: questões para a psicologia Ethnic-racial relations and public schools: issues for psychology

Mariana Feldmann & Raquel Souza Lobo Guzzo

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil*

O presente artigo sintetiza resultados de uma dissertação de mestrado construída no contexto do Espaço de Convivência, Ação e Reflexão (ECOAR), projeto de extensão da psicologia no enfrentamento à violência em escolas públicas. Reconhecendo a importância das Leis 10.645 e 11.645 (Inserção de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar), a pesquisa teve como objetivo identificar em uma das escolas do projeto, como as duas leis são aplicadas, investigar como o racismo está presente nas relações cotidianas. Fundamentadas na pesquisa-ação-participação, as autoras utilizaram como fontes de informação: 1) Projeto Político Pedagógico; 2) Site da Prefeitura Municipal e o Programa Memória e Identidade; 3) Mapeamento dos estudantes; 4) Diários de Campo. A partir da análise construtiva-interpretativa, os resultados demonstraram o racismo e discriminação sofridos pelos estudantes; a violência vivida, naturalizada e reproduzida no cotidiano; a falta de conhecimento das origens dos estudantes; um desconhecimento e dificuldades no trabalho com as Leis 10.645 e 11.645 e a importância de discutir a história de vida dos estudantes. Diante dos resultados, foi possível traçar uma proposta de ação para o enfrentamento das diferentes formas de violência, fortalecendo os estudantes.

*Palavras-chave:* psicologia, escola, escola pública, racismo, relações étnico-raciais.

This article summarises the results of a master's thesis built in the context of Living Space, Action and Reflection (ECOAR), an extension project of psychology to prevent violence in public schools. Recognizing the importance of Laws 10,645 and 11,645 (Insertion of Afro-Brazilian, African, and indigenous history and culture in the school curriculum), the research aimed to identify in one of the project's schools, how the two laws are applied and to investigate how racism it is present in everyday relationships. Based on research-action-participation, the authors used as sources of information: 1) Pedagogical Political Project; 2) City Hall website and the Memory and Identity Program; 3) Mapping of students; 4) Field Diaries. From the constructive-interpretative analysis, the results showed the racism and discrimination suffered by the students; the violence experienced, naturalised and reproduced in daily life; lack of knowledge of students' backgrounds; a lack of knowledge and difficulties in working with Laws 10.645 and 11.645 and the importance of discussing the students' life stories. In view of the results, it was possible to outline a proposal for action to face the different forms of violence, strengthening students.

*Keywords:* psychology, school, public school, racism, ethnic-racial relations.

---

*Agradecimentos e apoio financeiro:* CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); estagiárias de psicologia. Este trabalho tem como base a dissertação de mestrado em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, São Paulo, Brasil. Feldmann, Mariana. (2017). *Escola pública e relações étnico-raciais: o papel da psicologia*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, SP, Brasil. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Número do Parecer: 2.013.544.

*Contacto:* M. Feldmann. Mestre e doutoranda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-C, SP, Brasil. Cel: (+55 19) 992339355. Correo electrónico: marianafeldmann2@gmail.com

*Como citar:* Feldmann, M. & Guzzo, R. S. L. (2021). Relações étnico-raciais e escolas públicas: questões para a psicologia. *Revista de Psicologia*, 30(1), 1-12.  
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.58343>

## Introdução

O presente trabalho é resultado da dissertação de mestrado realizado a partir da inserção da pesquisadora no cotidiano de uma escola municipal pelo Espaço de Convivência, Ação e Reflexão (ECOAR; Feldmann, 2017). O projeto ECOAR é um projeto de extensão da psicologia na escola, inserido pela Secretaria Municipal de Educação, e realizado pelo grupo de pesquisa “Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, região Sudeste do Brasil. Ele é formado por uma equipe de psicólogos(os) e estagiárias(os) do último ano de psicologia e tem como objetivo construir práticas psicossociais e preventivas que contribuam para o desenvolvimento das crianças e jovens ao longo do seu processo de escolarização. Entende-se que o enfrentamento às diferentes formas de violência que os estudantes vivem em seu cotidiano é um caminho da prática emancipatória (Guzzo, 2014; Guzzo et al., 2020; Silva & Assis, 2018).

Uma das linhas de trabalho do projeto surge a partir de uma demanda percebida pela psicóloga-pesquisadora e estagiárias no cotidiano da instituição, identificada como racismo e presente de diversas formas, impactando o desenvolvimento dos estudantes. A violência identificada representa um dos temas estudados nas relações étnico-raciais, encontrada nas Referências Técnicas para psicólogas e psicólogos do Conselho Federal de Psicologia (2017). Diante dessa violência histórica, faz-se necessário compreender que desde 1500, a data de início da organização social e política, o Brasil foi formado por diferentes grupos étnico-raciais incluindo povos indígenas e suas diferentes culturas, línguas e organização social, como também diferentes povos africanos escravizados que trouxeram ao Brasil suas tecnologias, conhecimentos e culturas valiosas (Munanga, 2005). Diante do breve contexto apresentado e considerando a estrutura macro que sustenta um projeto de país historicamente colonialista, com uma política ‘desenvolvimentista’ de branqueamento da população brasileira, reconhecemos a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Lei 10.639/03: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Lei 11.645/08: estabelece as

O presente trabalho, fundamentado na pesquisa qualitativa de González Rey (Martínez, González Rey, & Puentes, 2019), foi realizado durante dois anos pela pesquisadora e quatro estagiárias. A equipe de psicologia participou de diferentes espaços coletivos e individuais da instituição, fazendo parte da equipe pedagógica. Essa pesquisa teve como objetivo identificar como as duas leis são aplicadas no cotidiano de uma das instituições do projeto e como o racismo se apresenta nas relações da escola (Meireles, Feldmann, Cantares, Nogueira, & Guzzo, 2019; Quijano, 2004).

## Psicologia e a realidade brasileira

A psicologia como ciência e profissão no Brasil já completa em 2020, 58 anos, porém ainda sob um modelo de atuação que não corresponde às necessidades da maioria da população brasileira, embora existam esforços históricos de profissionais para popularizar a prática e problematizar questões sociais necessárias, a psicologia continua voltada para uma atuação profundamente elitista e sem acesso para toda população. Assim, a psicologia do desenvolvimento também participa desse movimento hegemônico e acaba por constituir-se como uma ciência que pouco serve à compreensão de como as crianças brasileiras ou sul-americanas se desenvolvem e quais as principais demandas para a formação das profissionais que irão atuar nesse contexto (Feldmann, 2017; Parker, 2015).

Partimos de uma concepção de que o desenvolvimento de uma criança se dá em meio a uma rede de interações situadas em um tempo histórico, num contexto específico, mediados por adultos que com elas se relacionam. O desenvolvimento, portanto, não se dá apenas como um processo biológico, mas também social. Sendo assim, a atuação no contexto escolar não pode estar descolada de uma perspectiva que compreenda a escola como um espaço conectado com sua realidade, a sua localização geográfica e histórica. Entendemos a escola como um espaço/instituição de referência para a criança, o qual constitui um processo de transformação em seu desenvolvimento, onde seu cotidiano é o principal fator para a constituição de sua história e cultura (Meireles, 2020; Mezzalira & Guzzo, 2011).

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Ministério da Educação, 2004).

Compreender o desenvolvimento humano a partir de uma psicologia que não considera o contexto histórico, político e econômico vai contra a concepção de um sujeito que se constitui a partir das relações sociais, da história e como um possível agente transformador dela. As teorias que desconsideram essas dimensões podem colaborar e reforçar a compreensão de que as diferenças entre os sujeitos são aspectos impossíveis de transformação dos mesmos, favorecendo o sexismo e o racismo e, por consequência, justificam a violência, além de reproduzir e reforçar os estereótipos (Moreira & Guzzo, 2016; Parker, 2014).

A psicologia tem uma história de afastamento das demandas populares e, considerando como um dos campos de atuação, a escola (ou outros espaços educativos não formais), apresenta e mantém a desigualdade em sua essência na sua estrutura e dinâmica (Libâneo, 2012). É na escola pública que estuda a maioria das crianças e jovens brasileiros, o que acaba por escancarar a reprodução do despreparo e as dificuldades da (o) profissional da psicologia, além do distanciamento do seu verdadeiro papel: promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Sem políticas públicas para a inserção da (o) profissional na rede, cada vez mais, esse cenário se distancia da formação profissional do seu campo de conhecimento (Guzzo, 2016).

O trabalho da psicologia tem que ser comprometido com a realidade concreta da população e deve colaborar para a conscientização como um horizonte prático, ou seja, colaborar com a comunidade no processo de superação de sua identidade alienada tanto pessoal quanto social e transformar a opressão instituída em seu contexto (Guzzo, Moreira, & Mezzalira, 2016). Para isso, Martin-Baró (1996) pontua a importância de, em primeiro lugar, compreendermos a situação histórica dos nossos povos e quais são as verdadeiras necessidades do que constituir com o campo da psicologia como

ciência ou ainda como uma prática. E é nesse sentido trazemos alguns pontos básicos a respeito das relações étnico-raciais no Brasil.

### As relações étnico-raciais e a escola

Aprendemos desde criança que o Brasil é constituído por três raças-etnias: os povos indígenas, os africanos e os europeus. No entanto, a história contada desde sempre não foi da forma que realmente ocorreu. Apenas no final do século XX as histórias de resistência desses povos começaram a ser contadas, junto com ela, a abolição da escravatura<sup>2</sup> (Krenak, 2019). Apesar disso, é necessário questionar, apesar da abolição em 1888, porque os piores índices de qualidade de vida dos negros e negras ainda se mantêm? Porque a população negra e indígena ainda mantém o maior índice de vulnerabilidade no país? Por luta dos movimentos negro, hoje compreendemos que se não for resolvido o problema da desigualdade entre brancos e negros, continuaremos no mito da democracia racial<sup>3</sup>. A luta envolve formas de inclusão da população negra, como acesso a moradia, saneamento básico, educação de qualidade e equidade (Nogueira & Guzzo, 2017; Silva, Almudi, & Reginaldo, 2008).

O racismo *à brasileira* tem sua história diferente dos outros países que ocorrem a discriminação. A miscigenação demarcou a construção da identidade nacional e das identidades singulares, já que um fenômeno biológico tinha como objetivo político e ideológico homogeneizar a população, construindo uma identidade nacional única. É nesse momento que se constitui a ideologia do branqueamento, conceito base para compreendermos a ideologia racial brasileira. Presumia-se que com o intenso processo de miscigenação surgiria uma nova raça brasileira: ariana, mais clara fenotipicamente. Esse processo faria com que as populações indígenas, negras e os próprios mestiços de-

<sup>2</sup>Para mais informações buscar: Santos, E. N. (1999) Civilizações americanas: cinco séculos de desconhecimento. *Thot*, 72, 32-49; Santos, E. N. (2004). As tradições históricas indígenas diante da conquista e colonização da América: transformações e continuidades entre nahuas e incas. *Revista de História*, 150, 157-207.

<sup>3</sup> Mito da democracia racial: "(...) à base de especulações intelectuais, frequentemente com o apoio das chamadas ciências históricas, erigiu-se no Brasil o conceito de *democracia racial*; segundo esta, tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira:

que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas. A 'democracia Racial' acaba por significar uma metáfora perfeita que representa o racismo à brasileira, não tão explícito quanto o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado como o apartheid na África do Sul, mas efetivo e institucionalizado no governo e propagado a nível social, psicológico, econômico, cultural, político" (Nascimento, 1978, p. 41).

saparecessem, já que elas prejudicariam o desenvolvimento do país como uma nação (Bento & Carone, 2002).

Nesse modelo de sociedade em que vivemos, o branco não aparece nessa discussão, só se apresenta quando é utilizado como modelo universal de humanidade. Cria-se a ideia de que seu grupo é um padrão de referência de toda espécie humana e, essa representação ou figura simbólica, fortalece a autoestima e o autoconceito do grupo branco em relação aos outros. As psicólogas Bento e Carone (2002), chamaram esse fenômeno de branquitude. Esse processo acaba por legitimar um lugar superior, seja na categoria econômica, política e social. Por consequência, isso faz com que se afirme uma construção de um imaginário negativo do negro e negra, influenciando em sua autoestima, culpando-o (a) pela discriminação e justificando a desigualdade racial (Bento & Carone, 2002; Meireles et al., 2019; Memmi, 2007).

Se pensarmos na realidade das escolas públicas, percebemos que (Silva et al., 2008, p. 31):

o racismo é a maior causa dos problemas educacionais de alunos negros, tendo a escola um compromisso e responsabilidade em enfrentar e eliminar o racismo institucional e diminuir os efeitos da desigualdade social. Nesse sentido, é necessário a transformação de um currículo num modelo multicultural, despertando nos estudantes uma vontade e interesse maior em estudar e conhecer sua própria cultura.

Educar para as relações étnico-raciais tem como objetivo a formação de sujeitos que estejam empenhados e conscientes no exercício de igualdade de direitos sociais, políticos, econômicos como também no direito de pensar, viver e ser, próprio do seu pertencimento social e étnico-racial (Leme, 2020). Uma psicologia descolonizada que caminha junto com a educação, tem como compromisso a formação de sujeitos que sejam comprometidos com essa discussão, ou seja, capaz de respeitar e valorizar as diferentes formas de ver o mundo, diferentes experiências históricas, reconhecer os diferentes povos que têm formado a nossa nação, as estruturas que produzem e reproduzem tanto a vítima como o agressor, além de propor políticas que contemplem efetivamente a

toda população (Khouri & Castelar, 2016; Munanga, 2005; Nogueira & Guzzo, 2017; Silva, 2018).

Para Parker (2014), descolonizar a psicologia envolve não só repensar como a própria ciência é concebida e reproduz as psicologias étnicas locais e suas metodologias, mas rever o lugar de poder e privilégio das máquinas de produção de conhecimento. Outro aspecto fundamental é a humildade e confiança para aprender com culturas que foram silenciadas e apagadas historicamente. Na pesquisa deve-se utilizar de estratégias que privilegiem a perspectiva do sujeito e da comunidade, valorizando as diferentes formas de conhecimento e visões de mundo, trabalhando contra a opressão e exclusão num caminho de transformação (Hodgetts et al., 2020; Holzkamp, 2013).

### Objetivo geral

Identificar como a Lei 11.645/08 é aplicada no cotidiano de uma das escolas do Projeto ECOAR e como o racismo se apresenta nas relações da escola.

### Objetivos específicos

- Analisar como a Lei 11.645/08 está presente nos dois documentos oficiais da prefeitura: site oficial e no programa MIPID.
- Analisar como a Lei 11.645 está presente no Projeto Político Pedagógico da escola.
- Caracterizar o cenário e os estudantes a partir do mapeamento.
- Analisar como a Lei 11.645/08 e as relações étnico-raciais, especificamente, o racismo, se apresentam no cotidiano escolar.

### Método

Adotamos neste trabalho o método da pesquisa-ação-participação, que, segundo Fals Borda (1978), representa uma alternativa às metodologias dominantes e torna-se tanto um instrumento de luta quanto um guia científico. Ela utiliza da própria ciência à serviço da transformação social, possibilitando que a ação política e a pesquisa social contribuam para aprimoramento mútuo. A pesquisa-ação-participação fundamenta-se na práxis e no compromisso social, envolvendo de modo autêntico, os participantes da pesquisa (Fals Borda, 2015). Esse método apresenta-se como um processo reflexivo, sistemático e crítico e tem

como objetivo estudar um aspecto da realidade, levando o sujeito a conhecer e transformar sua própria realidade (Guzzo, 2020).

É na imersão na escola que aparecem as contradições, dificuldades e questionamentos que buscamos entender e construir novas possibilidades de superação. Na presente pesquisa, uma das autoras inseriu-se em uma das escolas municipal de ensino fundamental do município de Campinas-São Paulo, Brasil, pelo Projeto ECOAR por dois anos letivos, entre 2015 e 2017, e por um período de oito horas semanais, juntamente com quatro estagiárias de psicologia. Ao longo desse período, a equipe de psicologia participou das práticas pedagógicas, buscando aplicar os princípios da pesquisa-ação-participação durante todo processo, envolvendo os profissionais da escola e estudantes na construção das ações, de forma a tornar-se cada vez mais coautores desta pesquisa. Foram parte das atividades: mapeamento com os estudantes, reuniões de professores, reunião com a Rede de Proteção à Criança, formação de professores, atividades coletivas em sala de aula, reunião familiar, acompanhamento individual dos estudantes e realização de um grupo de fortalecimento de meninas, práticas essas que são parte do papel da psicologia na escola. Sendo assim, representam os participantes do presente trabalho todos aqueles que estão envolvidos no cotidiano da comunidade escolar: estudantes, orientadora pedagógica, professores e familiares.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (No. do Parecer: 2.013.544) conforme determina à Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil (2016).

### Fontes de informação

As fontes de informações foram: 1) site da prefeitura municipal (<http://www.campinas.sp.gov.br/>) e o programa MIPID<sup>4</sup>; 2) Projeto

Político Pedagógico da escola (PPP); 3) mapeamento<sup>5</sup> individual com os estudantes dos 6º anos; 4) diários de campo.

A primeira fonte de informação a ser analisada foi o PPP da escola, pois reflete a proposta educacional da instituição e é, por meio dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, apresentando diretrizes com o objetivo de refletir sobre os caminhos e ações para a escola. Partindo de uma perspectiva libertadora, ele é construído coletivamente por todos os agentes da escola, sendo um documento teórico-prático de valores e princípios que caracterizam as responsabilidades sociais e históricas da escola (Catini, 2004; Penteadó & Guzzo, 2008; Sant'Ana & Guzzo, 2016). A análise do documento teve como objetivo identificar, na perspectiva da escola, quais as ações relativas as duas Leis 10.630 e 11.645. O documento institucional foi autorizado e disponibilizado pela direção da escola para leitura e análise.

O programa MIPID, presente no site da prefeitura municipal, foi a segunda fonte de informação utilizada com o objetivo de identificar as ações realizadas, na perspectiva da Secretaria de Educação de Campinas, a respeito das Leis 10.639 e 11.645.

Já o mapeamento, a terceira fonte de informação, foi realizado individualmente com os estudantes de duas salas do 6º ano (com idade aproximada de 10 a 13 anos, somando 67 estudantes), no período de aula e autorizado pelos professores e familiares. Foi utilizado apenas duas dimensões do mapeamento (identitária e sociodemográfica) com o objetivo identificar as regiões de origem dos estudantes e seu conhecimento sobre seus antepassados, na perspectiva dos próprios estudantes. As informações analisadas foram: data de nascimento, idade, local de nascimento e origem da família. Mesmo que esse instrumento seja em formato de questionário, o momento foi além de um protocolo a ser seguido, envolvendo um diálogo mais profundo a partir de uma escuta da psicologia com

<sup>4</sup> MIPID: Programa Memória e Identidade: Promoção e Igualdade na Diversidade. Foi revitalizado de acordo com as Leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008) em 2015. Tem como proposta criar ações para que as escolas compreendam a diversidade étnico-cultural em seu interior, criar espaços de reflexão em relação à diversidade humana e a pluralidade cultural, como também produzir subsídios metodológicos e didáticos para a abordagem da promoção da igualdade na diversidade (Educação Conectada, n. d.).

<sup>5</sup> O mapeamento é uma das ações desenvolvidas pela equipe ECOAR. Ele tem como objetivo conhecer o cotidiano dos estudantes, seu contexto de vida, criar um vínculo como também ter a possibilidade de conversar individualmente com cada um deles. Esse momento é muito importante para a psicologia quando iniciamos o trabalho na escola. Além do registro, também tem como objetivo um acompanhamento anual dos estudantes, incentivando a escola atualizar e acompanhar a pasta individual de cada um. Esse instrumento é dividido em seis dimensões: identitária, sociodemográfica, familiar, escolar, protetiva e subjetiva.

cada estudante. Além disso, diários de campo foram escritos após essa atividade, completando as informações obtidas pelos gráficos do mapeamento (Guzzo et al., 2020).

Os diários de campo representam a quarta fonte de informação e consistiu em registros produzidos pela equipe de psicologia após o dia em campo. Mais que um registro, segundo Moreira e Guzzo (2016), esse instrumento representa um caminho de fala e pensamento, que possibilita registrar os significados e sentidos construídos em nossas relações com as pessoas no contexto escolar e criar sínteses sobre as ações desenvolvidas.

Foram produzidos 62 diários de campo no período de intervenção do projeto e 30 foram selecionados para a composição deste trabalho, conforme os seguintes critérios: citações diretas e indiretas a respeito das relações étnico-raciais, racismo, Leis 10.639 e 11.654 e a respeito das origens. Todos os diários de campo receberam códigos: “DC” + número do diário + letra que representa o membro da equipe que o escreveu. Após esta primeira etapa, foram organizados em um protocolo de análise (fonte, dimensão, unidade e interpretação).

### **Análise das informações**

Utilizamos o método de análise construtiva-interpretativa de González Rey (2007). Essa forma de analisar supera a mera descrição dos fenômenos, pois volta-se para a exposição criticada, a partir das categorias construídas e interpretadas sob fundamentos que, de forma interdisciplinar, dão possibilidade para o exercício de uma explicação crítica dos fenômenos envolvendo a pesquisadora como parte dessa construção de conhecimento (González Rey, 2013).

As fontes de informação - PPP, site da Prefeitura de Campinas, programa MIPID e Diários de Campo foram submetidas a uma análise, conforme as etapas propostas por González Rey (2013): Codificação, fonte, dimensão, unidade e interpretação. Cada documento foi codificado e organizado em um protocolo de análise. Apenas o mapeamento houve uma descrição e percentual.

Em seguida, após uma leitura atenta do respectivo documento, unidades de sentido presentes em cada fonte de informação foram selecionadas, de modo a evidenciar a relação com o objetivo da pesquisa, para que, em seguida, categorias fossem construídas e interpretadas. As categorias são

construídas durante o processo de análise, especificamente, no momento em que a pesquisadora entra em contato com as unidades de sentido das fontes de informação (unidades de sentido representam trechos selecionados pelos critérios apresentados anteriormente). As diversas unidades de sentido que surgem nesse momento da análise, têm relações entre si, criando, muitas vezes nexos, e assim as categorias são criadas pela pesquisadora. Portanto, as categorias não são construídas anteriormente com objetivo de encaixar as informações coletadas, mas são resultado da interpretação da própria pesquisadora.

Optamos por apresentar no artigo apenas uma síntese resultante das categorias e interpretação da pesquisadora nos objetivos a respeito do Site da Prefeitura e programa MIPID, o PPP e o mapeamento, dando destaque nas categorias dos diários de campo.

## **Resultados**

A exposição dos resultados foi organizada de acordo com os objetivos e as fontes de informação.

### **Site da prefeitura e o site do programa MIPID**

Foram extraídas as informações, e após a etapas da análise, foram sintetizadas, de acordo com a pertinência da Lei 11.645/08

O primeiro ponto a ser identificado foi a desatualização do site da Prefeitura, registrado há mais de um ano. Os projetos apresentados do MIPID no site da Secretaria de Educação do Município, não condizem com os apresentados no site do programa MIPID, já que esse está atualizado. Esse aspecto gera uma questão: quanto essas ações estão sendo realmente implementadas e quanto a Secretaria de Educação conversa com o programa?

MIPID trabalha diretamente com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Estão envolvidos, em média, 23 especialistas no programa. Com o objetivo de promover a igualdade na diversidade e favorecer as reflexões na escola em relação à pluralidade cultural, esses especialistas são contratados para darem a formação específica escolhida pela instituição. Além disso, alguns professores dizem não ter conhecimento sobre o programa MIPID.

A escola realizou apenas um encontro referente ao MIPID sobre o racismo para os professores do ensino fundamental. Esse programa oferece for-

mações mais aprofundadas a partir das leis referentes, compreendendo que, em apenas um encontro seria impossível esgotar todas as questões que envolvem o tema escolhido pela escola, além de considerar a construção de um plano de ação como resultado dessa formação. A pergunta que surge como reflexão é: porque as escolas não buscam esse programa? Nas tentativas de compreender o funcionamento da instituição e como parte dos resultados encontrados, apontamos três pontos percebidos pela equipe de psicologia: a) A escola não vê como prioridade a discussão do racismo ou mesmo das Leis, pois existem muitas demandas em seu cotidiano. Por isso, acaba por desconsiderar como prioridade essa formação, pois não fica nítida a relação direta entre as questões étnico-raciais e o desenvolvimento de crianças e jovens; b) o currículo das escolas públicas brasileiras ainda mantém um modelo eurocêntrico, excluindo a possibilidade de conhecer a diversidade, os povos que nos constituem e os diferentes saberes que fazem parte da identidade brasileira. Além disso, existe uma discrepância entre a maioria dos professores e gestão serem brancos e a maioria dos estudantes negros; c) o alcance da divulgação do programa pela rede municipal de educação.

### Projeto político pedagógico

Foram extraídas as informações e, após a etapas da análise, foram sintetizadas, de acordo com a pertinência da Lei 11.645/08

No PPP não foram encontradas citações diretas sobre as Leis 10.639 e 11.645 ou em forma de ações ou em grupo de estudos de professores. Isso mostra uma certa invisibilidade da temática das relações étnico-raciais pela instituição. Apesar dessa constatação, o que mais se aproximou do tema proposto foi inserido como respeito à diversidade e o resgate das origens como fundamento de uma escola emancipadora.

### Mapeamento

Após a construção dos gráficos, as informações foram sintetizadas, de acordo com os objetivos da pesquisa. Com o mapeamento, foi possível conhecer as origens dos estudantes com 87% nascidos no estado de São Paulo (região Sudeste), e em segundo lugar, com nove por cento na região nordeste do Brasil. Na região de moradia, 63% moram no bairro da escola depois de 16% morar próxi-

mos, mas não no mesmo bairro. Oito por cento representam os estudantes que não sabem a localização de onde moram.

Em relação à autoidentificação, as opções foram: negro, branco, indígena, oriental e outros. O objetivo desta pergunta sobre a identificação não foi ter uma resposta certa ou errada, mas a possibilidade de se questionarem sobre como se identificam e nós, enquanto equipe de psicologia, pudéssemos identificar as demandas que surgiram a partir dessa categoria. 53% dos estudantes se identificam na categoria de outros (outros foi respondido de diversas formas, como: moreno, pardo, meio marronzinho, normal, pouco morena, mistura de branco com preto, não ligo para isso, me sinto bem e sou contra o preconceito), seguida por 29% branco, 14% oriental e quatro por cento indígena.

Já a origem das mães dos estudantes, 39% nasceu na região Nordeste do país, seguida por 31% no Sudoeste e 30% desconhecem a origem de suas mães. A maioria dos pais é da região Sudeste, seguida por 30% origem desconhecida, 22% nasceram na região Nordeste, nove por cento na região Sul e quatro por cento na região Centro-Oeste. Os estudantes que nasceram na cidade em que moram atualmente, souberam responder o nome de sua cidade natal, porém, a maioria dos estudantes nascido região Nordeste do Brasil não sabia o nome de sua cidade natal, indicando apenas o estado.

### Diários de campo

A síntese dos resultados dos diários de campo realizada após as etapas de análise, foram apresentadas a seguir, a partir das categorias construídas.

**Racismo e discriminação.** O racismo e discriminação apresentaram-se em diferentes momentos e espaços. Foi possível observar que ocorre entre os estudantes em formato de piadas e “brincadeiras”, chamando, principalmente as meninas, de cabelo duro (identificado pela estudante como negativo), cabelo ruim, preta (identificado pelas estudantes como ofensa). É importante pontuar, que esse não foi o único diário de campo em que foi relatado o sofrimento em relação ao cabelo, a ofensas e apelidos. Os relatos encontrados de insatisfação com o cabelo vieram sempre de meninas.

**Bullying.** A maioria das vezes que o bullying apareceu nos diários de campo foram relatos principalmente de meninas. Apesar de serem relatadas como bullying, quando compreendidas pela equipe

de psicologia, foi possível identificar muitas delas como situações de racismo, ou seja, uma provocação resultante do racismo.

**Preconceito contra diferentes regiões do Brasil.** Existe um forte movimento de migração da região Nordeste para a Sudeste ocorrida, principalmente, na geração dos pais dos estudantes. Alguns estudantes relataram sofrer preconceito por terem vindo de outras regiões do Brasil, por terem outros sotaques ou ainda virem do campo e não da cidade. Os professores também percebem a existência da violência e preconceito que essas crianças e jovens sofrem.

**Professores.** Os professores relataram ter dificuldades de trabalhar com as Leis 10.639 e 11.645, devido à falta de formação na área, já que não foram preparados no ensino superior. Foi identificado uma certa distância em relação a discussão do processo histórico do racismo e da branquitude.

**Violência.** Os estudantes resolvem seus conflitos e problemas com violência, normalmente, batendo ou xingando/revidando, existindo uma dificuldade em se identificar enquanto protagonistas ou vítimas da violência. Foi possível perceber a naturalização das violências sofridas pelas crianças e jovens nas atividades realizadas pelo ECOAR, e, a partir disso, categorizamos e significamos junto com eles alguns tipos de violência sofridos, tais como verbal, física, provocação, racismo, violência doméstica e estupro.

**Reflexões da psicologia/projeto ECOAR.** O projeto ECOAR foi um espaço positivo relatado pelas crianças como também pela equipe pedagógica, pois nesse tempo de experiência foi possível perceber a necessidade que tinham de compartilhar situações vividas e sentimentos que muitos não sabiam identificar. As estratégias utilizadas pela equipe favoreceram o compartilhar e a reflexão sobre questões como o ser, estar e agir no mundo, sobre a história de onde vieram, sobre as violências sofridas pelos estudantes e as formas que podemos combatê-las. Todas as categorias anteriores construídas a partir do diário de campo, foram indicadas pelos estudantes como temas pertinentes para serem trabalhados no ECOAR.

## Discussão e conclusões

A partir do projeto ECOAR e desta pesquisa, pudemos observar, construir e refletir sobre todas as questões que envolvem o objetivo deste trabalho. Concluiu-se que os estudantes estão distantes de sua realidade e de sua história de vida. Questões como local de nascimento, sua data de aniversário e a cidade natal dos pais fazem parte de sua história de vida e da construção de sua subjetividade (Nogueira & Guzzo, 2017). Quando pensamos no distanciamento e na falta de importância que muitos relatam, percebe-se o quão violentados essas crianças e jovens são. O trabalho de resgate das origens e conhecimento da história, chamado de *memória histórica* por Martin-Baró (1998), é uma importante ferramenta da psicologia, pois consiste em investigar por meio da memória coletiva, elementos do passado que funcionaram como defesa para os interesses das populações exploradas e que são fundamentais para o avanço da consciência. Além disso, contribui também com a recuperação dos conhecimentos dos grupos e classes marginalizadas, dos saberes populares que dão origem a costumes, crenças e valores como expressões da identidade nacional, mas que foram colonizadas pela combinação de várias estratégias de guerra psicológica e pelo epistemicídio<sup>6</sup> (Barrero Cuéllar, 2015).

A escola enquanto espaço de desenvolvimento integral tem como responsabilidade trazer essa discussão, no entanto, não se estende apenas a ela enquanto instituição. As relações étnico-raciais fazem parte da sociedade como um todo, incluindo as famílias e os espaços que a criança e jovem frequentam em seu cotidiano. Trabalhar com os estudantes suas origens, é uma forma de entender quem somos, onde estamos, para onde vamos, representando o ser e estar no mundo, como cita Martin-Baró (1987): “não existe verdadeiro conhecimento de si que não seja um reconhecimento das suas origens, da sua história e da sua comunidade” (p. 157). As variadas formas que os estudantes se identificam refletem um caminho possível de fortalecimento dos sujeitos, além de, segundo Peruzzo e Ozi (2020), ser um direito com o objetivo de afirmar e promover a cidadania dos povos.

<sup>6</sup> Santos (2009) se refere ao termo epistemicídio para explicar a exclusão de conhecimentos de grupos sociais fundamentais para desenvolver suas práticas existenciais de vida.

O tema das origens e autoidentificação, quando apresentado e refletido na escola, despertou uma curiosidade para buscar entre seus familiares algumas respostas, possibilitando o envolvimento da família nessa reflexão, trazendo histórias, contos, tradições contadas por eles. Num segundo momento, trazer essas histórias, contos e experiências vividas para compartilhar com os colegas é também conhecer mais a história do outro. E quando compartilhadas as situações vividas e os sentimentos envolvidos, o sujeito toma consciência de que não é o único que sente isso, e que o problema não está nele, criando possibilidades de compreender a realidade objetiva, fortalecendo-se para enfrentar e superar as mais variadas situações de violências presentes em seu cotidiano (Martín-Baró, 1987, 2009).

Pereira (2017) aponta para que, tanto a escola como a comunidade e a família são espaços de desenvolvimento, assim é importante que se conheça as três realidades. A escola é um espaço em que o sujeito pode projetar sua história descobrindo e incluindo a comunidade como um todo nos seus diversos grupos e centros comunitários.

Outra questão recorrente foi o fenômeno do bullying, que atualmente é um dos temas mais discutidos por profissionais e estudiosos da área da saúde e educação. Esse fenômeno apresenta-se como toda forma de atitude agressiva, que tenha uma intenção, repetida e que ocorra contra uma outra pessoa, causando angústia e dor em uma situação desigual de poder e sem motivação precedente (Santos, 2017). Muitas interpretações equivocadas têm dificultado a compreensão do fenômeno e a solução dele. Diversas áreas têm tratado de forma generalizada, resultando em uma explicação resumida de que todos os problemas vividos que ocorrem com os estudantes são considerados bullying, gerando uma banalização do fenômeno. Além de uma banalização, esse movimento também esconde as outras discriminações como, por exemplo, o racismo, a homofobia, xenofobia e o machismo. A questão pontuada não é excluir a possibilidade da existência do bullying, ao contrário, já que ele foi presente nos relatos dos diários de campo, mas saber identificar a verdadeira raiz da situação ocorrida para poder combatê-la de forma justa. Ao mesmo tempo que os estudantes sinalizam o quanto vivenciam e sofrem com esse fenômeno, continuam a reproduzi-los, muitas vezes como reação ou a única forma que encontram para

se proteger. Quando dizemos apenas que o problema é o bullying, sem olhar para a estrutura que sustenta a violência, mais uma vez silenciemos todas as situações de racismo e as relações de poder que ocorrem dentro da escola, dificultando a compreensão do problema (Antunes, 2008; Catini, 2004; Meireles & Guzzo, 2019).

As violências, o racismo, o bullying, o trabalho sobre as origens, as relações étnico-raciais afetam diretamente o desenvolvimento humano e devem ser consideradas pela psicologia na escola, reconhecendo o processo histórico de colonização do Brasil, a história de migração no país, a história da constituição do município, as culturas dos nossos povos como dimensões que constroem nossa subjetividade (Conselho Federal de Psicologia, 2017; Oliveira, 2020). Conclui-se a necessidade de falar sobre as relações étnico-raciais, lutar por uma política de inserção da psicologia na escola e de uma formação que sustente nossa prática para a realidade, se queremos enfrentar o racismo e prevenir o sofrimento vivido pelas crianças e jovens na escola (Leme, 2020; Meireles et al., 2019).

Diante disso, as informações analisadas tiveram um limite para serem construídas e apresentadas como resultado, no que diz respeito aos tipos de violência e vivências dos estudantes. Foi necessário selecionar e sintetizar a discussão e os resultados encontrados, principalmente em relação ao racismo. Consideramos, diante do processo histórico, político e econômico do Brasil, que o racismo vai além das situações vividas na escola, mas também está presente na dimensão institucional e estrutural (Campos, 2017). Apesar disso, delimitamos a perspectiva dos estudantes, da escola e da Secretaria de Educação do município em relação as Leis, os fenômenos e os sentidos percebidos pela equipe de psicologia no cotidiano escolar. Ressaltamos a urgência e importância de ouvir os estudantes para a elaboração de planos de ação, compreendendo as raízes dos problemas que se produzem e reproduzem no espaço escolar. A psicologia na escola pode oferecer um “mapeamento” dos problemas, na mediação deles e na construção de novas ações junto com a equipe técnica da instituição (Guzzo et al., 2016; Meireles, 2019).

### **Proposta de ação**

A seguir, foram elaboradas algumas ações apresentadas de forma sintetizada, e que podem ser

realizadas na escola, entendendo o papel da psicologia como fundamental no acompanhamento do impacto dessas ações de modo singular, favorecendo o desenvolvimento das crianças e jovens estudantes (Guzzo et al., 2020).

1. Criar espaços coletivos institucionalizados para reflexão e ação. Espaço instituído pelos estudantes e para os estudantes poderem compartilhar seu cotidiano de vida, angústias e violências vividas, construindo debates sobre os temas sugeridos por eles, como na presente pesquisa: o racismo, bullying, violência contra mulher, desigualdade social, preconceito. Esse grupo pode ser referência para todos os estudantes, propondo encontros que dialoguem com os adultos da instituição e familiares.

2. Formação para psicólogas e psicólogos, professoras e professores, gestão e funcionários sobre as relações étnico-raciais. Aproximar mais programas da Secretaria de Educação (no caso, MIPID) com a escola, pois favorecem um trabalho com o tema e a busca de novas produções da psicologia, cursos e encontros.

3. Criar relações de intercâmbio de conhecimento (conhecimento transversal). Trazer pessoas e grupos de fora, como levar os estudantes a conhecerem espaços históricos, pontos de cultura e grupos específicos. Conhecer e vivenciar novos espaços com diferentes culturas é conhecer o outro, trabalhando a empatia e o respeito.

4. Trazer elementos da cultura dos povos que nos constituem em forma de ações institucionalizadas. Ações que trabalhem o desenvolvimento, de forma integral como: capoeira, vivências indígenas, artesanato, horta, espaço para contação de histórias, aula de música, espaço de expressão dos estudantes como teatro, dança (hip hop, jazz, capoeira), atividades ciganas, festas mensais com temáticas das diferentes regiões do país.

5. Criar um espaço semanal, com um professor representante de cada sala, em forma de assembleia ou roda de conversa sobre como os estudantes têm passado a semana. Criar um espaço mais acolhedor para compartilhamento de sentimentos e vivências, escutar mais o que cada estudante tem a dizer sobre seu cotidiano e história de vida.

6. As Leis 10.639 e 11.645 devem estar inseridas no Projeto Político Pedagógico e no currículo da escola, pois é no cotidiano da escola que se inicia esse processo. Além disso, também devem ser

discutidas com os funcionários, professores, gestão e familiares. Essa inclusão reflete nas disciplinas diferentes formas de aprender, novos livros de histórias africanas, afro-brasileiras e indígena (principalmente escritos por essa população), novas formas de calcular, conhecer a fauna e a flora, compreender o mundo e o ser humano.

A psicologia na escola tem muito a contribuir no processo de fortalecimento e pertencimento das crianças e jovens para que novas formas de se relacionar sejam construídas e com isso novas possibilidades de viver em uma sociedade mais justa. Esse trabalho mostra a importância da Psicologia na escola, sendo ela urbana, do campo, indígena ou quilombola.

## Referências

- Antunes, D. C. (2008). *Razão instrumental e preconceito: reflexões sobre bullying*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar.  
Recuperado de <https://bit.ly/364M0NS>
- Barrero Cuéllar, E. (2015). *Psicología de la liberación. Aportes para la construcción de una psicología desde el Sur*. Bogotá, Colombia: Ediciones Cátedra Libre.
- Bento, M. A. S. & Carone, I. (2002) Branqueamento e branquitude no Brasil. Em M. A. S. Bento & I. Carone (Ed.), *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Campos, L. A. (2017). Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(95), 1-19.  
<https://doi.org/10.17666/329507/2017>
- Catini, N. (2004). Problematizando o "bullying" para a realidade brasileira. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas, São Paulo, Brasil.  
Recuperado de <https://bit.ly/2U8LSKB>
- Conselho Federal de Psicologia. (2017). *Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas/os*. Brasília, Brasil: CFP.  
Recuperado de <https://bit.ly/36b2jsp>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio Seção 1. p. 44-46.  
Recuperado de <https://bit.ly/3jCQiUy>
- Educação Conectada. (n. d.). *MIPID*.  
Recuperado de <https://bit.ly/2Ttef67>

- Fals Borda, O. (2015). Cómo investigar la realidad para transformarla. Em V. M. Moncayo (Ed.), *Una sociología sentipensante para América Latina* (p. 253-301). Bogotá, Colombia: Clacso, Siglo Del Hombre Editores.
- Fals Borda, O. (1978) *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá, Colombia: Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana.
- Feldmann, M. (2017). Escola pública e relações étnico-raciais: o papel da psicologia. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/3Aiphf2>
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- González Rey, F. L. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 2(4), 13-36. Recuperado de <https://bit.ly/3dxtmsz>
- Guzzo, R. S. L. (2016). A (des)igualdade social e a psicologia: uma perspectiva para o debate sobre a pobreza. Em V. Ximenes, *Psicologia e pobreza: contribuições para uma análise psicossocial*. Fortaleza, Brasil: Expressão Gráfica e Editora.
- Guzzo, R. S. L. (2014) Consciência e ação diante da violência: desafios para a escola pública e psicologia. Projeto de Extensão – CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).
- Guzzo, R. S. L. (2020). The development of participatory action research. Em V. D. T. Cook (Ed.), *The Sage encyclopedia of children and childhood studies* (pp. 1207-1209). Thousand Oaks, California. Sage Publications.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. Em M.V. M. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 21-35). Campinas, Brasil: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Teles-Silva, S. S. G., Feldmann, M., Cantares, T. S., Leme, J. B., Lisboa, C. B., & Santos, H. G. F. (2020). Psicologia no enfrentamento à violência na escola: conhecer, refletir e agir. Em C. M. arinho-Araujo & A. M. B. Teixeira (Eds.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (v. 1, p. 123-142). Campinas, Brasil: Alínea.
- Hodgetts, D., Drew, N., Sonn, C., Stolte, O., Nikora, L. W., & Curtis, C. (2020). *Social psychology and everyday life*. Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. Em E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (pp. 233-351). Basingstoke, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Khouri, J. G. R. & Castelar, M. (2016). Percepções de estudantes sobre o debate das relações raciais na formação em psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 53-62. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016725562>
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo, Brasil: Editora Companhia das Letras.
- Leme, M. S. (2020). Ensino de artes e suas potencialidades para abordagens das relações étnico-raciais na escola: as culturas indígenas e seus contextos urbanos. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/3yecMPP>
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/ghnj>
- Martín-Baró, I. (1998). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador, El Salvador: UCA editores. Recuperado de <https://bit.ly/3y8o2gM>
- Martín-Baró, I. (1987). El latino indolente: carácter ideológico del fatalismo latinoamericano. Em M. Montero (Ed.), *Psicología política latinoamericana* (pp. 135-162). Caracas, Venezuela: Panapo.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudios de Psicología*, 2(1), 7-27. <https://doi.org/cb4c4g>
- Martín-Baró, I. (2009). Para uma psicologia da libertação. Em R. L. Guzzo & F. Lacerda (Eds.), *Psicologia social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação*. Campinas, Brasil: Ed. Alínea.
- Martínez, A. M., González Rey, F., & Puentes, R. V. (Org.). (2019). Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde. Uberlândia, Brasil: UDUFU. Recuperado de <https://bit.ly/3h8dubH>
- Meireles, J. (2020). Psicologia crítica e processos participativos na escola: desenvolvendo a capacidade de ação de estudantes. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, Brasil. Recuperado de <https://bit.ly/3xIWRik>
- Meireles, J., Feldmann, M., Cantares, T. S., Nogueira, S. G., & Guzzo, R. S. L. (2019). Psicólogas brancas e relações étnico-raciais: em busca de formação crítica sobre a branquitude. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(3), 1-15. Recuperado de <https://bit.ly/3dvcVGT>

- Meireles, J. & Guzzo, R. S. L. (2019). Violência substantivada: perspectiva de estudantes de uma escola pública. *Psicologia & Sociedade*, 31. <https://doi.org/gk8p>
- Memmi, A. (2007). *Retrato do colonizado precidido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização brasileira.
- Mezzalira, A. S. C. & Guzzo, R. S. L. (2011). Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na educação infantil: algumas contribuições da psicologia escolar. *Aletheia*, 35-36, 22-35. Recuperado de <https://bit.ly/3yenLZQ>
- Ministério da Educação. (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Recuperado de <https://bit.ly/3qCetEc>
- Moreira, A. P. G. & Guzzo, R. S. L. (2016). Situação-limite e potência de ação: Atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 204-215. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160020>
- Munanga, K. (Org.). (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Recuperado de <https://bit.ly/3qK1pNk>
- Nascimento, A. (1978). *O genocídio do negro brasileiro*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Nogueira, S. G. & Guzzo, R. S. L. (2017). Que educação das relações étnico-raciais queremos no século XXI? Uma leitura psicossocial e crítica da desumanização eurocêntrica e racista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, 9(22), 409-431. Recuperado de <https://bit.ly/3Aj729q>
- Oliveira, H. (Org.) (2020). *Morte e renascimento da ancestralidade indígena na alma brasileira*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes.
- Parker, I. (Ed.). (2015). *Handbook of critical psychology*. Hove, United Kingdom: Routledge.
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas, São Paulo, Brasil: Editora Alínea.
- Penteado, T. C. Z. & Guzzo, R. S. L. (2010). Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 569-577. <https://doi.org/c2qwb3>
- Pereira, M. L. M. (2017). Escola, comunidade e psicologia: desencontros e encontros. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, Brasil. Recuperada de <https://bit.ly/2UYJXsy>
- Peruzzo, P. P. & Ozi, G. (2020). O direito à autoidentificação dos povos indígenas como direito fundamental. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, 15(2), 34252. <https://doi.org/10.5902/1981369434252>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Landier (Ed.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 117-142). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Sant'Ana, I. M. & Guzzo, R. S. L. (2016). Psicologia escolar e projeto político-pedagógico: análise de uma experiência. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 194-204. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015aop004>
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires, Argentina: Clacso, Siglo XXI editores.
- Santos, D. L. (2017). Contribuições da psicologia escolar para prevenção e combate ao bullying. *Diaphora*, 15(2), 44-48. Recuperado de <https://bit.ly/3xbRZMJ>
- Silva, P. B. G. (2018). Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, 34(69), 123-150. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.58097>
- Silva, F. R. & Assis, S. G. (2018). Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/gk84>
- Silva, M. L., Almudi, M. D. L. A., & Reginaldo, F. D. S. (2008). Os efeitos psicossociais do racismo. São Paulo, Brasil: Imprensa Oficial. Recuperado de <https://bit.ly/3haWK3F>

Data de recebimento: 14 de agosto de 2020

Data de recebimento da revisão 1: 23 de agosto de 2020

Data de recebimento da revisão 2: 22 de outubro de 2020

Data de recebimento da revisão 3: 13 de março de 2021

Data de aceitação: 18 de março de 2021