

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TESE

**O Letramento Racial como estratégia de proteção em casas de acolhimento
de adolescentes da Baixada Fluminense**

Luana Luiza Galoni Pereira

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**O Letramento Racial como estratégia de proteção em casas de
acolhimento de adolescentes da Baixada Fluminense**

LUANA LUIZA GALONI PEREIRA

Sob a Orientação do Professor
Ronald Clay dos Santos Ericeira

Tese submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de
Doutora no Curso de Pós-
Graduação em Psicologia

Seropédica, RJ
Novembro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca
Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P4361

Pereira, Luana Luiza Galoni, 05/01/1996-
O Letramento Racial como estratégia de proteção em
casas de acolhimento de adolescentes da Baixada
Fluminense / Luana Luiza Galoni Pereira. - RIO DE
JANEIRO, 2024.
164 f.

Orientador: Ronald Clay dos Santos Ericeira.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Psicologia
(PPGPSI), 2024.

1. Psicologia. 2. Relações Étnico-Raciais. 3.
Acolhimento Institucional. 4. Letramento Racial. 5.
Políticas Públicas. I. Clay dos Santos Ericeira,
Ronald, 1977-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em
Psicologia (PPGPSI) III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LUANA LUIZA GALONI PEREIRA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Psicologia, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, área de concentração em Psicologia.

TESE APROVADA EM 03/12/2024.



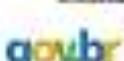
Documento assinado digitalmente
Dra. MARIA CONCEIÇÃO COSTA
Data: 2024-12-03 10:43:24-03:00
Verifique em: https://www.ufrrj.br/gov.br

Dra. MARIA CONCEIÇÃO COSTA, UFAM
Examinadora Externa à Instrução



MICHELLE VILLACA LINO
Data: 2024-12-03 10:43:24-03:00
Verifique em: https://www.ufrrj.br/gov.br

Dra. MICHELLE VILLACA LINO, UERJ
Examinadora Externa à Instrução



DRA. RAIMONDI DE OLIVEIRA
Data: 2024-12-03 10:43:24-03:00
Verifique em: https://www.ufrrj.br/gov.br

Dra. DIANA RAMOS DE OLIVEIRA, UFRJ
Examinadora Interna



LUCIENE ALVES MIGLIORI PINTO
Data: 2024-12-03 10:43:24-03:00
Verifique em: https://www.ufrrj.br/gov.br

Dra. LUCIENE ALVES MIGLIORI PINTO, UFRJ

Examinadora Interna



RONALD CLAY DOS SANTOS ERICERA
Data: 2024-12-03 10:43:24-03:00
Verifique em: https://www.ufrrj.br/gov.br

Dra. RONALD CLAY DOS SANTOS ERICERA, UFRJ

Orientador-Presidente

Dedico este trabalho a todos os adolescentes que estão em acolhimento institucional, para que o corpo-banjo movimente a vida.

Agradecimentos

Existe um ditado em iorubá que diz: “*Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje.*” Se eu pudesse definir em poucas palavras o processo de doutoramento, essa seria, por certo, a frase escolhida. Mas, como sou prolixa e amante das palavras, gosto de dizer muito – e com muitas letras – tudo o que a boca quer. Inicio, então, este texto de agradecimento.

Agradeço ao sagrado e ao mistério da vida, que me ensinaram a pisar sem ter o chão, que me cuidaram mesmo quando eu desconhecia as forças e caminhos que foram traçados e escolhidos muito antes de mim. Agradeço por me fazerem promessa.

Agradeço e peço licença aos meus mais velhos. Ao meu avô, José Camilo de Souza, que sempre me chamou de “dôtora” muito antes de qualquer título acadêmico, que conhece no corpo tudo e muito do que é esse Brasil inventado. Que me deixou de herança a teimosia e os olhos Puri. Modupé, meu velho. Agradeço à minha avó, Maria Elvira Galoni de Souza, que sempre deu nó em pingo d’água e inventou um jeito de continuar viva. Bença, velha.

Agradeço ao meu querido orientador, Dr. Ronald Clay dos Santos Ericeira, que marcou minha história desde a sala de aula da graduação em Psicologia na Rural e, com coragem, abraçou meu projeto de pesquisa e me entregou o tema que foi a pedra de Exu nesse caminho tortuoso, mas engrandecedor. Reverencio a terra de Alcione e Tambor de Mina, o Carnaval, o Salgueiro, e a Cidade Maravilhosa agradecem por sua escolha de estar aqui. Agradeço ainda ao Dr. Maicon da Silva Moreira, que, em extrema gentileza me auxiliou na metodologia.

Meu agradecimento e admiração à Coordenadoria de Igualdade Racial de Nova Iguaçu, na pessoa de Daiane de Souza Mello, a Subsecretaria de Direitos Humanos de Nova Iguaçu, na pessoa do Dr. Kleber Luiz Gonzaga, e ao Núcleo de Educação Permanente Iguaçuano (NUEPI) na pessoa de Desirée Drumond. O que vocês têm construído na cidade é um legado. Minha felicidade pelo encontro e parceria nesse projeto de pesquisa. Muito obrigada à minha equipe de pesquisa, Douglas, Vitor e Yasmin eu acredito no que fazemos com muitas mãos.

Agradeço a cada profissional que têm dedicado seu tempo, energia e afeto ao trabalho no acolhimento institucional. Vocês representam a força de muita coisa. Foi uma honra o encontro. Agradeço a todos os meninos e meninas em situação de acolhimento institucional que cruzei durante esses quatro anos – ou mais. Eu espero que esta pesquisa contribua, ainda que de forma singela, com a reescrita de suas histórias por suas próprias mãos.

Agradeço à minha mãe, meu pai e minhas irmãs por lembrarem o solo e a família que me sustenta. Ao meu companheiro Thiago que me ensina sobre zelo na pesquisa e calma na vida, por ter me segurado quando caí. Eu não desisti. Agradeço aos meus amigos e irmãos dessa e de outras vidas. São tantos nomes que eu não poderia dizer todos por receio de que se perca algum e pela limitação dessa escrita. Mas meu corpo sabe, minha memória vive o que cada um de vocês fez por mim neste tempo de lágrimas, sorrisos, rezas, escutas, abraços, sambas e risadas. Grazi, Bia, Igor, Rapha, Rafa Creide, Rafinha, Stallone, Douglas, Sandra, Joyce, Thaís, Thaisinha, Thais Lourenço, Cauê, Jéssica, Gabi, Ilanna, Ramalho, Túlio, Xuliana, Max, Piu, Bruna, Jorie, Julio, Polly, Pablo, Luciana... Eu sou inteira com vocês.

Agradeço a Articulação Nacional formada por Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) (ANPSINEP), vocês foram o sopro de entusiasmo e esperança para prosseguir enquanto acadêmica negra.

Agradeço à cidade de Seropédica, que por onze anos me adotou e me construiu enquanto pessoa e profissional, e também aos rios da Baixada e de Maxambomba, que me fizeram poeta. Vai ser sempre minha casa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This work was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brazil (CAPES) - Financing Code 001.

É preciso não carregar a pele como um fardo.

Alberto Guerreiro Ramos

PEREIRA, Luana Luiza Galoni. O Letramento Racial como estratégia de proteção em casas de acolhimento da Baixada Fluminense Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

RESUMO

O contexto do acolhimento institucional no Brasil tem um berço histórico de desigualdade social e racial. O perfil das famílias, das crianças e dos adolescentes que chegam às instituições e, por vezes, permanecem por mais de dois anos nestas, é atravessado pela vulnerabilidade socioeconômica e pelo racismo institucional. Diante disso, o objetivo dessa pesquisa foi investigar os atravessamentos raciais nas instituições de acolhimento de adolescentes, com foco nas práticas de letramento racial, propondo estratégias de intervenção para o aprimoramento do trabalho no acolhimento. A pesquisa foi realizada em casas de acolhimento na Baixada Fluminense, com o intuito de captar a percepção de profissionais e adolescentes sobre o tema. Além disso, foi aplicada uma oficina de letramento racial para os trabalhadores do acolhimento institucional, visando à transformação e aprimoramento das suas práticas. Metodologicamente, foi utilizada uma triangulação de dados com multimétodos: Revisão Integrativa da Literatura (RIL), Grupo Focal, Entrevistas Semiestruturadas e a Oficina. Para análise e interpretação dos dados, foram empregados os métodos de Análise de Conteúdo e Núcleos de Significação. Os resultados indicaram a ausência de letramento racial nas instituições e a falta de capacitação dos profissionais em temas raciais. Observou-se também uma grande divergência entre os profissionais sobre o que deve ou não ser abordado nas casas de acolhimento em relação a essa temática. Entre os adolescentes, a ausência de letramento racial parece dificultar os processos de autodefinição, autoavaliação e construção da identidade racial. No entanto, os resultados da oficina foram positivos, evidenciando a necessidade urgente de racializar o espaço de acolhimento, tornando-o verdadeiramente protetivo para esse público. Constatou-se também a importância de mais investimentos em pesquisas e projetos que contribuam para a reformulação das práticas no acolhimento institucional por meio do letramento racial.

Palavras-chave: Letramento Racial; Acolhimento Institucional; Adolescentes.

GALONI, Luana Luiza. **"Racial Literacy as a Protection Strategy in Shelters in Baixada Fluminense"**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

ABSTRACT

The context of institutional care in Brazil has historical roots in social and racial inequality. The profiles of families, children, and adolescents who enter these institutions, and often remain for more than two years, are marked by socioeconomic vulnerability and institutional racism. Given this context, the aim of this research was to investigate the racial intersections within adolescent care institutions, focusing on racial literacy practices and proposing intervention strategies to improve care practices. The study was conducted in care homes in the Baixada Fluminense region, with the goal of capturing the perceptions of professionals and adolescents on the topic. Additionally, a racial literacy workshop was held for institutional care workers, aiming to transform and enhance their practices. Methodologically, data triangulation was employed using multiple methods: Integrative Literature Review (ILR), Focus Groups, Semi-Structured Interviews, and the Workshop. For data analysis and interpretation, Content Analysis and Core Signification methods were applied. The results indicated a lack of racial literacy within the institutions and insufficient training of professionals on racial issues. A significant divergence was also observed among professionals regarding what should or should not be addressed in care homes concerning this topic. Among adolescents, the absence of racial literacy appeared to hinder the processes of self-definition, self-assessment, and racial identity development. However, the results of the workshop were positive, highlighting the urgent need to racialize the care environment, making it truly protective for this group. The findings also underscored the importance of increased investment in research and projects that can contribute to the reformulation of institutional care practices through racial literacy.

Key-Words: Racial Literacy; Institutional Care; Adolescents

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da Revisão integrativa de Literatura	28
Figura 2 - Distribuição racial do território do estado do Rio de Janeiro	31
Figura 3 - Instrumento utilizado para a análise dos artigos obtidos	49
Figura 4 - Fluxograma da Revisão Integrativa da Literatura.....	50
Figura 5 - Fluxograma da Revisão Integrativa da Literatura – Ano 2024.....	54
Figura 6 - Fotos utilizadas na dinâmica da "Tem cara de quê?"	66
Figura 7 - Cards produzidos para intervenção.....	67
Figura 8 - Notícia retratando prisão de pessoas negras por jogarem capoeira	92
Figura 9 - Imagem que retrata a criminalização racista do samba	93
Figura 10 - A Redenção de Cã, de Modesto Brocos	98
Figura 11 - Releitura de "Redenção de Cã", de Skelton Araújo.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado dos Trabalhos Selecionados	51
Quadro 2 - Trabalhos Selecionados na Revisão de 2024	54
Quadro 3 - Delimitação das Categorias para Revisão	55
Quadro 4 – Grupo de Meninos	76
Quadro 5 – Grupo de Meninas	77
Quadro 6 - Núcleos de Significação: Desenvolvimento de Letramento Racial.....	79
Quadro 7 - Análise Categoria Práticas de Letramento I.....	104
Quadro 8 - Análise Categoria Práticas de Letramento II.....	105
Quadro 9 - Análise Categoria Práticas de Letramento III	105
Quadro 10 - Análise Categoria Práticas de Letramento IV	106
Quadro 11 - Análise Categoria Práticas de Letramento V	107
Quadro 12 - Análise Categoria Percepção dos Profissionais I	108
Quadro 13 - Análise Categoria Percepção dos Profissionais II	108
Quadro 14 - Análise Categoria Percepção dos Profissionais III	110
Quadro 15 - Pergunta: "O que você sabe sobre letramento racial"?	118
Quadro 16 - Pergunta: O que você sabe sobre letramento racial?.....	119
Quadro 17 - Pergunta: De que forma você acredita que os conteúdos aprendidos podem auxiliar no combate ao racismo nas instituições de acolhimento?	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPSINEP – Articulação Nacional formada por Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es)
- BVS – Biblioteca Virtual em Saúde
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CNA – Cadastro Nacional de Adoção
- CNJ – Conselho Nacional de Justiça
- CRIS – Cross Racial Identify Scale
- CYCCs - Centros de Cuidados Infantis e Juvenis
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FENNASM – Frente Nacional de Negros e Negras da Saúde Mental
- LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
- MCA – Módulo Criança e Adolescente
- NS – Núcleo de Significação
- NUEPI – Núcleo de Educação Permanente
- ONG – Organização Não Governamental
- PIA – Plano Individualizado de Atendimento
- Scielo – Scientific Electronic Library Online
- SNA – Sistema Nacional de Adoção
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- VIJ – Varas da Infância e da Juventude

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. OBJETIVO GERAL	26
<i>1.1 Objetivos específicos</i>	<i>26</i>
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS	27
<i>2.1 Local de Pesquisa.....</i>	<i>30</i>
<i>2.2 Participantes.....</i>	<i>31</i>
<i>2.3 Instrumentos</i>	<i>31</i>
<i>2.4 Procedimentos</i>	<i>32</i>
<i>2.5 Equipe de Pesquisa e Articulação de Rede</i>	<i>32</i>
<i>2.6 Análise de dados.....</i>	<i>34</i>
3. CONCEITOS BÁSICOS E CONTEXTO DE PESQUISA	37
<i>3.1 Raça e as relações raciais no Brasil.....</i>	<i>37</i>
<i>3.2 Letramento racial: conceito e aplicabilidade</i>	<i>44</i>
4. LETRAMENTO RACIAL E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	49
4.1 Resultados	50
<i>4.1.1 Revisão Integrativa – Ano 2024.....</i>	<i>52</i>
<i>4.2 Acolhimento institucional como um “problema de família”</i>	<i>55</i>
<i>4.3 Da falsa abolição à falsa proteção: o desacolhimento de adolescentes negros</i>	<i>58</i>
<i>4.4 “Foram 25 anos pra me achar lindo”</i>	<i>62</i>
5. A VOZ DOS ADOLESCENTES: PRODUZINDO SENTIDOS DE PESQUISA	65
<i>5.1 “Por que tem que falar de preto, o que nós fiz?”</i>	<i>68</i>
<i>5.2 “Gosto tanto de ser preta que minha casa vai ser toda preta”</i>	<i>72</i>
<i>5.3 Gênero e raça: reflexões a partir da percepção de adolescentes acolhidos institucionalmente</i>	<i>80</i>
<i>5.4 Entre as Imagens de Controle e a produção de estereótipos raciais no acolhimento institucional.....</i>	<i>87</i>
<i>5.5 Racismo institucional no acolhimento: quando a proteção viola</i>	<i>100</i>
6. LETRAMENTO RACIAL PARA QUEM? UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS	104
7. TRANSFORMANDO PRÁTICAS: LETRAMENTO RACIAL PARA O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	112
<i>7.1 Análise quantitativa da Pré-Intervenção e Pós-Intervenção.....</i>	<i>118</i>
<i>7.2 Avaliação Pré-Intervenção</i>	<i>118</i>

<i>7.3 Avaliação Pós-Intervenção</i>	119
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
Referências bibliográficas	134
APÊNDICES	145

INTRODUÇÃO

*Apesar das acontecências do banzo
há de nos restar a crença
na precisão de viver
e a sapiente leitura
das entre-falhas da linha-vida.
Apesar de...
uma fé há de nos afiançar de que, mesmo estando nós
entre rochas, não haverá pedra
a nos entupir o caminho.*

Conceição Evaristo - “Apesar das acontecências do banzo”

Introduzir esta tese com a poesia de Conceição, autora que me pôs a ninar, mesmo depois de grande¹, e que me acompanhou em leituras durante esse processo de doutoramento se faz importante para que se delimitem intenções. Importa neste estudo não só olhar a trajetória do povo negro em solo brasileiro pelo lugar de dor e sofrimento, mas também por tecnologias de (re)existência que os mesmos trouxeram e aqui também se fizeram em diáspora². A experiência vivida por adolescentes negros em acolhimento institucional é marcada constantemente pelas forças de violência coloniais institucionalizadas nos equipamentos de proteção e de justiça, e, também, pela resistência. Reafirmando o que diz Sueli Carneiro (2023, p. 12), “da força da autoestima, do reconhecimento da própria autonomia, dos exemplos, da conquista da memória e das ações coletivas que se extraí a seiva da resistência”. O desafio proposto e que se amarra nesta introdução é o de olhar os atravessamentos raciais nas políticas de acolhimento e “desacolhimento” também pela ótica de potências dessa população, que abriu caminhos em sua história, e assim continuam a fazer.

“Chamaram meu cabelo de... lavar louça, eu só zoei e saí. Mas depois fiquei pensando e me senti mal” (sic). Essa frase foi retirada de um dos registros do diário de campo da pesquisa-ação desenvolvida para aplicação do Programa Candeia (SOUZA, 2023), atividade conduzida por mim entre o processo de mestrado e o início do doutoramento. Esse

¹ Referência ao livro da autora Conceição Evaristo: “Canção para ninar menino grande” (Editora Pallas, 2022).

² Dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica.

Programa visava promover autonomia e independência junto a adolescentes em acolhimento institucional que estivessem em processo de desligamento por maioridade. A frase acima introduzida foi referente a um encontro onde foram discutidos temas como padrões de beleza, racismo institucional, recreativo e interpessoal, e colorismo. Após esse dia, a equipe de pesquisa passou a notar que os adolescentes que antes usavam apenas bonés, começaram a usar seus cabelos *black* de forma natural durante os encontros posteriores.

Também pode ser percebida uma noção de pertencimento e identificação com espaços e grupos majoritariamente negros e que representam a cultura afro-brasileira diaespórica, como as rodas de rima, as demos de *rap* gravadas num quartinho e as barbearias com espelhos pendurados nas calçadas da favela. Em contrapartida, instituições que se configuram no imaginário social como cuidadoras e educadoras, como a família e a escola, foram os locais nos quais os adolescentes mais relataram situações cotidianas de racismo e discriminação. Ao serem indagados sobre em quais lugares eles se sentiam mais desconfortáveis, dois deles disseram: “*onde tem branco*” (sic). Foi nesse contexto que o objeto de estudo dessa pesquisa se desenhou.

Acreditamos, neste trabalho, que apesar das acontecências do *banzo*³ “a pesar em nós, há de nos aprumar a coragem. Murros em ponta de faca (valem)” (EVARISTO, 2017b, p. 120). E é a fim de murrar facas constantemente amoladas e direcionadas a essa população que nos inquietamos nesta pesquisa. Diante disso, entremos na contextualização da temática dos direitos de crianças e adolescentes, assunto que, ao longo dos anos, tem se constituído não apenas como um campo de pesquisa, mas também como local de troca e de confluências⁴.

O acolhimento institucional representa uma das medidas protetivas previstas na Lei Federal nº 8069/1990 (BRASIL, 1990), aplicáveis a crianças e adolescentes quando encontrados em situação de ameaça e violação dos direitos reconhecidos pela legislação pertinente. A política de proteção integral à infância no Brasil é inaugurada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Ibid.), em substituição à Doutrina da Situação Irregular e política “menorista”, que olhavam para a infância e

³ Banzo, segundo Nei Lopes em Novo Dicionário Banto no Brasil (2003), tem origem em duas línguas de natureza africana, quicongo (mbanzu), que significa lembrança ou pensamento; e quimbunda (mbonzo), significando saudade, paixão, mágoa. Convencionou-se, no universo ocidental e em seus dicionários, atrelar a palavra banzo a um sentimento de intensa melancolia e depressão, oriundos das memórias e saudade de África por parte dos escravizados.

⁴ Confluência, palavra germinada por Nêgo Bispo, quer dizer: “a energia que está nos movendo para o compartilhamento [...]. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. (DAYANNE, 2023). Doi: <https://doi.org/10.46550/cadernosmilovic.v1i2.45>.

adolescência no país com uma lente punitivista e não protecionista, principalmente para aqueles que se enquadravam nas categorias dos “indesejáveis”: pretos e pobres.

O acolhimento de crianças e adolescentes em abrigo institucional é uma medida provisória e excepcional, que prioriza sempre o direito da criança à convivência familiar e comunitária, bem como a reintegração à sua família de origem (Ibid.). Entretanto, na prática, nem sempre a lei se realiza da melhor forma. No cotidiano, a implementação de suas diretrizes é pautada pela judicialização das relações, negligência estatal para com as famílias e debilidades das medidas públicas que induzem crianças e famílias a não reicindirem ao acolhimento (GALONI, 2020; BATISTA, 2022).

Embora o ECA (BRASIL, 1990) preveja um tempo máximo de acolhimento de 18 meses, percebe-se um distanciamento da realidade que de fato vivem essas instituições. Principalmente no caso de adolescentes que, por não conseguirem uma reintegração familiar satisfatória e que garanta seus direitos e por não preencherem os requisitos dos pretendentes à adoção, acabam por permanecer nas casas de acolhimento até atingirem a maioridade. Segundo o Sistema Nacional de Adoção (SNA) (2020), os adolescentes compõem a maior parte do contingente dos acolhidos no Brasil. Ao todo são 8.646 com mais de 15 anos de idade, desprovidos de suporte familiar, garantia de amparo do poder público ou suportes financeiro, afetivo e social. Esses adolescentes acabam, por vezes, vivenciando um forte sentimento de angústia e desamparo (GARCIA, 2019, p. 81).

O contexto do acolhimento de crianças no Brasil tem um berço histórico de desigualdade social e racial, sendo esta última um aspecto que atravessa de forma substancial a temática do acolhimento. O recolhimento dessas crianças às instituições foi o principal instrumento de assistência à infância em vulnerabilidade no país durante anos (RIZZINI; RIZZINI, 2004). A situação de vulnerabilidade social de muitas crianças, adolescentes e jovens negros, indígenas e periféricos pode ser considerada herdeira das práticas de escravização desses povos (ARANTES, 2022).

A questão racial, que teve na escravização o seu principal enraizamento, aparece na linha histórica do tratamento de crianças e adolescentes do país. Os desdobramentos desse fenômeno podem ser percebidos até a atualidade, através do índice de violência sofrido por essas populações, do histórico carcerário das instituições de acolhimento, na porcentagem de crianças pretas e pardas presentes no sistema de acolhimento atualmente e nos números de cadastros para adoção com pré-requisitos que estão longe da realidade dos abrigos institucionais (GALONI, 2020; OLIVEIRA, 2022; RIZZINI, RIZZINI, 2004; MÓDULO CRIANÇA E ADOLESCENTE, 2022; GALONI, SILVA, RIBAS, PEIXOTO, 2022).

Segundo dados coletados em junho de 2022 no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento, em todo o Brasil cerca de 26.619 crianças e adolescentes viviam em algum dos 5.547 serviços de acolhimento. Desses, 47,9% não apresentavam o critério raça/cor declarado, 34,9% eram negras, 16,6% brancas e 0,4% indígenas (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2022). No relatório final de Avaliação Longitudinal das Instituições de Acolhimento, realizado pela Rede Abrigo no ano de 2021 na cidade do Rio de Janeiro, os representantes da pesquisa, pertencentes à equipe técnica dos abrigos, indentificaram, por heteroidentificação, que 79,86% dos acolhidos eram negros e em 25% dos abrigos pesquisados não havia acolhidos de raça/cor branca (INSTITUTO REDE ABRIGO, 2021, p. 32). As estatísticas levantadas dizem muito sobre o processo de institucionalização de corpos negros e, mais especificamente, da infância e adolescência negra e de sua permanência nos espaços de acolhimento.

Galoni et al. (2022) trazem em sua pesquisa como as instituições de acolhimento brasileiras podem ser configuradas como equipamentos carregados de heranças escravocratas, manifestando esse legado através da institucionalização e do controle de corpos pretos infantis. A reprodução das opressões raciais contra crianças e adolescentes acompanhou a formação histórica do país, podendo ser percebida desde o Brasil colônia, com a desumanização dos corpos, passando pelo processo de reescravização correccional de crianças não-brancas livres no Império, até a República, quando esse público infantil passou a ser massivamente encarcerado nos chamados "internatos para o menor" (ARANTES, 2022; RIZZINI; RIZZINI, 2004). Percebe-se que a infância marginalizada, vulnerabilizada e desprotegida tinha uma cor demarcada. Diante disso, conforme relatado em outra ocasião:

[...] é preciso, então, considerar todo o processo histórico, social e político que culminou no acolhimento dessas meninas e meninos e assumir a responsabilidade de racializar o espaço de acolhimento, inclusive para se produzir pesquisas, dados e políticas públicas que melhor atendam essa população (GALONI et al., 2022, p. 62).

Faz-se importante sinalizar que, neste projeto, ao analisarmos os atravessamentos raciais no acolhimento e a permanência desses adolescentes nas instituições, levaremos em consideração apenas a raça negra, que inclui as categorias preto e pardo (PAIXÃO; CARNAVO, 2008). De acordo com Carneiro (2023), nos anos 1970, a partir das redefinições de conceitos de raça e racismo e das estratificações sociais que esses imputavam, aparece "o agrupamento de pretos e pardos na categoria negro, justificado pela similitude dos indicadores sociais encontrados para ambos nos levantamentos censitários oficiais e significativamente diferentes dos autodeclarados brancos" (Ibid., p. 19). Embora

reconheçamos que o processo histórico de institucionalização da infância envolva também as populações indígenas que foram separadas de suas famílias principalmente com um viés civilizatório cristão (ARANTES, 2022), optaremos por abordar a adolescência negra devido ao número percentualmente mais expressivo de acolhimentos, levando em conta também a região sudeste do país e o estado do Rio de Janeiro onde a pesquisa se sucede.

Ao nos inclinarmos a essa população, carregaremos nesse trabalho a premissa de que a identidade racial é parte crucial do desenvolvimento da identidade social desses sujeitos (STEELE; ARONSON, 1995; CROSS Jr., 1971). A construção dessa identidade, ao mesmo tempo em que é subjetiva, é também coletiva. Segundo Fialho (2017, p. 141), “A identidade social de um individuo remete-nos para a multiplicidade dos seus vínculos relativamente a um determinado sistema social”, abarcando sexualidade, classe social, gênero, orientação sexual, raça, e etc.

A identidade racial no Brasil, principalmente de jovens vulnerabilizados, tem sido construída estrategicamente por estereótipos negativos, pelo sequestro e pela constante movimentação para que continuem a ocupar um lugar marginalizado no sistema social pertencente. Enxergamos, assim, nas práticas de letramento racial uma estratégia para fortalecimento dessas identidades em razão de uma autopercepção positiva, garantindo a esses adolescentes a possibilidade de autodefinição, ou seja, “o poder de nomear a própria realidade” (COLLINS, 2000, p. 300). Fanon (2008) explora que, sob efeitos do colonialismo, a identidade das pessoas negras é impactada seguindo um molde de opressão, e é preciso a superação dos estereótipos raciais impostos para a experimentação da real liberdade.

De fato, uma tarefa fundamental dos pensadores negros críticos tem sido a luta para romper com os modelos hegemônicos de ver, pensar e ser que bloqueiam nossa capacidade de nos vermos em outra perspectiva, nos imaginarmos, nos descrevermos e nos inventarmos de modos que sejam libertadores. Sem isso, como poderemos desafiar e convidar os aliados não negros e os amigos a ousar olhar para nós de jeitos diferentes, a ousar quebrar sua perspectiva colonizadora? (Hooks, 2019, p. 38).

O conceito de letramento racial foi criado inicialmente para ser usado na compreensão de como os sujeitos brancos adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e como negociam isso (SHUCMAN, 2012, p. 103), numa proposta de racialização das relações. Esse conceito é criado para explicar a expressa repetição ao longo da história, de lugares de privilégio assegurados para as pessoas brancas, mantidos e transmitidos para as novas gerações (BENTO, 2022).

Mas as práticas que abarcam o conceito de letramento racial também têm sido utilizadas, de acordo com alguns estudos internacionais, como uma ferramenta de

contribuição para o combate aos estereótipos, estigmas raciais e racismo internalizado com pessoas negras, sendo essa uma condição com afetamento direto em sua autoestima e autopercepção (EPSTEIN; GIST, 2013; ALLEN, 2019), além de condição estruturante para a identidade racial dessas pessoas.

Alguns estudos na área da educação têm ensaiado as propostas de intervenção baseada no Letramento Racial em sala de aula (EPSTEIN; GIST, 2013; ALLEN, 2019; ROGERS; MOSLEY, 2011). No Brasil, a pedagogia e as disciplinas de línguas têm se utilizado da Teoria Racial Crítica e do Letramento Racial Crítico, que se constituem enquanto conceito e teoria específicos, com métodos e intervenções autobiográficas e autonarrativas junto a estudantes, tendo ganhado espaço no contexto escolar (FERREIRA, 2014; SOUTA; JOVINO, 2019; OLIVEIRA, 2022).

A lei nº 11.645 formaliza a abertura do espaço escolar como um local para letramento racial, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008). Além disso, movimentos formados por Organizações não Governamentais (ONGs) e coletivos têm abraçado a temática, como o projeto “Pais Pretos Presentes”⁵, promovendo educação antirracista a pais interraciais e monoraciais de crianças negras. Nesse movimento, até mesmo empresas privadas têm passado a buscar capacitação de profissionais em seu corpo de trabalho.

Assim, percebemos como a temática do letramento racial tem se construído mundialmente e também em nosso território nacional, não apenas nos espaços escolares, mas também através de outras instituições, que se tornam responsáveis por essa (re)construção de identidade racial e movimentação de estruturas (SOUTA; JOVINO, 2019). Embora valha pontuar que parte de algumas dessas movimentações ainda se fazem de forma rasa, ou para resposta ao mercado e demanda, trazendo pouca efetividade em práticas cotidianas, institucionais e políticas. Por vezes, sendo cooptada pela lógica neoliberal como selo antirracista, ou um infoproduto⁶ na era da tecnologia, que pouco trazem de ações efetivas e mais contribuem para que indivíduos brancos se desresponsabilizem de romper com os pactos estabelecidos da branquitude. Embora o tema tenha aparecido, parece ainda estar tomando

⁵ Reportagem de Sylvia Nascimento para o site Mundo Negro em 2019: “Pais Pretos Presentes: Coletivo usa a internet para resgatar valores ancestrais e quebrar estereótipos”. Acesso em: <https://bit.ly/3zrr1al>.

⁶ Infoprodutos, ou produtos digitais, são conteúdos vendidos pela internet e consumidos em formato digital. Os cursos e workshops online de letramento racial, bem como a produção de conteúdo digital têm bombardeado as redes nos últimos anos. Se pudermos condicionar um período temporal, poderíamos pensar no marco do “Black Lives Matter”, um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana, que faz campanha contra a violência direcionada às pessoas negras.

corpo.

É importante ainda destacar a necessidade de zelo e cautela ao transpor conceitos cunhados em outra realidade social para a realidade brasileira, ainda que o racismo e suas engrenagens apareçam na composição sociohistórica de vários Estado-nações, no Reino Unido e nos Estados Unidos, país este de onde surgiu o conceito de *Letramento Racial*, cunhado pela socióloga France Twine (2004). Para encarar esse desafio, nos respaldamos nos caminhos já abertos pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman (2012), para a qual o letramento racial relaciona-se principalmente à necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram “naturalizadas” na estrutura social. Esses apontamentos remetem aos elementos evidenciados por Carneiro (2023) ao destacar que a sustentação do ideário racista da sociedade brasileira muito dependeu, e ainda depende, da sua capacidade de naturalizar sua concepção sobre o outro. A autora afirma que “é preciso que as palavras e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a ideia possa ser naturalizada” (Ibid. p. 21).

A casa de acolhimento se configura, de acordo com Lino (2018) como um (não) lugar, sendo este, local de passagem, transitório, temporário, onde as relações se estabelecem e se desfazem em curto intervalo de tempo. Concordamos com a autora quando a mesma menciona que as crianças e adolescentes acolhidos são “crias de um (não) lugar” que não escolheram, mas, entendemos ainda que ao ser ocupado por crianças, adolescentes, pela equipe técnica, por educadores e diferentes grupos de pessoas, esse (não) lugar torna-se um espaço historicizado, que cria e é criado. Cujo uso é determinado pelas relações sociais e pelo uso do poder político. O que faz com que reafirmemos, junto aos dados, como essas instituições acolhem famílias, crianças e adolescentes negros marcados por uma estrutura sócio-histórica racista (GALONI et al., 2022; SARAIVA, 2019).

Nesse ensejo, consideramos as instituições de acolhimento como locais de extrema importância para intervenções de letramento racial, sendo entidades capazes de desenvolver a conscientização acerca da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade, reconhecendo, criticando e combatendo atitudes racistas em seu cotidiano.

Para pensar no público-alvo que essa pesquisa se propõe a atingir, nos valemos dos dados estatísticos referentes ao acolhimento no estado do Rio de Janeiro. De acordo com o Censo do Módulo Criança e Adolescentes do estado do Rio de Janeiro, no segundo semestre de 2022, das 1.471 crianças e adolescentes acolhidos em todo o estado, 1.143 são da raça negra (pretos e pardos) e zero indígenas (MÓDULO CRIANÇA E ADOLESCENTE, 2022). Desse número de acolhidos, 46,5% ocupam a faixa etária de 12 a 18 anos, que abrange a fase que, legalmente, constitui o fim da infância e o fim da adolescência. Desses adolescentes,

79,98% era constituído de pessoas negras. Ou seja, adolescentes negros, em sua maior parte, têm permanecido nos serviços de acolhimento até atingirem a maioridade. Em pesquisa realizada sobre o perfil dos pretendentes habilitados para adoção no município de Campos dos Goytacazes - o segundo maior em distribuição percentual da população infantojuvenil acolhida no estado do Rio de Janeiro -, dos candidatos habilitados, há apenas dois registros de aceite de adoção de adolescentes até 18 anos (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2023).

A questão que nos aparece enquanto proposta é também pensar se poderia a psicologia oferecer alternativas para se colocar de forma culturalmente responsiva frente a essas demandas, que são intensamente atravessadas pela racialidade como estabelece Sueli Carneiro (2023). O fazer psi comprometido com a eliminação de desigualdades e discriminação é embasado em seu código de ética como parte de seus princípios fundamentais, sustentado pelas considerações da Declaração Universal de Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Conforme consta nos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005, p. 7):

II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em 2002, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) aprovou a Resolução nº 018/2002, que dispõe sobre as normas de atuação para os profissionais da psicologia em relação ao preconceito e à discriminação racial, reafirmando seu compromisso para uma Psicologia Antirracista. Em 2022, comemorou-se 20 anos da resolução e o atual presidente do CFP, Pedro Paulo Bicalho, afirmou em entrevista nesse mesmo ano que “É a luta não apenas para garantir uma prática voltada a não reforçar preconceitos e discriminação, mas de uma Psicologia efetivamente ativa para a promoção da equidade racial”⁷.

O legado dessa resolução para a psicologia brasileira é incontestável, principalmente junto às políticas afirmativas de ingresso nas universidades públicas que contribuíram para um maior contingente de estudantes negras e negros. Importantes nomes que presentes na elaboração dessa resolução, como, Jesus Moura, Maria Lúcia da Silva, Cida Bento e Maria da Conceição Nascimento auxiliaram na construção da Articulação Nacional formada por Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) (ANPSINEP). O Sistema Conselhos e a

⁷ Resolução CFP nº 18/2002: normativa completa 20 anos de luta por uma Psicologia antirracista. *CFP Notícias*, 19 dez. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/47VsNxg>.

Comissão de Direitos Humanos do CFP passam de forma efetiva atuar na promoção de letramento racial da categoria, promovendo inúmeras ações formativas e informativas sobre racismo e relações raciais e os sistemas de opressão sustentados pela branquitude. Tais iniciativas ficaram evidentes em episódios como a campanha nacional lançada em 2020: “Racismo é coisa da minha cabeça ou da sua?” e os dois volumes da publicação “Psicologia Brasileira na Luta Antirracista” (CFP, 2022).

Dessa forma, podemos afirmar a importância, compromisso e interesse da psicologia para com as temáticas raciais em seu fazer e em suas áreas de atuação, para além da contribuição na construção e implementação de políticas públicas. É importante ressaltar que o campo do objeto de estudo é também um campo ocupado pelo profissional psi, que participa da equipe técnica das instituições de acolhimento e também na composição das Varas Municipais que se responsabilizam pelo acompanhamento e intervenções com os acolhidos e suas famílias. Ou seja, a política de acolhimento também é um espaço de ocupação das narrativas que a psicologia se propõe enquanto profissão, ciência e fazer, estando as questões raciais, inclusive, na base do ofício – como a luta antirracista, promoção de direitos humanos e combate à desigualdade racial.

Pereira, Galoni e Ribas (2023), ao pensarem a interface do campo da psicologia e da saúde mental com as desigualdades e com as diferentes formas de racismo na infância, apresentam dados estatísticos relevantes sobre a temática. As informações foram estabelecidas considerando diferentes dimensões, como acolhimento, pobreza, trabalho infantil, diferentes tipos de violência infanto-juvenil, disputas por território e questões afins, que demonstram um abismo entre a situação de crianças brancas e crianças negras. Os elementos expostos pelo estudo indicaram que as situações de vulnerabilidade social, privação e exclusão, bem como o racismo como trauma coletivo e também individual estressor, podem causar consequências na saúde mental dessas crianças (Ibid.). Nesse sentido, Sousa (2020, p. 24) pontua que,

dante destas situações, o debate central é: como fica a saúde mental de meninos e meninas negras que ouvem, vêem ou vivenciam situações de racismo cotidianamente, que podem levá-las a desenvolver problemas de autoestima, transtornos mentais, dificuldade de desenvolvimento e relacionamento interpessoal? São questões desafiadoras, mas que podem gerar reflexões relevantes sobre como modificar essas estatísticas, reduzir os impactos do racismo e proporcionar um futuro mais próspero para as crianças negras.

As autoras trazem ainda a contribuição importante da psicologia para pensar em práticas antirracistas:

no Brasil, a psicologia antirracista vem ganhando força nos últimos anos, sendo correto afirmar que essa caminhada se iniciou em décadas passadas através das inúmeras revisões sobre o conhecimento e da prática científica em torno do debate racial brasileiro (PEREIRA, GALONI, RIBAS, 2023, p. 168).

Ao longo das décadas, psicólogos e psiquiatras, como Neusa Santos, Virgínia Leone Bicudo, Aniela Ginsberg, Isildinha Batista, Nobles, Otto Klinneberg, Arthur Ramos e Cida Bento, trouxeram importantes contribuições nesse sentido, colocando a psicologia e o campo da saúde mental no epicentro da descolonização de seu saber. Hoje, nomes se sobressaltam na área da psicologia clínica, como Bruno Reis e Carolyne Juvenil, além de movimentos e coletivos, tais como a Frente Nacional de Negros e Negras da Saúde Mental (FENNASM), Instituto AMMA Psique e Negritude, Articulação Nacional de Psicólogas(os) Negras(os) e Pesquisadoras(es) (ANPSINEP). Tais profissionais e entidades seguem articulando cada vez mais o saber psicológico às temáticas raciais da população negra.

Neusa Santos Souza (em memória⁸) foi uma psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira. Teve sua obra referenciada sobre os aspectos sociológicos e psicanalíticos da negritude, inaugurando o debate contemporâneo e analítico sobre o racismo no Brasil. A autora, ao analisar a identidade do negro brasileiro em ascensão social (SOUZA, 1983), conclui que não se nasce negro no Brasil, mas torna-se, conclusão que leva o título de seu trabalho.

Nesse processo, há um grande custo emocional e psíquico imputado à pessoa negra ao negar sua cultura e história. A defesa deste projeto de tese se dá, portanto, no intuito de identificar e oferecer as ferramentas necessárias para que a narrativa para um fator de proteção identitário e social esteja nas mãos de quem é de direito, para que se tornem potências racializadas, rompendo com expectativas alienantes de inferioridade. Como nos traz a autora (SOUZA, 1983), é preciso de fato um nível de consciência para que a lógica se inverta. Para pensar esse processo oportunizado pelas práticas de letramento racial também utilizamos os conceitos de autodefinição e autoavaliação elaborados por Collins (2000). O processo de autodefinição se dá pelo poder de dizer sobre si a partir de sua própria realidade e

⁸ Psiquiatra e psicanalista nascida na Bahia e radicada no Rio de Janeiro, Neusa mesclou como poucos a psicanálise e a militância antirracista. Foi cronista e articulista em jornais e revistas, como o Correio da Baixada, voltado para a população da Baixada Fluminense. Neusa era uma psicanalista negra lacaniana bem-sucedida profissionalmente que, contrariando as estatísticas e as dificuldades de berço pobre, estudou Psicanálise, estabelecendo-se no Rio de Janeiro, onde convivia com intelectuais e dava uma importante contribuição na luta contra a discriminação racial. Em 1983, publicou o livro “Tornar-se Negro”, prestando uma grande contribuição à área das relações raciais. A obra traz o estudo da autora sobre a vida emocional dos negros, com reflexões sobre o custo emocional da negação da própria cultura e do próprio corpo. A obra foi considerada a primeira referência sobre a questão racial na psicologia. Com cerca de 60 anos de idade suicidou-se e deixou uma pequena mensagem pedindo desculpas aos poucos amigos do peito por sua decisão “radical”. Informações retiradas do site Geledes, disponível em: <https://bit.ly/4exwfAN>. Acesso em junho de 2023.

experiência, produzindo suas próprias imagens. De forma complementar a esse processo, a autoavaliação traz enfoque na substituição das imagens de controle anteriormente internalizadas e dá espaço a novas representações.

A partir dessas elucidações, afirmamos o ineditismo deste trabalho, de forma a oferecer à população acolhida uma análise e intervenção que busque compreensão e resgate histórico a fim de criar potencialidades a essas pessoas, invisibilizadas dentro do sistema. Pretende-se, portanto, construir uma narrativa que não mais se paute no “Outro”, no “não-ser”, mas no resgate, no “tornar-se”, tendo como ponte para isso as práticas de letramento racial.

Nesse cenário, a presente pesquisa se destaca por abordar uma temática que, até o momento, permanece amplamente inexplorada na literatura acadêmica. Os estudos existentes sobre instituições de acolhimento e sobre políticas públicas de assistência não abordam diretamente as questões raciais e sua intersecção com a identidade dos adolescentes. A pesquisa em questão não apenas preenche uma lacuna importante na literatura sobre letramento racial e acolhimento, mas também possui o potencial de impactar positivamente a vida dos adolescentes. Ao enfatizar a relevância do letramento racial, esta investigação chama a atenção para a necessidade de práticas que promovam a equidade e a justiça social nas instituições de acolhimento. Em suma, o ineditismo desta pesquisa reside não apenas na sua temática, mas também na proposta de um olhar crítico e transformador sobre as experiências dos adolescentes em acolhimento. O objetivo, portanto, consiste em desvelar os atravessamentos raciais e as possíveis opressões aos corpos negros perpetuadas em abrigos institucionais. Esses quesitos podem ser colocados como fatores de risco para esses jovens e a sua identificação é capaz de ensejar desdobramentos protetivos a partir de uma intervenção por meio de práticas de letramento, levando-se em conta que essas instituições constituem espaços sócio-históricos de cuidado de extrema importância para proteção desses adolescentes.

Dito isso, algumas perguntas orientadoras se apresentam nesse projeto de doutoramento, sendo essas: a) Quais os atravessamentos raciais presentes no acolhimento institucional de adolescentes? b) Qual a percepção dos profissionais e dos adolescentes acerca do letramento racial nas instituições? c) De que forma as práticas de letramento racial como proposta de intervenção podem auxiliar no desenvolvimento de fatores de proteção para esses adolescentes e no combate ao racismo dentro das instituições de acolhimento?

1. OBJETIVO GERAL

Desvelar os atravessamentos raciais nas instituições de acolhimento de adolescentes por meio das práticas de letramento racial.

1.1 Objetivos específicos

- Investigar a presença de práticas de letramento racial em instituições de acolhimento e seus impactos;
- Analisar a percepção dos profissionais e dos adolescentes acolhidos a respeito do letramento racial;
- Desenvolver estratégias para proteção de adolescentes negros acolhidos a partir das práticas de letramento racial.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa tem caráter qualitativo-exploratório, visando explorar possibilidades e cenários ainda não abordados. De acordo com Armando Piovesan e Edméia Temporini (1995, p. 321), a “pesquisa exploratória tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere”. Pressupomos, dessa maneira, que o que se deseja coletar do comportamento e relações humanas pode ser mais bem compreendido no contexto social no qual o mesmo ocorre. Esse tipo de investigação nos permite apurar as questões de pesquisa de forma que qualquer intervenção proposta *a posteriori* não seja enviesada por preconcepções do pesquisador (Ibid.). Isso permite que este eventualmente também se transforme no processo de pesquisa, modifique suas percepções e possa propor intervenções adequadas e que correspondam à realidade. Optar por realizar um estudo exploratório como primeiro momento da pesquisa é permitir que o campo nos diga sobre nosso objeto de investigação.

A suposição que trazemos neste trabalho versa sobre uma possível ausência de letramento racial nas instituições de acolhimento. Foi necessário nos confrontarmos com o campo de pesquisa, principalmente por ser um termo novo a ser trabalhado na psicologia e na psicologia social, que tem sido incorporado em práticas institucionais recentemente, mas que a própria nomeação não condiciona as instituições e espaços. Essas entidades podem, por exemplo, ter práticas que poderiam ser consideradas de letramento racial em seu cotidiano, ainda que não fossem nomeadas dessa forma. São possibilidades, deduções e inferências que exploramos, e, em um segundo momento, propomos uma intervenção de caráter formativo acerca do letramento racial, para aperfeiçoamento de práticas já existentes e/ou de introdução de novas práticas.

Para coleta dos dados e construção dos capítulos dessa pesquisa, foi utilizada a triangulação de dados (DENZIN, 2009). Como a pesquisa qualitativa em campo social preocupa-se em explorar diversos pontos e perspectivas, o uso de apenas uma metodologia para coleta e interpretação de dados pode ser limitante para apreensão do fenômeno estudado e de sua complexidade (FLICK, 2009). Os métodos de coleta utilizados foram: Revisão Integrativa da Literatura; Grupo Focal; Entrevista Semiestruturada e Oficina. Exploraremos cada um desses métodos adiante.

A Revisão Integrativa de Literatura é uma abordagem metodológica dividida em etapas, que permite a inclusão e agrupamento de diferentes estudos sobre um determinado tema dentro de um período específico de tempo, possibilitando uma maior compreensão sobre

fenômeno analisado (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). A finalidade do método é sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um delimitado tema ou questão de maneira sistemática e ordenada – ou seja, através de etapas, com o objetivo de contribuir para o conhecimento desse tema ou questão.

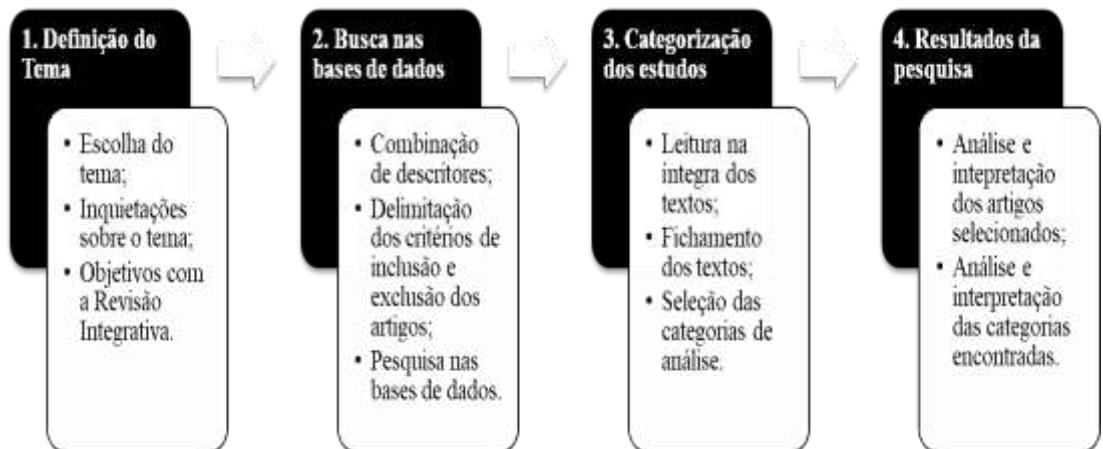


Figura 1 - Etapas da Revisão integrativa de Literatura

Fonte: Autoria própria

As bases de dados digitais utilizadas nesta revisão foram: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – por possibilitar o acesso à produção científica mundial com dados textuais e referenciais em todas as áreas do conhecimento; a Scientific Electronic Library Online (Scielo) – por tratar-se de uma base de dados que fornece acesso a alguns periódicos importantes em diversas áreas; a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), por indexar periódicos importantes na área da saúde e na literatura latino-americana; a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) – por ser a biblioteca virtual em saúde do Ministério da Saúde, referência na América Latina e Brasil em termos de informação científica; e o Google Acadêmico – por ser uma base mundialmente conhecida e que indexa inúmeros trabalhos e pesquisas acadêmicas.

Os descritores são coleções de termos organizados que foram escolhidos e usados como uma espécie de filtro. Eles funcionaram como assistentes de pesquisa, auxiliando no refinamento e expansão da coleta de dados, de modo a proporcionar resultados mais objetivos. Para a busca nas bases de dados, empregando-se em responder as perguntas norteadoras, foram utilizados os seguintes descritores em português: “adolescente”; “abrigos”; “letramento racial”; “acolhimento institucional”; “raça”; “racismo”. E em inglês: “adolescent”; “residential care”; “racial literacy”; “race”; “racism”; “teenager”.

O estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos é fundamental para a organização e filtragem dos resultados obtidos pela busca nas bases de dados

selecionados. Desta forma, é possível fazer um direcionamento da pesquisa para o seu objetivo, possibilitando a validação e a viabilização da revisão. Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: teses, dissertações e artigos completos que tratassesem da temática nos últimos 10 anos⁹. A escolha do marcador temporal deve-se a alguns fatos referentes ao uso do conceito, que foi sendo colocado como objeto de pesquisa sobre *Racial Literacy* a partir de 2004. Porém, o termo traduzido para Letramento Racial é introduzido em pesquisa no campo da psicologia social por Schucman (2012), em sua tese de doutorado.

Já os critérios de exclusão foram: 1) textos indisponíveis; 2) trabalhos que não se tratassesem de teses, dissertações, artigos; 3) textos em outras línguas que não seja português do Brasil e inglês. Após a execução dos critérios para escolha dos materiais, estes seguiram para análise e foram tratados através da técnica de leitura flutuante, uma das fases de pré-investigação do método de análise de conteúdo descrito por Bardin (2016). A partir dessa leitura que, pouco a pouco, foi se tornando mais precisa, surgiram as primeiras suposições trazidas por esses materiais, reunindo os dados relevantes para atingir o objetivo da pesquisa. As possibilidades trazidas pelos dados bibliográficos foram investigadas e comparadas com os dados que o campo de pesquisa nos forneceu e também serviram de base para a elaboração da entrevista. Dessa forma, a revisão integrativa e a leitura serviram de uma análise *a priori* para melhor conhecimento teórico sobre o campo e objeto de estudo.

O Grupo focal foi realizado com dois grupos de adolescentes, um de uma casa de meninas e outro de uma casa de meninos. Esse método serviu como espaço potencializador de diálogos e nos serviu como importante aporte metodológico para compreender as experiências, opiniões e extensão de visões dos participantes. De acordo com Pommer e Pommer (2014, p. 11), o grupo focal permite “determinar certos núcleos de significação”. Os núcleos de significação são:

[...] temas os mais diversos caracterizados por uma maior freqüência (pela repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.13).

Essas significações nos permitem entender de forma histórica-dialética o fenômeno em questão, compreendendo, principalmente, que as significações e produções de sentido produzidas são próprias de cada espaço, únicas, mas históricas ao mesmo tempo (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021).

⁹ É importante ressaltar que essa pesquisa foi realizada para o projeto de qualificação, defendido em agosto de 2023. Após, realizamos uma atualização da Revisão Integrativa incluindo o ano de 2024, para que pudessemos abranger resultados mais recentes. Esses dados serão melhor detalhados no ítem 5.1.1. e na Figura 5.

Já a Oficina constitui um método genérico utilizado em diversos contextos. A escolha de trazê-lo para a pesquisa como proposta de intervenção se dá pelo seu potencial de união de duas prerrogativas importantes no trabalho com grupos sociais e no contexto de políticas públicas: articulações teórico-metodológicas e implicações ético-políticas. As oficinas se colocam como potentes recursos para práticas discursivas, contribuindo com a produção de sentidos sobre fenômenos cotidianos e sociais, por promoverem espaços de articulação de ideias, apresentação de diferentes repertórios influenciados pelos sujeitos socio-históricos participantes, negociações de percepções e contradições. Esse ferramental auxilia a produzir uma multiplicidade de versões sobre o tema de discussão (SPINK; MENEGON; MELDRADO, 2014). A escolha por essa metodologia analítica, baseada no materialismo histórico-dialético, nos permite sobrepor uma ciência positivista que visa compreender os fenômenos em sua totalidade. Aqui, buscou-se abordá-los a partir de um “movimento histórico e suas contradições, bem como as possibilidades para sua superação” (Ibid. p. 3). Possibilidades essas que podem advir dos próprios grupos, que não mais se colocam como “objetos de pesquisa”, mas como agentes e produtores tanto da realidade social quanto dos significados e sentidos que serão apresentados nesse estudo.

Nesse trabalho, a oficina ocorreu como prática de intervenção junto ao corpo técnico e profissional de quatro casas de acolhimento do município de Nova Iguaçu. A construção dessa proposta foi baseada nos dados coletados nos grupos focais com os acolhidos e nas entrevistas realizadas com os profissionais, visando responder um dos objetivos da presente pesquisa. A entrevista, por sua vez, consistiu em um roteiro semiestruturado, composto por oito questões, mais os ítems de identificação profissional. O critério de inclusão dos entrevistados se deu pela indicação, disponibilidade e mapeamento junto a três casas de acolhimento dos municípios de Nova Iguaçu e Belford Roxo.

2.1 Local de Pesquisa

A escolha dessas duas cidades se deve à proximidade da pesquisadora com as instituições dos referidos municípios, ao fato de termos realizado pesquisas anteriores em tais localidades e também por conta da racialização de territórios da Baixada. Honorato (2020, p. 77), ao analisar a tríade raça, território e saúde mental, referindo-se às cidades da Baixada Fluminense - mais especificamente a cidade de Nova Iguaçu e as demais cidades dela originadas -, entende que:

a proximidade com a capital fez com que a região passasse a ser ocupada cada vez mais pela população negra, que se deslocava para as regiões periféricas pelo avanço da malha ferroviária. Pensar a cidade mais preta e mais antiga da Baixada Fluminense é trazer à tona suas particularidades na relação entre raça e território.

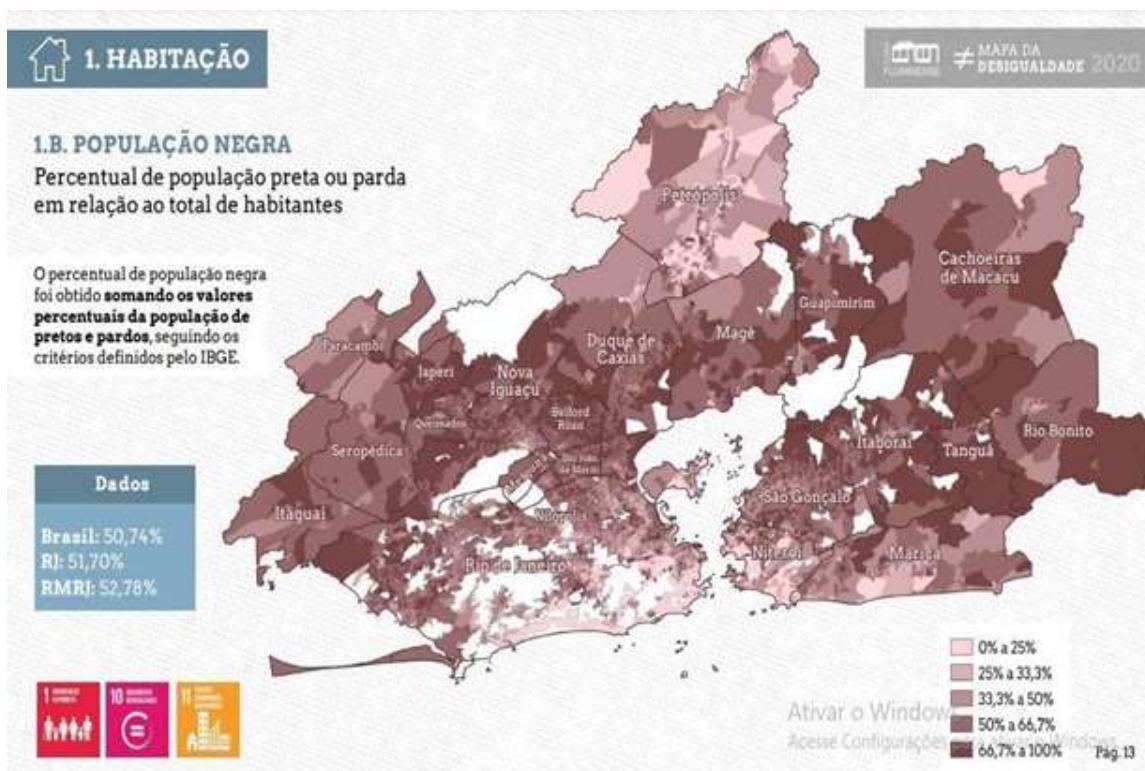


Figura 2 - Distribuição racial do território do estado do Rio de Janeiro
Fonte: Casa Fluminense. Mapa da desigualdade 2020. Rio de Janeiro: Casa Fluminense, 2021. p. 13.

2.2 Participantes

Considerando os métodos utilizados, participaram das entrevistas semiestruturadas 12 profissionais dos dois municípios citados, sendo seis com ocupação técnica dentro das casas de acolhimento e seis no cargo de educadores sociais. Os grupos focais foram compostos por dois grupos de adolescentes acolhidos, o grupo dos meninos continha cinco integrantes e o das meninas seis integrantes. A Oficina se estabeleceu como atividade formativa em parceria com o município de Nova Iguaçu, contando com 20 participantes de cinco unidades de acolhimento da cidade, desde a primeira infância até a adolescência.

2.3 Instrumentos

- Entrevista semiestruturada – contendo oito questões para além dos dados de

- identificação;
- Material gráfico e audiovisual para a realização de grupo focal e oficina, fotografias de pessoas negras famosas ou presentes na mídia e cards com palavras de teor racistas cotidianamente utilizadas;

2.4 Procedimentos

Após o Exame de Qualificação, o projeto revisado com as alterações da banca examinadora foi submetido ao Comitê de Ética através da Plataforma Brasil e aprovado com número de CAAE: 74713423.4.0000.0311. Foi realizado o contato com as instituições de acolhimento escolhidas e o mapeamento dos participantes da investigação. Os instrumentos que garantem o rigor ético da pesquisa foram disponibilizados para serem assinados, sendo esses: a Carta de Anuênciā, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participantes da pesquisa, bem como para os responsáveis pelos adolescentes e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Após esses trâmites ocorreu o agendamento das entrevistas, aplicadas de forma remota e presencial, de acordo com a preferência dos entrevistados. A realização dos grupos focais de forma presencial e a oficina em parceria com o município de Nova Iguaçu. Coletados os dados, os mesmos foram tratados e analisados para a elaboração dos resultados, da discussão e, finalmente, do fechamento da tese de doutoramento.

2.5 Equipe de Pesquisa e Articulação de Rede

As intervenções foram executadas junto a um grupo de pesquisa multidisciplinar, contendo a psicóloga e pesquisadora principal, uma estudante de psicologia, um assistente social e um estudante de história. Cabe ressaltar que os integrantes da equipe, exceto a pesquisadora principal, não possuem vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRRJ, sendo esses de diferentes instituições, programas e campi. A junção e composição se deveram à afinidade, interesse e aderência ao tema, seja em seus respectivos campos de estudo ou em suas atividades profissionais. Consideramos que tal fato foi de grande contribuição no processo de elaboração de intervenção, coleta e análise de dados. É bem dito na bibliografia a importância e diferencial do trabalho de pesquisa junto às equipes,

principalmente levando em conta pesquisas qualitativas em contextos de demandas sociais (PRATI et al., 2008). Nesse estudo, especificamente, contar com uma equipe diversa pode colaborar com a validação de informações e dados, com a construção coletiva de propostas e análises, além da troca interdisciplinar perante a dinâmica do campo de pesquisa e seus atravessamentos.

Um fator relevante a ser pontuado é o fato de a equipe ter sido composta por pessoas autodeclaradas negras, com marcas e traços distintos, bem como diferentes tonalidades de pele, vivências socioculturais e um nível aprofundado de letramento racial. Todos eram moradores da Baixada Fluminense, porém de municípios diferentes. O impacto dessa informação se faz relevante na própria aproximação do campo e dos participantes de pesquisa, elemento que será explorado de forma mais detida adiante, junto à descrição dos encontros.

Em relação ao alinhamento da equipe, foram realizadas duas reuniões por videoconferência nos meses de junho e julho de 2024. Nas ocasiões, foi proposta a organização de cronograma, a elaboração das intervenções, as dinâmicas dos respectivos temas de análise, bem como o recolhimento de informações coletadas nas entrevistas com as equipes técnicas como forma de embasar a oficina proposta. Também houve encontros para a realização de *feedback* junto à equipe após a realização dos dois grupos focais efetivados nas casas de acolhimento. Além disso, foram firmadas orientações para a elaboração dos relatórios de observação, que também serviram como instrumentos de análise desse capítulo.

Já havendo autorização por meio de Carta de Anuência (anexo 1) da Superintendência da Assistência Social, a proposta da Oficina foi apresentada presencialmente à Coordenadoria de Igualdade Racial do Município de Nova Iguaçu e ao Núcleo de Educação Permanente (NUEPI) da Secretaria de Assistência Social como proposta de elaboração conjunta e parceria. Após a reunião, um grupo de WhatsApp foi criado com representantes de cada setor. Através desse canal de comunicação foram discutidos, durante aproximadamente dois meses, os preparos para o dia da oficina, como emissão de certificados, reserva de equipamentos e espaço, inscrição e divulgação de participantes, etc. A atuação intersetorial e interdisciplinar foi uma escolha que visava não apenas a troca de saberes, mas a construção coletiva de conhecimentos e ações voltadas para um objetivo em comum. Ademais, esse aspecto contribuiu para a aproximação da pesquisa acadêmica com os atores e agentes do processo.

A partir do projeto apresentado, introduziremos a seguir a divisão dos capítulos

decidida *a priori*. O primeiro capítulo, intitulado “Conceitos básicos e contexto de pesquisa”, visa contextualizar os conceitos fundamentais que serviram de base para construção deste projeto, tais como raça, racismo e letramento racial. O intuito principal é oferecer uma compreensão mais encorpada dos atravessamentos que perpassem o campo e objeto de pesquisa. Neste primeiro momento, nos utilizaremos de referências das ciências sociais e políticas para pensar as noções de raça e racismo, entendendo que não há esgotamento dessa discussão no campo das ciências sociais, mas uma constante atualização. Concomitantemente, introduziremos pensadores da área da psicologia e da psicanálise que têm se debruçado sobre o tema. Nossa objetivo é referenciar discussões importantes e abrir os caminhos de análise do contexto de pesquisa.

No segundo capítulo, de nome “Letramento racial e acolhimento institucional: Uma revisão integrativa da literatura” apresentamos os resultados e discussão da revisão integrativa da literatura nacional e de língua inglesa, abordagem suleada pelas questões de pesquisas anteriormente citadas. O objetivo deste capítulo é, portanto, apresentar a produção bibliográfica nacional, internacional e de língua inglesa sobre a temática, a fim de construir um estado da arte do tema e um embasamento teórico preciso para nossas proposições. Os capítulos que se seguem dizem sobre os resultados e discussões após o trabalho de campo.

2.6 Análise de Dados

O tratamento analítico de todos os dados coletados nas entrevistas e nos instrumentos de análise de pré-intervenção e pós-intervenção da Oficina foi realizado através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Esse ferramental analítico consiste em um procedimento conjunto de técnicas que visa analisar comunicações e possibilita a análise mais aprofundada dos conteúdos das mensagens (*Ibid.*). De acordo com a autora, o método divide-se em três etapas, sendo estas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferências e interpretações). Essas fases são efetuadas obedecendo aos critérios de tratamento de material, codificação, agrupamento, categorização, informatização e inferência. Objetivamos, dessa forma, encontrar categorias que nos auxilie a responder as perguntas que orientam essa pesquisa dentro desse estudo, atendendo ao objetivo geral de investigar a presença de práticas de letramento racial nas instituições de acolhimento e seus impactos.

Para a melhor compreensão das informações relatadas nos relatórios da equipe de pesquisa durante os grupos focais, escolheu-se analisá-las a partir de seus Núcleos de

Significação (NS). Inicialmente, foram realizados dois relatórios de observação de pesquisadores distintos em cada encontro. Posteriormente, houve uma leitura e releitura do material para compilação em um único relatório, buscando respeitar as percepções individuais dos pesquisadores.

Após a leitura do material já compilado passou-se para a organização dos pré-indicadores, que foram os pontos que se relacionavam com os objetivos de pesquisa por sua frequência ou carga emocional relatada (AGUIAR; OZELLA, 2006). Buscamos, dessa forma, não apenas uma unidade de registro e de categorização, mas a própria palavra como unidade de análise compreendida como significação (sentidos e significados), que na abordagem que lançamos mão é analisada do subjetivo pessoal ao subjetivo do grupo. Nesse sentido, estamos de acordo com Aguiar, Aranha e Soares (2021, p.6), que destacaram:

[...] tais unidades na sua especificidade e materialidade para que, no percurso analítico e interpretativo – por meio da apreensão e articulação das mediações (particularidades = elementos históricos, sociais, institucionais, políticos, ideológicos, etc.), produzidas na e pela totalidade social e histórica –, possamos desvelar e iluminar elementos da dimensão subjetiva (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 6).

No caso abordado por nossa pesquisa, esse processo analítico será efetuado com ênfase nos quesitos relacionados ao letramento racial, estereótipos, preconceitos, colorismo e racismo institucional, como mencionado anteriormente.

O terceiro momento é a fase do agrupamento dos pré-indicadores gerando os indicadores em si. Ainda segundo Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 7), “os pré-indicadores passam a compor um conjunto dialeticamente articulado, ou seja, as significações aí presentes são analisadas como multideterminadas, na dialeticidade que as constitui, gestando uma nova síntese”. É importante destacar que essas classificações e agrupamentos não são escolhidos por mera seletividade da pesquisadora, mas acredita-se, por esse método de análise, que “constituem a subjetividade historicamente formada dos sujeitos e se expressam na fala, na linguagem dos participantes e nos afetos aparentes” (Ibid. p. 9).

Por fim, chegamos à constituição dos núcleos de significação. Nessa fase, preocupamo-nos não necessariamente em agrupar as palavras e frases com o mesmo teor de opinião e expressão, mas mobilizar aquelas expressões que compartilham do mesmo núcleo de significação, compreendendo esse núcleo também de forma dialética, controversa e/ou complementar. Conforma Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 11), “[...] para além das semelhanças e complementaridades dos conteúdos articulados, consideramos que a relação entre indicadores não é formal ou linear, mas sim mediada por propriedades (mesmo que não aparentes) que os constituem”, e isso nos permite uma visão mais abrangente do fenômeno

analisado em questão.

3. CONCEITOS BÁSICOS E CONTEXTO DE PESQUISA

*Meu Deus! Meu Deus! Se eu chorar não leve a mal
Pela luz do candeeiro Liberte o cativeiro social.*

(Samba-enredo Paraíso do Tuiutí, 2018)

3.1 Raça e as relações raciais no Brasil

As discussões sobre raça situadas ao longo deste trabalho partem de uma preocupação com a persistência do passado, tendo como pressuposto que o regime extinto da escravatura no Brasil “não desapareceu por completo após a abolição. Persistiu na mentalidade, no comportamento e até na organização das relações sociais dos homens” (FERNANDES, 2008, p. 302). Portanto, essa prerrogativa realça que a hierarquia sobre a qual se fundou a sociedade escravocrata no Brasil não se rompeu – na verdade, ela vem sendo atualizada de acordo com os contextos e disputas que aparecem. Nesse sentido, atentamos para a importância de retomar um olhar para o que Guimarães (1999, p. 14) traz como “a atualização da ideia de que a ordem hierárquica – seja estamental ou seja racial sobre a qual se fundou a sociedade escravocrata no Brasil, não foi inteiramente rompida. Nem com a Abolição, nem com a República, nem com a restauração democrática do pós-guerra, tampouco com a República Nova”. Esses elementos são corroborados pela perspectiva de Florestan Fernandes (2008, p. 321), que:

(...) indica claramente que a ordem social e a ordem racial da sociedade inclusiva se transformavam com intensidades bem desiguais (...). Como se o modelo da organização de castas ainda imperasse, o setor constituído pelo estoque racial “branco” engrenava-se nos fluxos das transformações históricas da ordem social, enquanto o estoque racial “negro” permanecia estagnado e as inter-relações dos dois continuavam a ser reguladas pelos velhos padrões. Proscrito da história e da participação das pugnas sociais que decidiam do seu curso, o “homem de cor” estava bloqueado em uma zona estagnada e estática da sociedade. Por isso, em contraste com a alteração tumultuosa do cenário histórico-social, a ordem racial tendia a manter-se em estado estacionário.

Elaborando uma análise sobre a construção da raça e do racismo no Brasil, Guimarães (1999, p. 33) coloca em destaque que o “processo de naturalização está presente em todas as hierarquias sociais, sendo um traço constitutivo das relações de dominação”. De acordo com Almeida (2019), historicamente essa naturalização foi o que sustentou, em um

primeiro momento, as análises raciais que começaram no campo da biologia com grupos vegetais e animais e, em seguida, se estenderam para a classificação de grupos humanos, tidos nesta época como raças biologicamente diferenciadas. Desta forma, a perspectiva biológica justificava as diferenças de cada grupo dentro das hierarquias a partir de suas atribuições físicas/biológicas. O autor contextualiza que “a noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI” (Ibid., p. 18) e que

ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários. (Ibid., p. 22).

Sabendo do caráter situacional e histórico que envolve a flexibilização das compreensões em torno do termo, o autor atenta também para o momento em que essa perspectiva começa a ser questionada. Nos meados do século XVIII, a expansão do iluminismo abre espaço para uma nova forma de classificação, na qual supostamente todos os grupos humanos passam a ser entendidos como humanos, sendo agora diferenciados não mais por uma distinção biológica de raça, mas por aparentemente ocuparem níveis diferentes de evolução civilizatória, tendo sempre o modelo europeu como referência de civilização a ser alcançada. O autor ainda afirma que

Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constituiu as ferramentas que tornariam possível a comparação e, posteriormente, a classificação, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófico-antropológica entre civilizado e selvagem, que no século seguinte daria lugar para o dístico civilizado e primitivo (Ibid., p. 19).

Mesmo a partir da consolidação dessa abordagem antinaturalista nas ciências sociais, surgem ainda disputas entre os pesquisadores em torno do uso ou desuso do termo “raça” nas análises raciais. Tomaremos como base da análise trazida aqui uma noção de raça que se ancora nas discussões propostas por Guimarães (1999, p. 11), que defende raça como um conceito

que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado (Ibid.).

O autor defende, ainda, que o reconhecimento da existência da noção de raça dentro

dos espaços político e acadêmico é indispensável para uma reformulação da construção das vivências em torno do termo, como fica evidente quando o autor justifica que

por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de “raça” permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (Ibid., p. 11).

Ter essa escolha da nomeação como ponto de partida abre espaço para situar as elaborações propostas neste trabalho em um campo não estático, reconhecendo que a raça vem sendo reconfigurada e disputada, inclusive quanto ao conceito. Dentre as diversas disputas em torno das definições do conceito de raça, como foi abordado anteriormente, ganha notoriedade a narrativa que atribui à raça atravessamentos biológicos e étnico-culturais até que, finalmente, o debate alcance uma nova etapa que rompe com a anterior, fundamenta e dá espaço para a compreensão de raça na qual se baseia o debate proposto neste trabalho. Como foi trazido por Guimarães, nessa nova perspectiva

“raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social (Ibid., p. 11).

O período de expansão dessa nova abordagem que acontece já no século XX, foi trazido por Almeida (2019, p. 22) como o período que viabilizou o que hoje é de conhecimento unânime nas ciências sociais,

parte da antropologia constituiu-se a partir do esforço de demonstrar a autonomia das culturas e a inexistência de determinações biológicas ou culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos. A constatação é a de que não há nada na realidade natural que corresponda ao conceito de raça.

Atualmente, os movimentos acadêmicos e políticos a partir dos estudos raciais partem da reverberação do que foi provocado nesta etapa, com foco na ruptura com a sua compreensão naturalista – sobre a qual, em seu nível mais íntimo, se sustenta o racismo.

Como foi definido por Guimarães (1999, p. 11), “o racismo é, portanto, uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”. O racismo, desta forma, está explicitamente alinhado à não ruptura com a análise naturalista da sociedade, que, a partir da

manutenção das hierarquias, honra o passado escravista brasileiro. O autor ancora sua discussão sobre o tema na ideia de que cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história (Ibid., p. 12), reforçando o caráter social tanto da raça quanto do racismo que, para serem analisados, precisam ser contextualizados. Cabe destacar que, da mesma forma que os estudos de raça partem da compreensão de vivências raciais que já estão dadas dentro das relações, essa experimentação no campo das interações tácitas vem sendo lapidada também a partir das discussões que têm sido construídas acerca do tema, fazendo com que as vivências e estudos racializados andem lado a lado em uma relação constantemente marcada por reformulações.

Acompanhando o caráter conflitivo das vivências no Brasil a partir da chave da raça, a compreensão dessa temática vem sendo desmembrada enquanto espaço de disputa e refutação. Os estudos sobre o tema vêm evoluindo às sombras da história do país, se desenvolve e vai sendo refinado de acordo com os novos limites que surgem em nível cotidiano e institucional. Guimarães (1999) expõe que

o saber produzido pelas ciências sociais continua em sintonia profunda com as correntes de opinião pública, gestando com ela um novo imaginário nacional. Tal transição consiste numa reconstrução crítica de nosso presente, que salienta a continuidade das práticas de dominação do passado e aponta para soluções ao arrepio desta tradição: o reconhecimento do racismo, a admissão de diferenças culturais e raciais no Brasil, a defesa de soluções *prima facie* não universalistas. É essa transição que hoje permite fazer convergirem o discurso político e o discurso acadêmico em torno da defesa dos direitos individuais (Ibid., p. 14-15).

A partir desse movimento de reconhecimento e indagação do racismo, Almeida (2019, p. 22) aborda o conceito como

uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Guimarães (1999), que parte dessa mesma significação, busca compreender a composição estrutural para essa sistematização e sustenta sua análise em um cenário no qual é possível, em seus termos,

estabelecer uma homologia estrutural e lógica entre, de um lado, uma hierarquia de grupos de *status* (e não apenas de classes sociais) e, de outro lado, uma hierarquia racial. É essa mesma homologia que permite ainda compreender a inscrição naturalizada do racismo na estrutura social e no comportamento cotidiano dos brasileiros. Ou seja, permite o funcionamento, de fato, no plano da vida cotidiana, de normas e leis que pressupõem a desigualdade entre os indivíduos, no que pese o fato de se basearem em pressupostos *prima facie*, e também no plano doutrinário, igualitário (Ibid., p. 14).

Carneiro (2023, p. 13), ao tratar das relações raciais no Brasil, destaca um forte dinamismo entre perplexidades e contradições que se instaura na permanência de

ideias e práticas de discriminação de base racial num contexto em que diferentes campos do conhecimento desautorizam, em que as condições históricas que constituíram seu lócus de legitimação foram superadas e o próprio status dos sujeitos a que elas eram endereçadas foi modificado.

É como encarar o fenômeno do racismo e das discriminações raciais como uma teia capilar que se transforma e se atualiza nas relações e instituições. Onde é possível ver, porém difícil tocar. Ainda que haja evidências empíricas do trato desigual da população negra brasileira por meio de pesquisas acadêmicas e levantamentos estatísticos de diferentes áreas no Brasil, há uma imposição de “barreiras à adoção de medidas capazes de estancar o processo de exclusão social dos negros” (CARNEIRO, 2023, p. 13).

Essa inscrição naturalizada do racismo na estrutura social e no comportamento cotidiano dos brasileiros pode ser compreendida através da marca da memória da perspectiva naturalista do conceito de raça. Em tempos modernos, esse fenômeno está inscrito nas subjetividades e nas relações cotidianas e se manifesta a partir do que chamamos de desumanização, referente a um fundamento consciente ou inconsciente da justificação destas hierarquias, como fica evidente no trecho no qual Almeida (2019, p. 20) situa que

As referências a ‘bestialidade’ e ‘ferocidade’ demonstram como a associação entre seres humanos de determinadas culturas, incluindo suas características físicas, e animais ou mesmo insetos é uma tônica muito comum do racismo e, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje.

No caso brasileiro, mais especificamente, para além da presença contínua da desumanização na vida cotidiana, o racismo é produzido e reproduzido a partir de uma identificação racial de caráter assimilacionista. Isso faz com que o preconceito racial brasileiro seja reforçado a partir de uma manutenção que desliza entre o campo da subjetividade e os campos prático e político de maneira bastante violenta. Ao tentar resumir a vivência da raça no Brasil, Guimarães (1999) explica que

Desde logo se destaca, nessa busca, a noção nativa de “cor” e o caráter assimilacionista e universalista do modo brasileiro de se identificar, a si e aos demais. Se somos assimilacionistas ao nos identificar, temos forçosamente de discriminar o Outro racial pelas diferenças (marcas físicas e culturais) que não conseguimos assimilar. Daí esta noção, tão central ao pensamento brasileiro, de embranquecimento, e a consequente rejeição simbólica do “negro” e do “africano” (Ibid., p. 12-13).

Fica em destaque que, no caso brasileiro, a cor foi e é a marca elementar utilizada na classificação das raças, tendo sido esta característica o principal motivo da implementação das políticas instituídas para o “aprimoramento” das raças a partir da miscigenação. Esse quesito aponta para o caráter histórico que sustenta a afirmação de que o “racismo brasileiro está umbilicalmente ligado a uma estrutura estamental que o naturaliza” (GUIMARÃES, 1999, p. 15).

Souza (1983), ao analisar tal questão, aponta que, rompida a ordem social escravocrata e sua “substituição” pelo capitalismo como o novo regime social e econômico, a “espoliação social” (p. 20) passa a buscar novos elementos que justifiquem a manutenção da forma escravista das relações entre negros e brancos. Nesse processo, entra em cena a atribuição de desvios e representações negativas à figura negra, de modo a ignorar as suas condições históricas, partindo pelo viés abordado anteriormente do discurso da suposta natureza dos negros. Essa construção se instaura no psiquismo das pessoas negras, que têm então como desafio contundente a recusa do caminho da submissão (Ibid.).

Tendo em vista o caráter assimilacionista do racismo brasileiro, cabe pontuar que falar de racismo nesse contexto é, portanto, falar de uma raça sendo construída às sombras de uma outra raça, que é tida como se fosse “naturalmente” superior à outra e marcada a partir de características também relacionadas nesta dinâmica. O Outro é anulado a partir de sua estigmatização e discriminação, o que Carneiro (2023, p. 17) vai chamar de uma “unidade histórica e pedagogicamente anterior, ou seja, o contexto da escravidão africana e aos discursos que foram sobre ela produzidos com a intenção de legitimá-la”.

É justamente nessa distinção e comparação entre “raças” que a desumanização daquelas subalternizadas atua, viabilizando a manutenção das hierarquias que são instauradas entre elas. Essa desumanização, entretanto, é construída a partir de argumentos que estão alinhados ao contexto no qual ela está sendo acionada. Entender os caminhos pelos quais cada racismo vai ser moldado envolve retomar as maneiras pelas quais ele está inserido na raiz da sociedade que compõe. Dessa forma, o racismo, na perspectiva pela qual açãoamos o termo, é fundamentalmente estrutural, histórico e institucionalizado:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coibam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas

relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Segundo Guimarães, a formação do racismo brasileiro pode ser resumidamente entendida a partir de características específicas:

o seu caráter assimilacionista, a centralidade das noções de cor e de embranquecimento, sua inscrição numa ordem estamental que pressupõe desigualdade de tratamento, ainda quando prevaleça o princípio da igualdade no plano doutrinário (GUIMARÃES, 1999, p. 14).

Por ser uma prática de caráter estrutural, a existência de um plano doutrinário que seja contrário a ela não é páreo para o fato de que as pessoas que compõem as instituições, e, portanto, detém o poder de regular e controlar a sociedade, são também estruturados por ela que, como já foi enfatizado, é estruturalmente racista.

A combinação entre essas duas pontas aparentemente contraditórias, mas não soltas – a impregnação do traço estamental do racismo e sua criminalização no plano doutrinário – é o que movimenta e viabiliza a reformulação e adequação constante do racismo ao contexto no qual ele é experimentado. Isso ocorre a partir de uma condição ativa ou receptiva, que faz com que o racismo encontre nesta flexibilidade uma estratégia de proteção que o permite circular por todos os espaços. Dessa forma, cabe retomar que

o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (Ibid., p. 24).

Por partir de uma lógica estruturante e fundante, a existência de um plano doutrinário que seja contrário a ela não é páreo para o fato de que as pessoas que compõem as instituições - e, portanto, detém o poder de regular e controlar a sociedade -, são também estruturados por ela que, como já foi enfatizado, é estruturalmente racista. Nesses termos, ao fazer uma análise do racismo a partir de seu viés institucional, Almeida atenta que “se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é, de alguma maneira, vinculada à ordem social que ela visa resguardar” (Ibid., p. 31).

No Brasil, o jogo de poder que permite a permanência e a flexibilização frente a atos discriminatórios constantemente aparece a partir da "suavização" dos elementos que constituem as relações mais escancaradamente racistas. Essa forma de reprodução das

opressões raciais é manuseada a partir de diversos mecanismos que representam o pano de fundo das relações do campo referido na pesquisa. Em uma ruptura com a concepção, já ultrapassada, do racismo como uma prática estritamente marcada por comportamentos individuais e representando essa atualização das práticas racistas, Almeida retoma a obra *Black Power: Politics of Liberation in America*, de Charles V. Hamilton e Kwame Ture, e destaca que

o racismo institucional é “menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos”. Porém, alertam os autores para o fato de que o racismo institucional “não é menos destrutivo da vida humana”. O racismo institucional se “origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública do que o primeiro tipo (o individual)” (ALMEIDA, 2019, p. 29).

Retomar o caráter institucional e histórico do racismo passa a ser um caminho de acesso à outra narrativa que enxerga e questiona a sua presença flexível e constantemente “atualizada” como parte constitutiva da formação social e da manutenção das relações que nela se engendram:

em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade (Ibid., p. 32).

3.2 Letramento racial: conceito e aplicabilidade

Letramento racial é um termo traduzido do inglês *Racial Literacy* por Schucman (2012), que inaugura a temática nos estudos na psicologia social ao analisar como a ideia de raça e os significados acerca da branquitude são apropriados e construídos por sujeitos brancos da cidade de São Paulo. Em sua origem, *Racial Literacy* foi cunhado pela socióloga France Winddance Twine (2004) e, traduzido do inglês, seria algo como “alfabetização racial”. Entretanto, Schucman (2012) se apropria da tradução para letramento pensando numa equivalência do objetivo em português, que seria de conhecimento do saber e da cultura.

A autora, se valendo da afirmativa de Jane Elliot, que diz: “Aprendemos a ser racistas, logo podemos também aprender a não ser. Racismo não é genético. Tem tudo a ver com poder”, nos apresenta o letramento racial como uma possibilidade de desconstrução do racismo através do que ela chama de desidentificação da brancura (traços e fenótipos) com a branquitude (sistema de poder). Shucman se depara em sua pesquisa com uma amostra que

difere dos resultados encontrados por Twine. A última percebeu em sua amostra que a convivência nas relações íntimas interraciais se configura como um “microssistema político onde o sujeito branco pode construir uma crítica à própria branquitude [...]” (Ibid., p. 104). Essa conclusão contrasta com aquela estabelecida pela autora brasileira, que, em sua amostra, pode perceber que a democracia racial, a neutralização de sua racialidade e a ideia de todos serem iguais e mestiços se colocava como predominante nos discursos. Isso provocou uma barreira para que esses sujeitos brancos pudessem adquirir repertório de letramento racial. Shucman (2012) também constatou que, ao contrário das entrevistas realizadas por Twine (2004) – nas quais os negros possuíam identidades sociais negras afirmativas e/ou estavam inseridos em comunidades negras –, os parceiros dos participantes brasileiros eram uma minoria negra em um mundo de brancos. A resistência negra, o coletivo e pertença se caracterizam, dessa forma, como um forte fator de proteção e promotor de recursos para o letramento racial.

Apesar do resultado contrário ao da autora estadunidense, Schucman (2012) comprova em sua amostra que os participantes que apresentaram maior consciência do sistema de branquitude, seus privilégios e a noção da realidade da desigualdade racial foram aqueles que viveram afetos não-hierarquizados com não-brancos. Por exemplo, crescer em um bairro onde a população é majoritariamente negra, estudar com professores e ter amigos negros desde criança, frequentar e estar em círculos de convivência com negros de forma não-hierarquizada.

É exatamente a convivência não-hierarquizada que permitiu que estes sujeitos se deslocassem de si, se colocassem no lugar deste outro e voltassem a olhar para si. Nas descrições e falas destes sujeitos é como se os olhos dos afetos negros fossem emprestados aos brancos para que estes olhassem de volta para si, mas agora com um saber outro *e do outro* [grifos da autora]. Esta experiência de olhar para si com os olhos de outros só foi possível porque, para cada um destes, este “outro” era alguém com quem se tinha uma relação de proximidade. Aqui é importante frisar que o que possibilita esta vivência não é a experiência positiva com o outro, mas sim o deslocamento de si para uma outra posição subjetiva, a de perceber a alteridade nem como inferior nem como superior ou com qualquer conteúdo *a priori* [grifos meus], mas apenas como alteridade (SCHUCMAN, 2012, p. 105).

Pensar no atravessamento da hierarquia e sua importância na afirmativa de Schucman para o desenvolvimento de letramento racial nos sugere o desafio de pensar as relações do campo de pesquisa em um contexto no qual o sistema hierárquico é ainda mais judicializado. Essa é uma questão de atenção, que estará na proposta de entrevista e na interpretação dos dados.

Ao falar de letramento racial na realidade brasileira, embora estejamos entendendo

sua significância em produzir fissuras entre a brancura e a branquitude, encontramos margem para pensar também em sua ação com os não-brancos. Em “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1996), obra trazida como referência em algumas discussões de artigos internacionais, o autor dialoga com a emancipação a partir de um pensamento crítico, utilizando categorias para que os sujeitos possam entender sua condição social e, dessa forma, comecem “a crer em si mesmos, superando assim, sua ‘conivência com o regime opressor’” (Ibid., p. 29). Supera-se, assim, e, com certa urgência, a condição de “coisa” à qual são reduzidos para entederem-se como pessoas, para serem humanizados. É a passagem radical do estado em que se destroem para se tornarem homens que se reconstroem.

Carneiro (2023, p. 14) analisa a racialidade pelo conceito de dispositivo, se referenciando no mesmo aporte conceitual foucaultiano (o conceito de dispositivo de sexualidade). Esse aparato age ao operar sobre a racialidade negra e “desencadeia uma série de interdições que funcionam como procedimento de exclusão”. O autor poderia compreender o processo de emancipação destacado por Freire como o “campo das resistências que qualquer dispositivo de poder produz” (Ibid.).

Estudos internacionais têm evidenciado práticas de letramento racial em intervenções com professores e alunos (EPSTEIN; GIST, 2013; ALLEN, 2019), trazendo uma proposta de emancipação e resistência frente ao racismo e sua produção de subjetividades, tanto aquelas vinculadas à branquitude quanto as vinculadas à negritude. No que se refere a este último, muitas vezes é notabilizado, como fundo, o racismo internalizado.

O racismo internalizado é a “aceitação por membros das raças estigmatizadas de mensagens negativas sobre suas próprias habilidades e valor intrínseco” (JONES, 2000 apud EPSTEIN; GIST, 2006, p. 3 – tradução livre da autora). Prosseguem Epstein e Gist:

O racismo internalizado reside na psique dos alvos (Speight, 2007) e pode se manifestar de várias maneiras, inclusive desassociando-se como um membro de uma raça estigmatizada, aceitando a superioridade da branquitude ao mudar sua aparência para parecer mais branco e/ou reproduzir o racismo dentro das comunidades de cor ao replicar sistemas de estratificação de acordo com o tom de pele e outras características físicas. Embora a dinâmica psicológica do racismo internalizado seja complexa, alguns educadores recomendaram que os professores criem climas seguros que permitam discussões sobre o racismo internalizado. (TATUM 1992 apud EPSTEIN; GIST, 2013, p. 7 – tradução livre da autora).

Portanto, o que os resultados dessas pesquisas têm demonstrado é que o racismo, para além de ser um fator de vulnerabilidade social, pode também ser um fator de vulnerabilidade psíquica, causando estigmas e sentimentos de inferioridade em crianças e jovens negros, constituindo suas subjetividades a partir da ideia do não-ser, do Outro e da exclusão. Seus autores defendem então as práticas de letramento racial como mobilizadoras

de mudanças nesse contexto. Dessa maneira, professores e outros profissionais que atuem com esse público, caso se coloquem numa postura culturalmente responsiva, podem promover a afirmação e expansão do conhecimento e experiências relacionadas à raça e na forma como tais estudantes se enxergam (EPSTEIN; GIST, 2013).

A psicóloga e psicanalista afrolusitana Grada Kilomba, ao introduzir seu livro “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano” (2019, p. 27), diz que “escrever este livro foi, de fato, uma forma de transformar, pois aqui eu não sou a ‘Outra’, mas sim eu própria. Não sou objeto, mas o sujeito”. Em sua obra, a autora reafirma a importância de um percurso de conscientização coletiva das questões raciais para que novas linguagens possam ser criadas e, se novas linguagens podem ser criadas, sujeitos que nomeam suas histórias e identidades também ressurgem. Ao pensar no racismo e em seus atravessamentos, Kilomba conclui que “ainda há a necessidade de tornar-mo-nos sujeitos” (Ibid., p. 29), algo similar à ideia já apresentada aqui da psicanalista Neusa Santos ao referenciar-se ao “tornar-se negro”. Essa concepção se põe como referência para a criação de narrativas, rompendo com as armadilhas de afirmar-se ou negar-se a partir de um referencial branco:

O irracional, o feio, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico são as principais figuras representativas do mito negro. Cada uma delas se expressa através de falas características, portadoras de uma mensagem ideológica que busca afirmar a linearidade da “natureza negra” enquanto rejeita a contradição, a política e a história em suas múltiplas representações (SOUZA, 1983, p. 28).

Os mitos e arquétipos, principalmente para a psicanálise e demais teorias psicodinâmicas, são parte integrantes do nosso Ego. O que Souza (1983) chama de mito negro é, portanto, a bestialização da figura negra e todas as suas demais espoliações que se fazem constituintes da psique da pessoa negra em sua construção de eu e de relação com o mundo. Nessa perspectiva, lançamos mão do letramento racial como uma ferramenta e proposta de *Sankofa*, conceito que se origina de um provérbio tradicional entre os povos da língua Akan da África Ocidental. O pressuposto desse símbolo africano versa que *não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu*, de modo que se conte uma história própria e se reveja com sua própria imagem e figura de eu.

Realizar essa explanação inicial se faz fundamental para construirmos uma linha de raciocínio que nos sirva de base para as discussões que se sucederão. Podemos considerar que o racismo “à moda brasileira” não é algo novo, nem mesmo sua malha institucionalizada de perpetuação. Assim como também não é novo, nem mesmo no campo psi, o espaço de debate e pesquisas das relações raciais e saúde mental, estratégias de união entre academia e movimentos sociais para implementação de políticas públicas e a própria resistência em vida

do povo preto para retomar sua narrativa. O que propomos nos próximos capítulos, portanto, é compreender como o letramento racial enquanto prática antirracista e de resgate cultural, histórico e de identidade, tem sido apreendido, mesmo que de forma não diretiva, pelas instituições de acolhimento. Concomitantemente, visamos pontuar a ausência ou presença de tal prática e seus impactos na vida desses adolescentes negros.

4. LETRAMENTO RACIAL E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

A coleta de dados deste estudo ocorreu em abril de 2023, utilizando-se o operador booleano AND, combinado com as palavras-chave, em um limite temporal circunscrito entre 2013 e 2023. Após a coleta de dados foi realizada a análise dos títulos, ano de publicação, idioma e resumos dos artigos. Foram selecionados os artigos que estavam disponíveis na íntegra, considerando-se os critérios de exclusão e inclusão na integração dos textos na pesquisa. Utilizou-se um quadro simples que foi elaborado previamente à coleta de dados com os seguintes tópicos: base de dados, título, autores, ano de publicação, periódico, idioma e resumo (Figura 3).

Nº	Base de Dados	Título	Autores	Ano de Publicação	Periódico	Idioma	Resumo
1							
2							
3							
4							

Figura 3 - Instrumento utilizado para a análise dos artigos obtidos

Fonte: Autoria própria

Vale ressaltar que com os descritores utilizados e os critérios de inclusão e exclusão explicitados nos percursos metodológicos, não foi encontrado nenhum artigo, tese ou dissertação que tratasse da temática de letramento racial e instituições de acolhimento. Isso que reafirma para nós a importância deste trabalho e dos dados produzidos para que se abra um campo de pesquisa para essa temática junto às políticas de assistência. Os artigos que foram selecionados e que compõem os nossos resultados nos serviram para construir um arcabouço teórico de questões raciais já percebidas por outros autores na dinâmica do acolhimento institucional, tais como: racismo institucional, estigmatização de famílias vulnerabilizadas, criminalização da pobreza, lacuna de dados raciais nos documentos produzidos pelo judiciário e questões relacionadas à construção de identidade racial e autoestima dos adolescentes acolhidos.

4.1 Resultados

Através do cruzamento dos descritores nas bases de dados, utilizando-se dos critérios de inclusão e de exclusão, foram identificados 1705 trabalhos no total. Posteriormente à coleta de dados, realizou-se a seleção e a filtragem dos estudos identificados de acordo com a questão norteadora e os critérios de inclusão e de exclusão previamente definidos. Foram excluídos 1644 artigos, sendo destes 53 textos repetidos. Sobrando 8 trabalhos para a análise final.

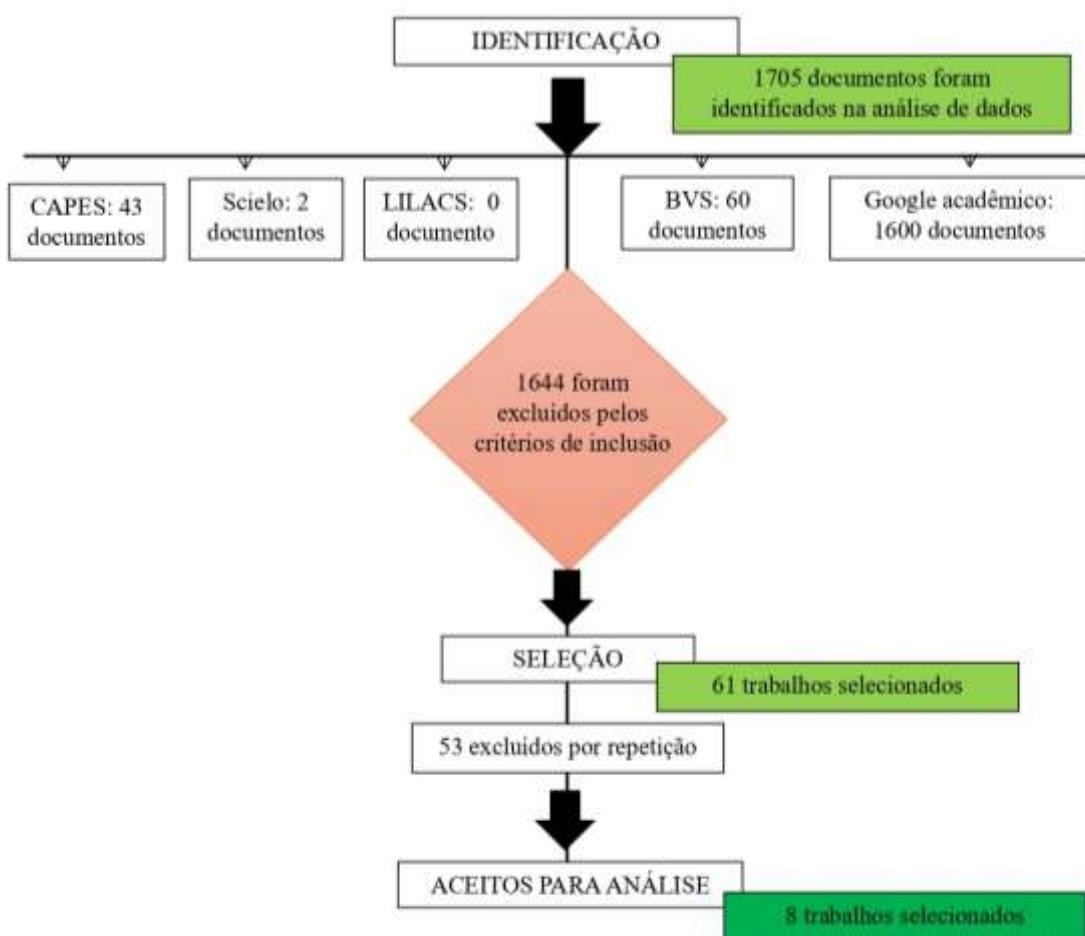


Figura 4 - Fluxograma da Revisão Integrativa da Literatura
Fonte: Autoria própria

A partir disso, foi realizada a análise por título e resumo e, posteriormente, foi feita a leitura completa dos 8 trabalhos. Assim, atendendo aos critérios de inclusão propostos na

metodologia desta revisão integrativa, obteve-se a amostra final constituída por 8 artigos, sendo 7 dos estudos em português e 1 na língua inglesa. O fluxograma que demonstra o processo de seleção e de inclusão dos artigos é apresentado na Figura 4. Não foram encontrados artigos que aprofundassem a temática do letramento racial e acolhimento institucional. Para esse primeiro constructo, os artigos que apareceram se restringiam ao ambiente escolar. Entretanto, a partir dos descritores escolhidos e de suas combinações, pode-se encontrar artigos a respeito dos atravessamentos raciais no acolhimento, e a escolha destes se deu para um maior aprofundamento de como essas questões vêm sendo tratadas no referido campo de pesquisa. Após todo esse processo, os 8 artigos foram submetidos à fase de análise crítica dos estudos incluídos na revisão integrativa, de modo a interpretá-los e sistematizá-los, categorizando as informações obtidas.

Quadro 1 - Resultado dos Trabalhos Selecionados

Nº	Base de Dados	Título	Autores	Ano de Publicação	Periódico	Idioma
1	SCIELO - Artigo	Crianças e adolescentes acolhidos no estado do Rio de Janeiro: a adoção é a solução?	ESPINDOLA, Sandro P.; VIANA, Marcos B.; OLIVEIRA, M. H. B.	2019	Saúde em Debate, v. 43, n. spe4, p. 34-47	Português
2	CAPES - Artigo	Abrigo, prisão ou proteção? violência estatal contra crianças e adolescentes negros abrigados	SARAIVA, Vanessa C. dos S.	2019	Argumentum (Vitória, Espírito Santo, Brazil), Vol.11 (2), p.76-92	Português
3	CAPES - Artigo	Acolhimento institucional de adolescentes: uma intervenção psicossocial	DA COSTA SANTOS, Thays C. da C.; PEREIRA, Raíssa N. R.; SOARES, Laura S. E. C.	2022	Revista Polis e Psique, 2022, Vol.12 (2), p.87-107	Português
4	CAPES - Artigo	Racismo estrutural e institucional e a justiça da infância e juventude: a (des)proteção de crianças e adolescentes negros/as pobres	NOVA, Adeildo Vila et al.	2021	Serviço Social e Saúde, 2021, Vol.19, p. 01-32	Português

Nº	Base de Dados	Título	Autores	Ano de Publicação	Periódico	Idioma
5	BVS-Artigo	Percepção de preconceito e autoestima entre adolescentes em contexto familiar e em situação de acolhimento institucional / Perception of prejudice and self-esteem among adolescents in a familiar context and in out-of-home care context	RODRIGUES, Anelise L. et al.	2014	Estud. pesqui. psicol. (Impr.) ; 14(2): 389-407, maio-agosto. 2014	Português
6	BVS-Artigo	'When will I be free': Lessons from COVID-19 for Child Protection in South Africa	HAFFEJEE, Sadyya; LEVINE, Diane T.	2020	Child Abuse Negl ; 110(Pt 2): 104715, 2020 12.	Inglês
7	Google Acadêmico - Artigo	O processo de institucionalização da infância preta em casas de acolhimento	GALONI, Luana L. et al.	2022	Revista Mosaico, v. 13, n. 2, p. 56-64, 2022.	Português
8	Google Acadêmico- Artigo	ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE OS EFEITOS PSICOLÓGICOS DA ESPERA POR ADOÇÃO.	RAMOS, Ester B.; RAMOS, Rosaina B.	2020	DSpace Doctum:: Repositorio Institucional UNIDADE SERRA PSICOLOGIA, 2020	Português

4.1.1 Revisão Integrativa – Ano 2024

Para fins de atualização da Revisão Integrativa da Literatura, para que se abarcassem todos os possíveis materiais desenvolvidos dentro da temática até o ano de encerramento

dessa pesquisa, foi realizada um novo rastreio somente com o recorte do ano de 2024. Assim, a tese compreende Revisão da Literatura de 2013 até 2024.

Para essa atualização, as mesmas palavras-chaves foram utilizadas nas mesmas plataformas de busca da pesquisa anterior, sendo acrescido somente o recorte temporal de um ano, 2024. Na Figura 5 segue o afunilamento e tratamento de dados até o desfecho de um artigo e uma dissertação encontrados.

É válido ressaltar ainda que, quanto a plataforma do Google Acadêmico, foi preciso estipular um recorte de páginas que seriam analisadas. Isso porque se trata de uma plataforma pouco sensível, encontrando muitos dados que fogem às palavras-chaves e questões norteadoras dessa pesquisa. Tentou-se realizar a pesquisa nessa plataforma sem um recorte de número de páginas, mas tornou-se inviável pela quantidade de textos em cada palavra-chave, pouco afins com a temática da pesquisa.

Os resultados dos artigos encontrados foram inseridos nos resultados da Revisão Integrativa como um todo, unindo a onze anos de achados, visto que compreendem as mesmas categorias de discussão de dados que os demais textos.

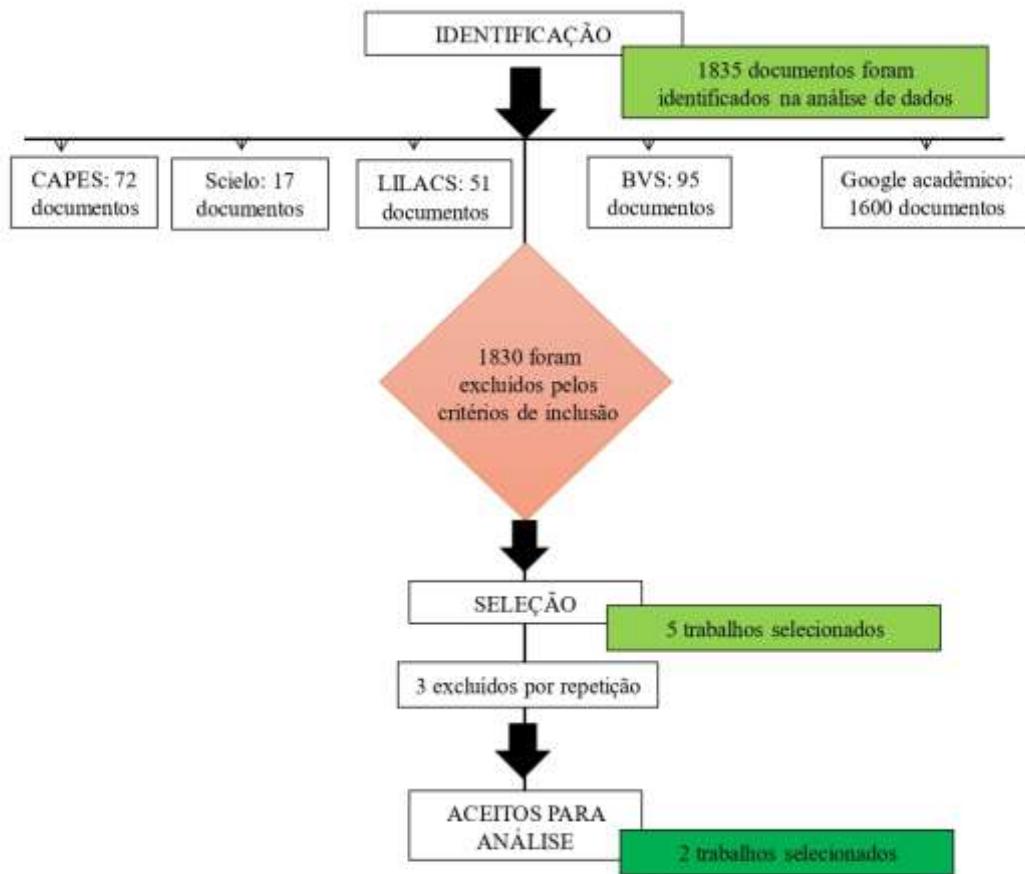


Figura 5 - Fluxograma da Revisão Integrativa da Literatura – Ano 2024

Fonte: Autoria Própria

Quadro 2 - Trabalhos Selecionados na Revisão de 2024

N	Base de dados	Título	Autores	Ano de publicação	Idioma
1	CAPES - Artigo	“Tia, seu cabelo é tão bonito”: uma análise das relações raciais em um abrigo de crianças e adolescentes	ALVARENGA, Júlia; MARAFON, Giovanna	2024	Português
2	Google Acadêmico - Dissertação	Violência institucional contra crianças e adolescentes em situação de acolhimento	OLIVEIRA, Daniela.	2024	Português

Quadro 3 - Delimitação das Categorias para Revisão

CONTEÚDO NORTEADOR DOS ARTIGOS	CATEGORIAS DELIMITADAS
Criminalização da pobreza e desassistência estatal no contexto histórico	Acolhimento institucional como um “problema de família”
Vulnerabilidade e risco social das famílias	
Rompimento de vínculos e culpabilização da família	
Racismo institucional e práticas discriminatórias	
Ausência de dados referentes à etnia e raça nos documentos do Sistema de Justiça	Da falsa abolição à falsa proteção: o desacolhimento de adolescentes negros
A longa estadia de adolescentes negros em instituições de acolhimento	
Processo identitário e percepção racial de adolescentes acolhidos	
Estigmas e preconceitos com adolescentes acolhidos	“Foram 25 anos pra eu me achar lindo”

Fonte: Autoria própria

4.2 Acolhimento institucional como um “problema de família”

Galoni et al. (2022) afirmam que trazer os dados referentes à quantidade de crianças e adolescentes negros em acolhimento institucional é falar de um “problema de família”, pois se considera que há uma malha estrutural construída e não reparada historicamente desde o período colonial com essas famílias. As demais pesquisas corroboram essa perspectiva ao

entenderem que o processo de escravização e desassistência estatal para com as famílias negras ao longo de todo o pós-abolição teve um impacto direto em não garantir direitos básicos previstos hoje constitucionalmente, como alimentação, moradia, lazer, educação, saúde e proteção integral de seus direitos e necessidades básicos para o desenvolvimento (SARAIVA, 2019; NOVA et al., 2021; ESPÍNDOLA; VIANA; OLIVEIRA, 2019).

Saraiva (2019) traz em seu texto a frase que foi lema na campanha da categoria de Assistentes Sociais (CFESS-CRESS, 2017-2020), que diz: “Na falta de água e na sobra de esgoto, transborda o racismo”, denunciando a ausência e descaso estatal com famílias negras que lutam pela sua sobrevivência. Os índices de analfabetismo, incidência no sistema socioeducativo, homicídio de jovens negros, evasão escolar, violência doméstica, famílias de mães solas, crianças em situação de rua e desemprego que atingem a população negra, reafirmam a quem serve a estrutura estatal colonial (GALONI et al, 2022; NOVA et al., 2021; SARAIVA, 2019).

Há uma ideia construída histórica e socialmente de padrões familiares “corretos” e dignos de se viver, formatos esses que se enquadram no modelo familiar burguês branco ocidental (SARAIVA, 2019; GALONI, et al., 2022). Dessa forma, o ambiente doméstico da família negra e empobrecida não é entendido como um ambiente seguro para o desenvolvimento infantojuvenil. Pelo contrário, é compreendido como uma ameaça ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes (SARAIVA, 2019; GALONI, et al., 2022.), incidindo de forma concreta na prática de criminalização da pobreza, uma vez que não é colocada uma distinção coerente entre pobreza e abandono nesses acolhimentos.

No texto “A produção de famílias negligentes: analisando processos de destituição do poder familiar”, Livramento, Brasil, Charpinel e Rosa (2012), evidenciam como o Estado se constituiu como aparato importante na reprodução de um ideal de família incapaz, descuidada e que precisa continuamente de monitoramento e orientação de instâncias estatais e jurídicas para viver de forma aceitável pela sociedade. Esses grupos familiares analisados são hegemonicamente empobrecidos e chefiados por mulheres negras. Evidenciando o caráter racista desses órgãos estatais no trato com famílias negras e empobrecidas: monitorando, judicializando as situações e determinando formas de agir e viver sem propor mudança efetiva na vida dessas famílias (SARAIVA, 2019, p. 81).

Nova et al. (2021), ao realizarem uma pesquisa que pretendeu apresentar informações e análises quanti-qualitativas relacionadas à questão racial envolvendo mães que passam por atendimento em maternidades públicas, que, em muitas situações, são encaminhadas à Vara da Infância e da Juventude ou ao Conselho Tutelar para “providências” (NOVA et al., 2021, p. 3). Os autores - relatam que no cotidiano de trabalho em instituições do Sistema de Justiça Paulista, como o Tribunal de Justiça e a Defensoria Pública do Estado,

a maioria dos familiares que solicitam defesa nos processos de acolhimento institucional ou de destituição do poder familiar são, em sua maioria, pretos e pardos. Os pesquisadores completam, ainda, realçando que no acompanhamento dos ritos processuais ficam evidentes as práticas oriundas de racismo estrutural e institucional, desde o atendimento e produções de relatórios até as decisões judiciais.

Nesse mesmo artigo, é demonstrada uma pesquisa realizada em autos processuais de destituição do poder familiar que tramitaram no segundo semestre de 2010 em seis das onze Varas da Infância e da Juventude (VIJ) da cidade de São Paulo, cujo objetivo era investigar se a ruptura dos vínculos parentais tinha relação com as garantias de direitos básicos e de proteção social. O que os resultados da pesquisa nos revelam é que o “acesso ao direito à educação, trabalho decente, à saúde, a serviços de assistência social e à moradia adequada inexiste ou é extremamente precário para essas mães e pais” (Ibid., p. 13).

O artigo 23º do ECA (BRASIL, 1990) veda a separação de filhos de suas famílias em razão da falta de condições materiais. Ora, entendemos que a decisão de destituição ou não do poder familiar e acolhimento institucional, bem como colocação em família substituta, precisa obedecer ao total interesse da criança e do adolescente, assistindo à absoluta prioridade destes, prevista constitucionalmente (BRASIL, 2016; BRASIL, 1990). Além disso, em casos de violências diversas, abandono e risco eminentes para a criança, é preciso tomar as medidas cabíveis para a proteção integral da mesma. Entretanto, o que os estudos parecem denunciar é o estigma de uma população que vivencia a pobreza imposta pela desassistência do Estado desde o tempo colonial, situação agravada pela falta de implementação efetiva de políticas públicas que deem conta das necessidades apresentadas por essas famílias, bem como ofereça a elas suporte no processo de reintegração familiar e fortalecimento de vínculos após um acolhimento. Como destaca Vanessa Saraiva (2019, p. 76):

O papel do Estado sobre esse público tem se configurado como produtor de grupos familiares negligentes, evidenciando dessa maneira uma violência programada, haja vista que a natureza das expressões da “questão social” que impactam sobre essas famílias são conhecidas, tratadas, gerenciadas, mas não eliminadas. Ou seja, os motivos que possivelmente desembocam no acolhimento já são notórios, mas não erradicados.

Ou seja, criminaliza-se a pobreza, culpabiliza-se os familiares por uma condição a eles imputada, tiram crianças e adolescentes de suas famílias, mas não há uma proposta consistente que auxilie na mudança dessa situação (SARAIVA, 2019; GALONI et al., 2022; ESPÍNDOLA; VIANA; OLIVEIRA, 2019; DA COSTA, PEREIRA, SOARES, 2022).

4.3 Da falsa abolição à falsa proteção: o desacolhimento de adolescentes negros

Espíndola, Viana e Oliveira (2019, p. 36) dizem que “a história do Brasil é marcada pelo afastamento de crianças de sua família de origem” desde quando a categoria “menor abandonado” passa a emergir no país, no bojo da discussão sobre a reforma das prisões e após a Lei do Ventre Livre. Nesse ensejo de discussão, principalmente após as leis abolicionistas com as quais o número de pessoas circulando nos centros urbanos sem assistência passa a atingir números exorbitantes, a lógica de controle dos corpos que não deveriam ser vistos, nem vivos, passa a preponderar:

A elite escravista daquele período tinha à sua disposição diversos mecanismos ‘legais’ de contenção e de controle da população negra escravizada e, posteriormente, recém-liberta, que foi engendrada pela articulação e relações entre esta elite dominante e as forças de ‘segurança pública’. Mecanismos estes que legitimaram, e continuam legitimando na contemporaneidade, as constantes violências de Estado sofridas pelo contingente populacional negro (NOVA et al., 2021).

Olhemos para o exemplo da África do Sul, que tem um grande contingente de crianças acolhidas nos Centros de Cuidados Infantis e Juvenis (CYCCs). Assim como no Brasil, a negligência e pobreza aparecem como alguns dos principais motivos para o acolhimento (HAFFEJEE; LEVINE, 2020). No CYCC onde foi realizada a pesquisa desses autores, a maior parte dos acolhimentos deve-se à pobreza domiciliar. Haffejee e Levine (2020) relatam que esse local foi estabelecido por um assistente social em 1992, em resposta a um número crescente de crianças sul-africanas, principalmente negras, que estavam vivendo nas ruas.

Durante esse período, a África do Sul estava lentamente saindo do *Apartheid*¹⁰ e o país era caracterizado pela incerteza e hostilidade contínua entre vários grupos raciais. As necessidades de crianças negras desfavorecidas muitas vezes não eram reconhecidas e os serviços para esse grupo eram inexistentes. Embora seja um país inserido no continente africano e com demandas e atravessamentos históricos diferentes do Brasil, trazer esse exemplo se faz importante para corroborar com as perspectivas trazidas pelos demais estudos aqui mencionados, que indicam os impactos da história política nacional na

¹⁰ O *Apartheid* foi um regime de profunda e violenta segregação racial mantido na África do Sul de 1948 a 1994. Ignorando a maioria negra, a África do Sul contemporânea nasceu “entre brancos” em 1910, resultado da união dos colonos britânicos e dos “afrikaners” ou bôeres, de origem holandesa. O *Apartheid*, ou “desenvolvimento separado das raças”, em afrikaner, sistematizou, a partir de 1948, a segregação praticada desde o século XVII pelos primeiros colonos holandeses.

institucionalização de crianças, principalmente aquelas que são negras.

Nova et al. (2021), ao analisarem todo o processo histórico das relações raciais em território nacional, afirmam que a partir da construção sociopolítica de nossa sociedade ao longo dos anos e de sua estrutura, o fenômeno do racismo não constituiu uma patologia social nem um desarranjo institucional. Na sociedade brasileira, o racismo é a regra e não a exceção. E isso atinge as áreas de cuidados de famílias, infância e juventude.

Um dos pontos importantes que os estudos analisados trazem e concordam é o de pensar o acolhimento institucional de crianças e adolescentes negros pela perspectiva do racismo institucional (SARAIVA, 2019; ESPINDOLA; VIANA; OLIVEIRA, 2019; NOVA et al., 2021). Oliveira (2024), ao realizar uma pesquisa que se propunha a investigar as diversas violências institucionais que acometem crianças e adolescentes acolhidos, encontrou, em seus dados indicativos, elementos que apontam o racismo institucional como uma das formas frequentes de violação no espaço institucional.

O racismo institucional é compreendido como um desdobramento da estrutura, sendo a instituição o espaço de estabelecimento de normas e comportamentos que reproduzem essa base social. Analisando as políticas sociais, o racismo institucional coloca grupos raciais discriminados em uma situação de intensa desvantagem no acesso aos benefícios gerados pelo Estado (NOVA et al., 2021). De forma resumida, o racismo institucional perpetua e mantém o racismo estrutural vigente.

Ao pensar de que forma isso se aplica no cotidiano das instituições de acolhimento e do Sistema de Justiça, os artigos nos trazem exemplos contundentes, como o escasso registro do quesito “raça” nos diversos documentos e relatórios que compõem o sistema de recepção, atendimento, acompanhamento e análise dos casos. Comprovamos essa escassez no Plano Individualizado de Atendimento (PIA) dos adolescentes e crianças nos próprios abrigos institucionais (GALONI et al., 2022), nos dados disponibilizados no SNA, no Módulo Criança e Adolescente (MCA) (ESPÍNDOLA; VIANA; OLIVEIRA, 2019), em espaços de saúde e nos encaminhamentos correspondentes para as Varas de Infância, Conselhos Tutelares, entre outros órgãos do Sistema de Justiça (NOVA et al., 2021).

A ausência da identificação racial dos usuários dos serviços pode contribuir para a perda de direitos, para o ocultamento de situações de desproteção social e violências vividas pela população negra, não demonstrando suas reais condições e as desigualdades gritantes em nossa sociedade. Essa lacuna, inclusive, enviesa a criação e articulação de políticas sociais e públicas que objetivem atender a essa população, pois tais medidas se constroem com dados e, se há ausência destes, é correto afirmar que há uma invisibilidade da situação a que essa

população está exposta.

Espíndola, Viana e Oliveira (2019) analisaram os registros do SNA a respeito do quesito raça e cor e os compararam com os dados do Cadastro Nacional de Adoção (CNA). Os autores concluíram que, caso fossem retirados o quesito raça como variável para a escolha dos pretendentes à adoção, o trâmite para tal situação seria facilitado, destacando que a existência de tal opção para pessoas pretendentes por si só se configuraria uma situação de racismo institucional:

Dito isso, analisando os resultados, observa-se que a maioria dos acolhidos cadastrados no 22º censo MCA é da raça negra (77,52%), considerada a junção das pardas (44,06%) e pretas (33,45%), representando as brancas apenas o percentual de 19,21%. Por outro lado, o percentual dos habilitados que aceitam adotar crianças negras/pretas (55,35%) ou pardas (82,49%) é bem menor do que os que aceitam as brancas (92,4%). Destarte, as oportunidades de um acolhido classificado como de cor/raça/etnia branca encontrar alguém que deseje adotá-lo são bem maiores do que aqueles da raça negra (pretas e pardas). Consequentemente, os acolhidos da cor/raça/etnia negra (pretos e pardos) tendem a permanecer mais tempo em regime de acolhimento e, dependendo de outros fatores (faixa etária e grupo de irmãos), com poucas chances de serem adotados. De acordo com a análise dos dados, essa opção de escolha da cor/raça/etnia de um filho autorizada pelo CNJ no CNA constitui a prática reconhecida como racismo institucional (*Ibid.*, p. 41).

Haja vista que as pesquisas de fato apontam a longa permanência de adolescentes nas instituições e que o fator raça pode sim ser um forte contribuinte para tal situação (SARAIVA, 2019; SANTOS, PEREIRA, SOARES 2022), em um primeiro momento pode parecer razoável a proposta de “solução” proposta pelos autores. Mas é necessário que mais estudos sejam realizados. O artigo de Ramos e Ramos (2020), por exemplo, a partir de análise de dados estatísticos disponibilizados pelo Conselho Nacional de Justiça através do CNA em 2020, que a categoria idade aparece de forma mais significativa do que outros critérios, como raça e gênero. Concluindo que a preferência dos pretendentes tende a ser por crianças mais novas.

Sabe-se que não há soluções simples para problemas complexos. A complexidade racial vivida no Brasil, muito afogueada pelo mito da democracia racial¹¹, nos faz considerar que uma simplória equivalência matemática ou um *match* contábil de disponíveis à adoção e pretendentes a adotar poderia não ser o suficiente para a resolução dos problemas. Ao pensar o racismo estrutural que constituiu nossa sociedade e encontrou práticas de manutenção na

¹¹ Um mito de que havia democracia nas relações entre senhores e escravos no período colonial. O sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala* (2006), parece ter sido o primeiro grande escritor a colaborar com a disseminação do mito da democracia racial no Brasil. Segundo o sociólogo brasileiro, a sociedade colonial brasileira começou a produzir uma miscigenação racial e uma espécie de relação harmoniosa entre negros escravizados, negros libertos e brancos.

contemporaneidade, o questionamento que nos sobressalta diante dessa proposta é se, de fato, permitir a habilitação apenas daqueles que pretendem adotar independentemente da raça e cor, pode proteger as crianças e adolescentes de sofrer as mazelas do racismo junto às suas famílias adotivas.

Ressalta-se ainda a importância e peremptória necessidade de que se desenvolvam estudos e intervenções eficazes e contundentes para melhor assistir à situação que faz com essas famílias vulnerabilizadas e racializadas em suas questões precisem ou tenham que abrir mão de seus filhos, de modo a contribuir para a construção e potencialização das políticas de assistência que visem à retomada de vínculos, a reconstrução e fortalecimento destes (SARAIVA, 2019; NOVA, et al., 2021), antes talvez de se pensar em possibilidades para garantir uma possível adoção. Nesse sentido, Saraiva (2019, p. 80), ao falar sobre a política de acolhimento institucional como situação excepcional, nos provoca a pensar a dificuldade de reintegração familiar proposta e também a longa permanência de crianças e adolescentes nas instituições por outro prisma:

É importante que essa medida ocorra em unidade institucional que seja mais próxima da residência da família dessa criança ou adolescente, com vistas a facilitar a reintegração. É interessante ressaltar a emissão da documentação e o cuidado em acolher em locais próximos ao endereço de origem da criança ou adolescente, uma vez que durante a vigência da Doutrina da Situação Irregular os recolhimentos ocorriam de forma descontrolada, em grandes ações cuja responsabilidade estava centrada na figura do juiz de Menores e sem qualquer preocupação com o esfacelamento dos grupos familiares. Assim, como resultado daquela lógica, a tendência era de que a criança ou adolescente permanecesse em recolhimento até a maioridade e os vínculos familiares e histórias de vida se perdessem nessa dinâmica (ALTOÉ, 2008 apud SARAIVA, 2019).

Santos, Pereira e Soares (2022), ao analisarem as percepções de profissionais que atuam no acolhimento, assim como a literatura, inferem que a falta de adesão às intervenções é um argumento utilizado para considerar as famílias como negligentes ou desinteressadas. Esse estigma muito dificulta a realização de um trabalho articulado à realidade social das famílias. Antes de afirmar desinteresse, é preciso saber o que e como os serviços estão sendo ofertados. Considera-se, portanto, que, para tratar a complexidade do assunto, complexidade esta que tem origem há mais de 500 anos, é preciso convocar os demais campos que estão se debruçando sobre a temática, como a psicologia, o direito, a filosofia, as ciências sociais, as ciências do desenvolvimento humano e o serviço social.

4.4 “Foram 25 anos pra me achar lindo”

O título foi retirado da letra “Autoestima” do rapper baiano Baco Exu do Blues, que em uma entrevista revelou que o “olhar que você nunca esquece é quando as pessoas não te enxergam como uma criança, mas como uma ameaça”¹². A ideia passada através da fala de Baco enquanto homem negro relembrando sua infância é também destrinchada por Santos, Pereira, Soares (2022) ao analisarem o estigma de “perigoso” que adolescentes negros em acolhimento enfrentam:

A adolescência é uma fase marcada por mudanças e aprendizados associados a uma personalidade difícil e manipulável, que quando atrelada aos fatores raça e classe, estes que se constituíram mutuamente na história (Mbembe, 2017), produz um indivíduo equivocadamente situado como perigoso (Ibid., p. 93).

Assim como suas famílias são culpabilizadas por sua situação de pobreza, esses jovens “são culpados por não estudarem, não trabalharem, por serem rebeldes” (Ibid.). Essa visão determinista e discriminatória também produz políticas públicas, porém, pautadas em diretrizes que autorizam a exclusão dessa população. As autoras relatam, ainda, como as práticas institucionais contribuem nesse processo de estigmatização, como por exemplo, através do oferecimento de cursos que, quando ofertados, geralmente se limitam a atividades braçais e de pouca mobilidade econômica, profissões por vezes já saturadas no mercado. Ao saírem do alojamento, muitos desses jovens acabam retornando para situações muito parecidas às de suas famílias de origem, com empregos informais, pobreza e pouca qualificação. Oliveira (2024) traz também o preconceito vivido por adolescentes no acolhimento institucional através de relatos de situações cotidianas. Os jovens acolhidos retrataram que eram acometidos por falas agressivas, que denotam humilhação, preconceito, violência e humilhação. Rodrigues et al. (2014), ao abordarem os processos de preconceito e estigma enfrentados por adolescentes em acolhimento, afirmam como a discriminação pode ser um estressor que afeta a autoestima dos mesmos. Das referências analisadas na revisão integrativa dos últimos 10 anos, os autores foram os únicos a trazer a percepção dos acolhidos sobre preconceitos sofridos e a interferência em sua autoestima. Embora os resultados comprovem uma influência considerável, esse estudo não se aprofundou em quais seriam esses preconceitos vivenciados, de modo que não podemos inferir com exatidão se o preconceito racial está contemplado. Entretanto, os dados demonstram que a condição de

¹² BERNARDO, André. Baco Exu do Blues é capa da primeira edição da ELLE Men no Brasil. **Portal Rap Mais**, 28 jul. 2022. Disponível em: <https://portalrapmais.com/baco-exu-do-blues-e-capa-da-primeira-edicao-da-elle-men-no-brasil/>. Acesso em outubro de 2024.

acolhimento coloca os adolescentes em situação de serem “os diferentes”, os “outros” a partir da crença de que, por estarem acolhidos, há neles um desvio de conduta (SANTOS, PEREIRA, SOARES, 2022).

Já Alvarenga e Marafon (2024), numa pesquisa publicada 10 anos após Rodrigues et.al (2014), conseguiram perceber de forma direta a relação e interferência de práticas racistas na autoestima desses adolescentes. Vale ressaltar nesse processo de análise uma atualização dessas pesquisas, uma mudança significativa no processo de nomeação de preconceitos e não generalização de estigmas em um único grande guarda-chuva. Infere-se que isso também se deve ao avanço das pautas raciais nos últimos anos, adentrando inclusive nas academias por uma atualização de currículos.

Por meio de atividades lúdicas desenvolvidas com adolescentes em situação de acolhimento, como a autorepresentação desses aparecia de forma distorcida. Uma das participantes desenhava-se sempre com cabelos loiros e lisos, sendo a mesma uma menina negra de cabelos curtos e crespos. As autoras exploram ainda esse processo de internalização da superioridade do colonizador e de seus traços, muito reforçado também pela ideia do racismo à brasileira e da denegação¹³ de si.

Elas trazem ainda a percepção de práticas violentas e racistas nas instituições no cuidado de cabelos crespos, alisando os fios, impondo formas “corretas” de penteá-los ou cortá-los bem curto para não “dar trabalho”, junto a uma hipervalorização do cabelo liso. Mesmo as pessoas negras sendo “maioria do público atendido nessas instituições, ainda é incipiente a discussão sobre como desmontar práticas racistas e oferecer práticas de acolhimento a crianças e adolescentes negras/os” (Ibid. Pg.212).

Galoni et al. (2022) apontam que há uma ausência de estudos referentes ao acolhimento institucional de crianças e adolescentes que se aprofundem em temas referentes à subjetivação e processo identitário no que diz respeito à raça e etnia. Tampouco há artigos que se proponham a dar o espaço de escuta para esses jovens. As autoras citam ainda uma pesquisa realizada por Oliveira (2022), na qual a autora identifica uma problemática referente ao letramento racial por parte da equipe técnica para heteroidentificar os acolhidos, fato também demonstrado no estudo realizado por Espíndola, Viana e Oliveira (2019). Esse foi o único artigo analisado a mencionar o termo letramento racial em seu escopo.

Esse desconhecimento de questões conceituais básicas sobre raça por parte da instituição e de seus profissionais pode acarretar um maior afastamento dos acolhidos sobre

¹³ Termo cunhado por Lélia Gonzalez para conceituar como a ideia de miscigenação e democracia racial se fez eficaz na alienação de indivíduos negros sobre sua própria identidade.

as questões raciais que os envolvem, assim como a perpetuação de práticas racistas discriminatórias, sejam veladas ou não. É preciso olhar para os adolescentes acolhidos enquanto sujeitos, ativos em seus processos de autonomia, de reinserção familiar e comunitária e de projetos de vida.

Dessa forma, se faz urgente pensar ações e intervenções que insiram a instituição de acolhimento como produtora de subjetividades e responsável por agenciamentos que podem ou não potencializar o processo identitário de acolhidos. Assim, tais entidades podem ser configuradas como espaços de cuidado ativo e alternativos frente às situações estressoras, promovendo fatores de proteção sociais e situacionais (SANTOS, SOARES, SILVA, 2022).

5. A VOZ DOS ADOLESCENTES: PRODUZINDO SENTIDOS DE PESQUISA

Neste capítulo abordaremos de forma aprofundada não apenas os dados, mas os sentidos (GONZÁLEZ-REY, 2003) produzidos e compartilhados junto aos participantes da pesquisa através de dois Grupos Focais, sendo um na casa de acolhimento de meninas e outro na casa de acolhimento de meninos. O Grupo Focal é um conhecido método em pesquisa qualitativa, cujo objetivo é suscitar interações de um grupo sobre um tema proposto, uma “[...] maneira de ouvir pessoas e aprender com elas [...] criando linhas de comunicação” (MORGAN, 1997, p. 9). Na constituição do Grupo Focal há um moderador com o objetivo de apresentar o foco através de diversas ferramentas, conduzir a motivação e integração grupal e retornar a atenção do grupo ao foco sempre que necessário.

O conceito de núcleos de significação foi o fio condutor para a análise dos materiais produzidos pela equipe de pesquisa durante as intervenções. Tal raciocínio nos acompanhou nas diferentes etapas de análise que serão exploradas a seguir: leituras do material de pesquisa (relatórios de observação construídos pela equipe de pesquisa), a seleção dos pré-indicadores, a constituição dos indicadores e a organização dos núcleos de significação. Nossa foco nos dois grupos de adolescentes, portanto, foi compreender a articulação e a constituição das significações concebidas pelos participantes sobre concepções de letramento racial, estereótipos e preconceitos. Para isso, utilizamos duas dinâmicas de letramento racial construídas pela equipe de pesquisa como recurso disparador de debate, que serão descritas a seguir:

1) “TEM CARA DE QUÊ?”

- Foi efetuado exercício imagético sobre estereótipos, de modo a pedir que eles fechem os olhos e imaginarem a primeira coisa que vem à suas mentes quando a facilitadora diz as seguintes palavras: menino de rua, cozinheira, bandido, médico, psicóloga, capoeira, advogado, assistente social, abrigo, cientista, policial, bombeiro e artista. Através das imagens evocadas pelos meninos foi realizada uma discussão sobre os estereótipos raciais presentes nessas categorias;
- Apresentamos fotos de casais, pessoas, intelectuais, artistas conhecidos e não tão conhecidos e abrimos o debate para que os participantes dissessem qual profissão achavam que as pessoas retratadas exerciam, por que, quem eles eram etc.
- Realizamos a dinâmica de estereótipos e categorias de pertença, em um

movimento no qual os participantes escreviam suas próprias categorias de pertença no que diz respeito a: raça, gênero, religião, com ou sem deficiência, idade e classe social. Após o preenchimento dessas informações em uma folha de ofício, abrimos o debate para entender como essas categorias se relacionavam, em que lugares era possível ser violado por elas, quais lugares seriam seguros e de potência, como seria possível estabelecer ações de proteção.



Figura 6 - Fotos utilizadas na dinâmica da "Tem cara de quê?"

Fonte: acervo da autora

2) “PRETA, MORENA, PRETINHA”

Dentro dessa unidade traremos as discussões acerca de colorismo, heteroidentificação e autoidentificação. Também visamos abarcar um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e que constituem um resultado de práticas sociais, sendo a sua apreensão um facilitador para a posse de gramática e de um vocabulário racial que viabiliza a discussão de raça, racismo e antirracismo.

- Atividade Dicionário Racial: nessa atividade os participantes foram divididos em grupos e lhes foi ofertado cards com expressões da língua portuguesa e palavras que têm

teor racista em sua concepção, mas que são utilizadas cotidianamente, tais como: “mulata”, “criado mudo”, “ovelha negra”, “a coisa tá preta”. Simultaneamente, foram distribuídos outros cards com os significados dessas expressões. No primeiro momento, eles relacionaram os significados das palavras e expressões para, em seguida, proporem, em cards em branco, palavras substitutivas às apresentadas. O jogo teve como enfoque a associação e acomodação de novas palavras e expressões que possam substituir as que socialmente são difundidas.

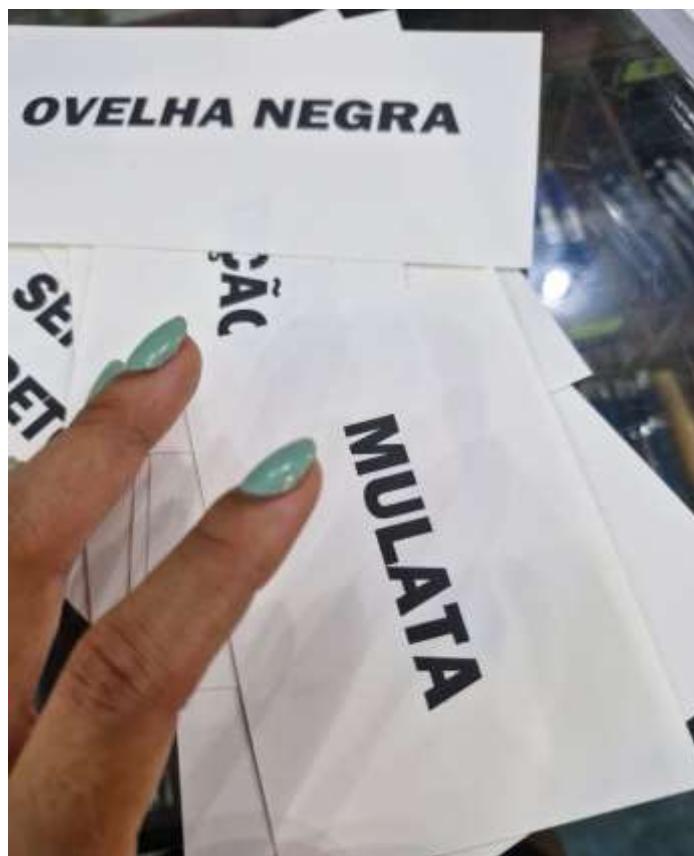


Figura 7 - Cards produzidos para intervenção

Fonte: Acervo da autora

É importante ressaltar que as dinâmicas precisaram ser adaptadas em virtude de imprevistos e acontecimentos dentro dos locais de acolhimento, fatos que foram explicitados e entendidos de forma mais detida na narrativa produzida por meio da compliação dos relatórios da equipe de pesquisa. Isso auxiliou a validade das observações registradas à medida que as mesmas, embora registradas de forma única por cada integrante, se repetiam e traziam em si várias significações.

Nesse momento da tese, traremos de forma separada o conteúdo narrativo do relatório de observação final produzido e os núcleos de significação (NS) do grupo focal de cada casa de acolhimento. Em seguida, realizaremos uma análise internucleos, de modo a

alcançar um entendimento mais profundo e abrangente sobre o tema, sua complexidade, ambivalências e possibilidades de superação. Tal escolha de expor esses elementos se dá não apenas pelo atravessamento mais aparente, que seria o de gênero, mas também por conta das diferenças estruturais, administrativas e de socialização das duas casas. Consideramos, por exemplo, as possíveis diferenças de significações que podiam haver em um equipamento público (das meninas) e de um equipamento privado financiado por uma instituição religiosa (dos meninos). Não nos furtamos de compreender que a própria estrutura e organização têm marcas interseccionais, que esbarram na própria história do acolhimento de meninas e meninos. Iremos explorar melhor esses quesitos nos resultados.

A análise internúcleo foi realizada tanto de forma a respeitar as especificidades de cada grupo participante quanto de modo a presar pela junção internúcleo dos conteúdos textuais que respondiam nossas perguntas de pesquisa. Foi efetuado esforço para não ignorar a grande relevância da observância, significações e sentidos produzidos.

A escolha da técnica-metodológica de análise por núcleos de significação se coloca de forma a sistematizar as informações registradas para facilitar a análise e triangulação de dados da pesquisa e produção de resultados. Ademais, cabe salientar que “a palavra, como portadora do ser, é o lugar onde o ser se instaura como revelação” (BUBER, 2001, p. XVI). Convidamos a leitora ou leitor, antes de partirmos aos resultados propriamente da análise, a se aprofundar nas narrativas produzidas nos relatórios de observação de pesquisa, que serão dispostos a seguir. Mais do que uma leitura de uma produção de dados, visamos estabelecer uma leitura de encontro, permitindo que haja espaço para suas próprias significações. Dividiremos os relatos entre os dois grupos focais realizados e as subdivisões ficaram a cargo dos momentos propiciados nas intervenções em decorrência das dinâmicas realizadas.

5.1 “Por que tem que falar de preto, o que nós fez?”

Primeiro momento

No primeiro momento, tivemos a apresentação da equipe e um café da manhã interativo com os adolescentes, criando um ambiente de aproximação com os meninos. Os adolescentes interagiram e brincaram uns com os outros, falando de acontecimentos cotidianos da casa de acolhimento e suas relações. Um dos adolescentes se mostrou mais participativo e convidava os outros a participar das atividades do momento seguinte. Ele

parecia ser um dos participantes que melhor circulava entre os subgrupos formados na casa de acolhimento, transitando entre todos. Na primeira atividade, a pesquisadora principal apresentou algumas fotos de pessoas negras de diferentes contextos sociais, econômicos e formas de se apresentar à sociedade no contexto e época inserida. Em uma das primeiras fotos apresentadas, a representação de um homem negro de terno, os adolescentes, muito eufóricos, falavam palavras relacionando com “ator de filme”, associando a vestimenta do homem a profissões com prestígio social. O que nos chamou a atenção foi o fato de que **qualquer outro sujeito negro que aparecesse de terno, posterior à exibição daquela imagem, era relacionado a um ator**, que, segundo os jovens, se assemelhava ao anterior, **mas que na realidade não havia semelhanças, exceto o terno e a cor da pele**. Ou seja, percebe-se uma construção na qual **todos os sujeitos negros se parecem e se confundem entre si**. Ainda nessa dinâmica, quando foi mostrada a foto do ex-ministro Silvio de Almeida de terno, os adolescentes falaram nomes como “prefeito, advogado, vereador”, etc.

Cada imagem apresentada suscitava também uma discussão sobre o que os adolescentes traziam quanto percepções. Um deles afirmou que **os direitos humanos eram para prender os pretos**, fato que nos chamou muita atenção, entendendo que, na maioria das vezes, o discurso sobre os direitos humanos é associado como um movimento **de defesa dos grupos minoritários e excluídos da sociedade**. Na foto seguinte, representada por Conceição Evaristo, os alunos ficaram em silêncio, e um adolescente disse “ela é escritora”, afirmando que a havia visto na Globo.

Ainda nesse momento de mostrar fotos de personalidades, um adolescente, sempre muito enfático, afirmava que **só existe “preto e branco”**. Quando foram feitas perguntas a respeito da autoidentificação racial dos adolescentes ou até mesmo de pessoas externas, eles diziam: **“moreno, pardo, branco, preto”**. Diversas nomenclaturas apareciam nesse momento, mas ao mesmo tempo um deles afirma só existir “preto e branco”, outro então debate e diz assim: **“não, existe pardo porque eu sou pardo”**. A partir desse momento, um dos residentes da casa disse o seguinte: **“preto não gosta de branco porque branco não gosta de preto”**, uma fala extremamente carregada de significados, remetendo à construção racista brasileira, na qual, no imaginário jovem inclusive, se tem essa percepção a partir da colonização, que traz as seguintes mensagens: **“Colocar um branco para ser escravo”**, como forma de reparação, e **“Esses cracudos roubaram tudo que é nosso, tem que explodir tudo”**, como forma de compensação. Até mesmo um jovem negro menos retinto ali naquele espaço, que é lido como branco por alguns, mesmo se autodeclarando pardo, ele é posto como inferior porque ele é branco. **“Eu não gosto do I. porque ele é branco”**.

As mulheres que apareciam de turbante nessa atividade foram todas associadas a “escravas” e a “macumba”, e mulheres mais novas eram sexualizadas. É interessante nesse sentido perceber que quando você fala sobre um ator negro e depois você tem outro homem negro, e depois outro homem negro, todos os homens negros que aparecem após aquele primeiro encontro, aquele “aqui é um ator”, você vê que **todos os outros homens se parecem**. Não é assim com as mulheres. **As mulheres não se parecem, justamente pela diferença de idade.** Então, sempre que é posta uma mulher jovem, ela é sexualizada, e sempre quando é posto um homem negro, ele se assemelha a outro ator que em algum momento ele viu na vida. A pesquisadora propôs que eles imaginassem um “médico”, “um bandido” etc., e as respostas eram carregadas de sexualização de mulheres e virilidade quando a ideia era um homem. Segundo eles, “**não podiam imaginar um homem**” ou que seria “**perigoso imaginar uma mulher**”.

Ainda nesse momento, um adolescente citou “Essa é escrava, olha as marcas no rosto dela”, os outros falavam que ela era “macumbeira”. Essa parte foi talvez um dos momentos mais eufóricos e emblemáticos do nosso encontro, no qual os adolescentes traziam diversas questões que envolviam definições e preconceitos sobre o que é religião de matriz africana. Eles diziam: “**a macumba é uma religião, mas as pessoas só vão para fazer o mal**”, e outro corrigiu, “**a macumba não faz maldade, mas as pessoas, sim, existem pessoas ruins em todas as religiões**”. Um adolescente interveio, exemplificando que **a maldade dentro da religião seria uma escolha**: “Eu, por exemplo, se eu não trabalho fico com fome, o trabalho é uma escolha. **As pessoas têm direito a escolha**”. Aqui muitas falas surgiram sobre a religião, quando alguns adolescentes falaram sobre **ser obrigado a participar da missa e se batizar na igreja católica**. Entre a equipe de pesquisa, nós relembramos o fato de como na colonização crianças e adolescentes negros e indígenas eram catequizados pelos portugueses e pela igreja católica, conforme explicitam Arantes (2022) e Rizzini e Rizzini (2004). Aqui, muitas falas soltas surgiram, como: “**Quem criou a terra foi Deus, não os portugueses**”, como sinal de descontentamento com a colonização brasileira.

Segundo momento

Nesse momento, cada adolescente recebeu um papel com uma palavra que associava a um discurso racista, culturalmente reproduzido por gerações, e que ainda é muito mencionado na contemporaneidade. O adolescente que recebeu a palavra “serviço de preto” **não sabia o que significava essa terminologia**. Um dos adolescentes respondeu que **serviço**

de preto é “trabalhar para ter um futuro melhor”, já outro adolescente sinalizou que seria um “serviço mal feito”. O participante que recebeu a palavra “mulata” **não entendia que terminologia** era essa. Somente depois da explicação da pesquisadora principal os participantes conseguiram associar que essa palavra poderia estar relacionada à palavra “mula”. Quando o adolescente que recebeu a palavra “da cor do pecado” explicou que uma “**pessoa preta é da cor do pecado**”, outro respondeu “**a cor do pecado é a vermelha**”. O mesmo adolescente continuou a afirmar “**o preto é uma cor manchada; se misturar todas as cores, fica preto, por isso é a cor do pecado**”. Sobre as terminologias seguintes, como “lista negra” e “ovelha negra”, os adolescentes disseram que “lista negra” seria quando alguém faz algo de ruim e a pessoa fala “**você está na minha lista negra**”. Já “ovelha negra”, os adolescentes **não sabiam relacionar essa palavra** com uma questão de raça. Nesse momento, o coordenador da casa de acolhimento estava próximo e participou da atividade, trazendo um exemplo que foge do imaginário e do discurso que é utilizado na sociedade. Em um dos exemplos, ele citou: “cocaína não é boa e que cor ela tem? Branca, né?”. Ele explicou que a ovelha negra nem sempre seria uma pessoa ruim, mas que, na concepção dele, ovelha negra poderia ser o melhor filho de uma mãe: “esse aqui é minha ovelha negra”. A aproximação do coordenador da casa fez com que os adolescentes se comportassem de forma mais contida e sem muita espontaneidade, de certa forma dispersando o interesse e a euforia dos meninos em contribuir com a atividade, nos chamando a atenção a partir de um olhar de poder e vigilância.

Terceiro momento

A pesquisadora principal abriu o espaço para que os adolescentes pudessem falar sobre como foi a experiência de participar da atividade e o que eles achavam que poderia ser mudado para outras atividades. Tivemos como resposta que “faz sentido tudo que foi trabalhado pela equipe”. Nesse momento, em roda, ainda apareciam muitas questões sobre raça, e um adolescente disse: “**Os pais deixam mais os pretos no abrigo**”, “**brancos têm condições de ficar com os filhos**”, “**os brancos que chegam aqui são adotados, os pretos não**”, etc. Nesse momento, fizemos a seguinte pergunta para eles: “vocês acham que quem estuda mais está em escola pública ou particular?” Eles informaram que **os alunos pretos estão na escola pública e os brancos na particular**. Os adolescentes falaram que no próximo encontro deveria mostrar coisa de branco. Nesse momento, um adolescente expressou a fala mais emblemática: “**por que tem que falar de preto, o que nós fez?**” Ainda

nesse momento de interação e finalizando nosso encontro, a pesquisadora disse que os adolescentes poderiam ficar com o lápis da atividade, conforme prometido no início.

Os demais adolescentes apontaram para o adolescente X e falaram que ele deveria escolher o lápis da cor rosa, porque ele era “viado”. Na ocasião, muitas questões surgiram envolvendo a sexualidade e orientação sexual. O adolescente X acabou escolhendo outra cor e se afastou do grupo. Nós, da equipe, nesse momento trouxemos questões sobre o que seria ser “viado” para eles. Muitas falas foram direcionadas para uma “raça ruim”, que “só pode existir homem e mulher”. Outro adolescente falou: “**eu não tenho preconceito contra nada, mas essa raça eu tenho sim, não aceito a homossexualidade**”. Um adolescente disse que tinha coisas para falar, mas que não sabia se poderia falar, que nós da equipe já sabíamos o que era. Trouxemos o questionamento do por que a orientação sexual e sexualidade do outro incomodaria tanto. Os adolescentes continuavam a afirmar que a homossexualidade não pode ser aceita. Nesse momento, o adolescente T. retornou e também questionava **por que isso incomodava tanto o grupo**. Aqui ele já tinha escolhido a cor rosa, que era sua primeira opção, mas que, devido aos adolescentes zombarem, ele não pegou inicialmente. Muitas questões em torno da sexualidade ficaram evidentes durante esse encontro. No final, reiteraram as falas homofóbicas contra esse jovem, “**eu não tenho preconceito contra nada, mas contra homossexuais eu tenho**”. Com isso, foi questionado o que é ser um homem, qual o problema em ser diferente, e eles não conseguiam teorizar ou elaborar mais sobre isso, apenas afirmava de forma categórica não gostar.

5.2 “Gosto tanto de ser preta que minha casa vai ser toda preta”

Primeiro Momento

Inicialmente, compartilhamos um café da manhã, um momento que nos permitiu conhecer as meninas e ter ali um lugar de descontração. A casa era completamente diferente da casa de acolhimento masculina, tanto na estrutura quanto na composição do quadro de funcionários e na forma como as meninas interagiam. Ao chegarmos, uma das meninas estava **trançando seu cabelo com ajuda de outra adolescente e uma educadora**, essa nos foi uma imagem impactante. Na casa dos meninos, havia grades que separavam a cozinha do ambiente onde eles comiam, e parecia que eles não tinham livre acesso à cozinha. Por outro lado, na casa das meninas era diferente; podiam entrar, abrir a geladeira etc. Além disso, as meninas eram mais comunicativas e organizadas, dentro da forma delas. Elas estavam mais **juntas umas das outras**, não parecia haver subgrupos. Uma chamava a outra de mãe, e “**essa**

aqui é minha filha”, então havia muito essa coisa de família mesmo. A percepção era de que ali sim era uma casa, de fato. A rotina girava em torno de ser uma casa.

Desde o início, pudemos observar como as relações entre elas são marcadas por um cuidado, que muitas vezes pode ser imperceptível até para elas mesmas. O tratamento mútuo entre as meninas era permeado por uma **"irmãdade" que impulsionava suas interações**. Quando as via interagindo entre si, enxergava mais diálogos e implicâncias que temos com irmãos/amigos. É relevante destacar que, mesmo antes do início das dinâmicas, algumas meninas encontravam dificuldades para assinar o termo, o que nos indicava que enfrentavam desafios na leitura ou escrita de seus próprios nomes. Ao nos dirigirmos à sala com elas, iniciamos a primeira dinâmica. Foi perceptível que algumas demonstraram relutância ou não se mostraram muito entusiasmadas com a ideia, porém decidiram participar mesmo assim. A dinâmica inicial visava estimular a imaginação delas. Ao pedirmos que visualizassem diferentes profissões, surgiram opiniões diversas sobre cada figura apresentada. Algumas associaram imediatamente a **palavra "bandido" à imagem de uma pessoa negra**, mas ao questionarmos isso, uma das meninas relatou que, na sua experiência, os indivíduos envolvidos nessas questões **que ela conheceu- e se envolveu- eram negros**. Continuando com a dinâmica, pudemos notar que a maioria das meninas tinha a convicção de que **pessoas negras poderiam ocupar diversos espaços profissionais**. Elas até mesmo debatiam entre si quando alguém mencionava que determinada profissão era exclusivamente para "pessoas brancas", e quando o assunto da palavra “bandido” foi levantado, o questionamento veio a partir delas.

Porém, também pode ser percebido que algumas tinham receio sobre a maneira que tratavam a respeito do assunto, não querendo falar sobre o que tinham imaginado. Durante esse momento, houve também uma breve interação em que uma das meninas descreveu a imagem que criou como **sendo de uma mulher “morena”**. Ao questionarmos sobre o significado de **"morena"** para ela, respondeu que se referia à cor de sua própria pele. No entanto, outras meninas **apontaram que ela tinha pele negra**, o que a fez mudar sua descrição, sugerindo que a imagem que imaginou era **agora da cor da pesquisadora, que se identifica enquanto uma mulher negra de pele clara**. Isso suscitou um questionamento sobre os conceitos de "preto", "pardo" e "moreno" para elas. Uma das garotas afirmou que **"moreno" não existia como categoria de cor**, sendo associado apenas à cor do cabelo, enquanto **"pardo" era entendido como resultado de um processo de miscigenação racial**.

Durante as dinâmicas seguintes, apresentamos fotos de diversas personalidades

negras e perguntamos às meninas qual profissão achavam que cada pessoa poderia ocupar. Ao longo da atividade, recebemos uma ampla gama de respostas: **artistas, esportistas, cantores, escritores, advogados, entre outros.** Percebemos que as meninas tendiam a associar homens jovens com tatuagens ao estereótipo de cantores, enquanto indivíduos vestindo roupas formais eram frequentemente vistos como advogados ou escritores. Um ponto relevante é que elas também identificaram uma das pessoas nas fotos como psicóloga e pedagoga, explicando que essa associação ocorreu devido à semelhança com a psicóloga da casa. Então perguntamos o que elas achavam da maioria das pessoas que ocupam aquele espaço, tanto elas quanto as cuidadoras, serem predominantemente pretas. Elas responderam que gostavam, pois abre espaço para o reconhecimento e entendimento de questões específicas que podem ocorrer ali. Quando apresentamos a foto de Dandara dos Palmares, uma das meninas a relacionou como uma mulher que **havia passado pela escravidão e conseguido vencer, baseando-se em suas vestimentas e no fato de se ter uma foto dela**, dizendo que na época da escravidão, era incomum ter fotografias de pessoas negras, o que tornava sua imagem significativa. Já ao mostrar a fotografia de Nã Agontimé, uma das meninas a **associou como "macumbeira"**, explicando que o motivo eram as guias no seu pescoço, mas todas tiveram certa dificuldade em relacioná-la a alguma profissão ou ofício. Nesse momento, uma menina que não estava participando no começo resolveu se juntar.

Segundo Momento

Continuando com as dinâmicas, introduzimos palavras que carregam conotações racistas em seus significados, como "denegrir", "criado mudo", "da cor do pecado", "lista negra", entre outras, e perguntamos às meninas o que essas expressões significavam para elas. **Elas conseguiram identificar como essas palavras relacionam negativamente o que é negro ou associado a pessoas negras, refletindo uma ideologia de inferioridade.** Ao discutirmos a expressão "serviço de preto", uma das meninas destacou que isso remonta à **imagem estereotipada da escravidão**, na qual **pessoas negras eram frequentemente relegadas a trabalhos difíceis e braçais**. Em determinado momento, as meninas começaram a se sentir confortáveis para compartilhar suas experiências pessoais. Uma das meninas começou falando sobre a tia dela, que **era negra e bolsista numa entidade onde estudava Letras**, e como ela **sofría muito racismo por ser negra naquela instituição**. Elas eram muito esclarecidas sobre a questão do racismo, não apenas na teoria, mas na prática, vivenciando como meninas negras. Uma das participantes mencionou que **o racismo está**

ligado à desigualdade social, apontando que há **mais pessoas negras em escolas públicas do que em particulares**. Isso ocorre porque a população branca, a partir de seus privilégios sociais, consegue ter mais meios financeiros para manter seus filhos em instituições particulares, enquanto a população negra marginalizada acaba frequentando escolas públicas. Concordando e discordando entre si, **algumas meninas disseram que a escola pública é um berço do racismo, onde ele se manifesta de forma muito violenta**.

Muitas delas relataram terem sido vítimas de racismo de diversas maneiras, destacando especialmente **o racismo dentro das escolas**, onde foram **alvo de apelidos racistas**. Uma delas compartilhou conosco um episódio doloroso em que, após sofrer racismo na escola, chegou em **casa e aplicou tinta branca em todo o seu corpo, alegando que agora poderia ser uma pessoa branca**. Outros relatos de discriminação ocorreram **dentro da própria casa**, onde mencionaram **sofrer racismo entre si mesmas e também por parte de alguns educadores que já estiveram presentes na casa**. Uma delas trouxe a experiência que vivenciou quando **uma das meninas que passou pela casa, de cabelos lisos, pele clara e olhos puxados agia de maneira agressiva e racista com as outras meninas quando as cuidadoras não estavam presentes**. A menina que se juntou a nós logo depois, relatou também que, ao participar de **uma briga na escola que teve seu início após a chamarem de “macaca”**, acabou sendo expulsa. Depois, quando perguntadas se acreditavam que sua raça era um dos motivos de estarem em acolhimento, as meninas responderam mencionando o sistema, observando que, **se uma família branca e uma família negra fossem denunciadas, seria menos provável que as autoridades acreditassesem que algo poderia estar errado na casa de uma família branca**, enquanto seria mais viável considerar a vulnerabilidade em uma família negra. Outro aspecto que nos chamou atenção foi a relação das meninas com a religião. Elas **expressaram insatisfação pelo fato de que uma das meninas, que era católica, podia levar o sal de *Corpus Christi* e espalhar pela casa, enquanto elas, praticantes de religiões de matriz africana, não tinham permissão para trazer suas guias ou praticar sua religião ali**. Durante essa discussão, uma educadora se juntou a nós. Quando uma das meninas mencionou que, caso levasse suas guias para a casa a **coordenadora poderia expulsá-la**, a educadora então interveio e afirmou que isso não aconteceria. Pude notar a relação de carinho que ela tinha com as meninas, mas em determinados assuntos as meninas ficavam mais retraídas com a sua presença. Dentro desse tema, uma das meninas também falou sobre **sentir falta da sua religião** quando perguntamos sobre como ela frequentava se estava ali dentro. **Ela trouxe para nós que a religião a atravessava de todas as formas, onde seus familiares e amigos frequentavam e que em muitos momentos nos**

quais ela saía era para ir com a irmã ao terreiro.

Algumas meninas também levantaram durante as dinâmicas questões sobre a **hipersexualização de mulheres pretas quando perguntamos sobre a experiência de ser negra**, uma delas disse: “**gosto tanto de ser preta que minha casa vai ser toda preta**”. Nesse último momento da atividade as meninas também conseguiram trazer de forma crítica como a **desigualdade social, para elas, era um dos motivos pra estarem em acolhimento**.

Quadro 4 – Grupo de Meninos

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
mas que na realidade não havia semelhanças, exceto o terno e a cor da pele	A homogeneidade de pessoas negras como caminho para a estereotipação
todos os sujeitos negros se parecem e se confundem entre si.	
todos os outros homens se parecem.	
só existe “preto e branco”.	
“moreno, pardo, branco, preto”.	
“não, existe pardo porque eu sou pardo”.	Colorismo como braço articulado do racismo na produção de hierarquias raciais
“pessoa preta é da cor do pecado”,	
“a cor do pecado é a vermelha”.	
“o preto é uma cor manchada; se misturar todas as cores, fica preto, por isso é a cor do pecado”.	
“preto não gosta de branco porque branco não gosta de preto”.	
“Colocar um branco para ser escravo”	Usos da Raiva
“Esses cracudos roubaram tudo que é nosso, tem que explodir tudo”	
“Eu não gosto do I. porque ele é branco”.	
“Quem criou a terra foi Deus, não os portugueses”.	
turbante nessa atividade foram todas associadas a “escravas” e a “macumba”	
“a macumba é uma religião, mas as pessoas só vão para fazer o mal”	Racismo religioso e a violência endereçada a povos negros e de terreiro.
“a macumba não faz maldade, mas as pessoas sim, existem pessoas ruins em todas as religiões”	
a maldade dentro da religião seria uma escolha	
“As pessoas têm direito a escolha”.	
ser obrigado a participar da missa e se batizar na igreja católica	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
mulheres mais novas eram sexualizadas	
As mulheres não se parecem, justamente pela diferença de idade.	
“perigoso imaginar uma mulher”. “não podiam imaginar um homem” “só pode existir homem e mulher”.	Interseccionalidade, masculinidade negra e homofobia.
“Eu não tenho preconceito contra nada, mas essa raça eu tenho sim, não aceito a homossexualidade”. por que isso incomodava tanto o grupo.	
“eu não tenho preconceito contra nada, mas contra homossexuais eu tenho”.	
não sabia o que significava essa terminologia	
serviço de preto é “trabalhar para ter um futuro melhor”	Desconhecimento de palavras com teor racista e de atitudes cotidianas que se referem a práticas de racismo.
não entendia que terminologia	
não sabiam relacionar essa palavra	
“Por que tem que falar de preto, o que nós fez?”	
“Os pais deixam mais os pretos no abrigo”, “Brancos têm condições de ficar com os filhos”, “Os brancos que chegam aqui são adotados, os pretos não”	Racismo estrutural e acolhimento institucional

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 – Grupo de Meninas

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
trançando seu cabelo com ajuda de outra adolescente e uma educadora	
juntas umas das outras	
“essa aqui é minha filha”	A construção de conexão e afetividade de meninas negras em acolhimento institucional.
“irmadade” que impulsionava suas interações.	
palavra “bandido” à imagem de uma pessoa negra	
que ela conheceu- e se envolveu- eram negros.	A estereotipação de corpos negros com base no processo de colonização e escravização.
pessoas negras poderiam ocupar diversos espaços	
homens jovens com tatuagens ao estereótipo de cantores	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>indivíduos vestindo roupas formais eram frequentemente vistos como advogados ou escritores</p>	
<p>explicando que essa associação ocorreu devido à semelhança com a psicóloga da casa.</p>	
<p>conseguiram identificar como essas palavras relacionam negativamente o que é negro</p>	
<p>passado pela escravidão e conseguido vencer</p>	
<p>refletindo uma ideologia de inferioridade à imagem estereotipada da escravidão</p>	
<p>pessoas negras eram frequentemente relegadas a trabalhos difíceis e braçais.</p>	
<p>sendo de uma mulher "morena".</p>	
<p>"morena" para ela, respondeu que se referia à cor de sua própria pele.</p>	
<p>apontaram que ela tinha pele negra</p>	
<p>era agora da cor da pesquisadora, que se identifica enquanto uma mulher negra de pele clara.</p>	<p>Colorismo como braço articulado do racismo na produção de hierarquias raciais.</p>
<p>"moreno" não existia como categoria de cor</p>	
<p>enquanto "pardo" era entendido como resultado de um processo de miscigenação racial.</p>	
<p>"macumbeira", explicando que o motivo eram as guias no seu pescoço</p>	
<p>uma das meninas, que era católica, podia levar o sal de <i>Corpus Christi</i></p>	
<p>praticantes de religiões de matriz africana não tinham permissão para trazer suas guias ou praticar sua religião ali</p>	<p>Racismo religioso e a violência endereçada a povos negros e de terreiro.</p>
<p>coordenadora poderia expulsá-la</p>	
<p>sentir falta da sua religião</p>	
<p>seus familiares e amigos frequentavam</p>	
<p>em muitos momentos nos quais ela saía, era para ir com a irmã.</p>	
<p>era negra e bolsista numa instituição onde estudava Letras</p>	<p>Episódios de racismo no cotidiano</p>

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
sofria muito racismo por ser negra na instituição	
racismo está ligado à desigualdade social	
mais pessoas negras em escolas públicas do que em particulares.	
escola pública é um berço do racismo	
onde ele se manifesta de forma muito violenta	
o racismo dentro das escolas	
alvo de apelidos racistas	
aplicou tinta branca em todo o seu corpo	
agora poderia ser uma pessoa branca.	
uma briga na escola que teve seu início após a chamarem de “macaca”	
sofrer racismo entre si mesmas	
por parte de alguns educadores	
agia de maneira agressiva e racista com as outras meninas quando as cuidadoras não estavam presentes	
se uma família branca e uma família negra fossem denunciadas, seria menos provável que as autoridades acreditassesem que algo poderia estar errado na casa de uma família branca	Episódios de racismo na casa de acolhimento
desigualdade social, para elas, era um dos motivos para estarem em acolhimento.	
hipersexualização de mulheres pretas quando perguntamos sobre a experiência de ser negra	
“gosto tanto de ser preta que minha casa vai ser toda preta”	Interseccionalidade e a experiência diversa de ser uma mulher negra;

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6 – Núcleos de Significação: Desenvolvimento de Letramento Racial

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1. A homogeneidade de pessoas negras como caminho para a estereotipação	Entre as Imagens de Controle e a produção de estereótipos raciais: a construção de identidades de adolescentes acolhidos
2. Colorismo como braço articulado do racismo na produção de hierarquias raciais	

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
3. A estereotipação de corpos negros com base no processo de colonização e escravização	
4. Desconhecimento de palavras com teor racista e de atitudes cotidianas que se referem a práticas de racismo	
5. Racismo religioso e a violência endereçada a povos negros e de terreiro	
6. Interseccionalidade e a experiência diversa de ser uma mulher negra	Gênero e raça: reflexões a partir da percepção de adolescentes acolhidos institucionalmente
7. A construção de conexão e afetividade de meninas negras em acolhimento institucional	
8. Interseccionalidade, masculinidade negra e homofobia	
8. Usos da Raiva	
9. Episódios de racismo no cotidiano	Racismo institucional no acolhimento: quando a proteção viola
10. Racismo estrutural e acolhimento institucional	
11. Episódios de racismo na casa de acolhimento	

Fonte: Elaboração própria

5.3 Gênero e raça: reflexões a partir da percepção de adolescentes acolhidos institucionalmente

A Intersseccionalidade é um termo criado pela afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw (1991) para explicar as diferentes associações que diversas categorias de pertença podem ter na manifestação da opressões, como raça, gênero, orientação sexual, classe, religião, deficiência, etc. Os estudos relacionados a essa conceituação têm crescido nas últimas décadas e ganhado corpo nas pesquisas acadêmicos, servindo como forte arcabouço para as teóricas do feminismo negro. É possível perceber a interseccionalidade ser abordada tanto em abordagens mais antigas como mais atuais, em autoras como Patrícia Hill Collins, Bell Hooks, Angela Davis, Lélia Gonzalez e Djamila Ribeiro. Essas manifestações surgiram como resposta direta às crescentes mobilizações feministas, e por um lugar de “não pertença” das mulheres negras no limbo entre dois importantes movimentos: o Feminismo Branco e o Movimento Negro. Essas pensadoras e ativistas combatiam, por um lado, o racismo e, por outro, a invisibilidade da pauta de gênero (NJERI; ANKH; MENE, 2020). O feminismo negro é um ponto de vista de e para as mulheres negras.

Em seu inquietante e imponente discurso durante a Convenção dos Direitos das Mulheres de Ohio, em 1851, Sojourner Truth, pioneira do feminismo negro, trouxe uma

pergunta como provocação ao movimento feminista branco da época: “E eu não sou uma mulher?”. Em 1867, sua ênfase de seu posicionamento se deu contra o machismo dos homens negros, trazendo à reflexão a matriz opressora da divisão sexual do trabalho (AKOTIRENE, 2019). Ora, as inquietações, angústias e vivências específicas de ser uma mulher negra pareciam não ser reconhecidas e ter lugar de pauta em um dos movimentos por focar em uma elite feminina branca, e no outro pelo lugar do masculino.

Pode-se dizer que essas tensões oriundas de um “não-lugar” demarcado alavancaram muito da discussão a respeito das experiências vividas pela mulher negra enquanto corpo político, econômico, social, e, principalmente, dos afetos. Mas esse movimento não foi acompanhado pela discussão a respeito da masculinidade negra, que atualmente se encontra muito atrás nos debates. Ainda hoje são escassos os espaços e produções acadêmicas sobre o assunto, dificultando a criação de reflexões e processamento dos sentimentos, dores e percepções da masculinidade negra (SEVERO, 2021). Njeri, Ankh e Mene (2020) refletem que esse debate no Brasil é escasso e se encontra muito centralizado no eixo sul-sudeste, sendo importante questionar a categoria ocidentalizada de masculinidade, que não abarca de maneira integral o homem negro.

Bell Hooks vai dizer que “quando raça e classe entram em cena junto com o patriarcado, os homens negros suportam as piores imposições da identidade patriarcal masculina de gênero” (Hooks, 2022, p. 13). O feminismo negro, inclusive, se afasta do feminismo branco na medida em que o primeiro olha para o homem negro como figura controversa que, embora assuma uma categoria de pertença hegemônica em seu papel de homem, não usurpou as mesmas cadeias de privilégio e poder que o homem branco. Como destaca Gonzalez: “[...] afinal, que mulher negra não passou pela experiência de ver o filho, o irmão, o companheiro, o namorado, o amigo, etc. passar pela humilhação da suspeição policial, por exemplo?” (GONZALEZ, 2008, p. 38). Angela Davis (2016, p. 147) relata que “ao contrário de suas irmãs brancas, as sufragistas negras contavam com o apoio de muitos de seus companheiros”. Em resumo, o feminismo negro olha para o homem negro além do gênero, mas também enquanto raça. Como Gonzalez diz (2008, p. 38), “o feminismo negro tem uma diferença específica em relação ao feminismo ocidental: a solidariedade numa experiência histórica comum”, mas, ainda assim, defendendo seus pontos e espaços de direitos e reivindicações enquanto categoria.

No meio dessas costuras teóricas e conceituais, esse trabalho se propõe a discutir as relações de gênero e raça que apareceram como resultado da intervenção realizada junto a adolescentes acolhidos, de gênero cisfeminino e cismasculino. Visando respeitar o

delinamento e objetivos dessa pesquisa, não procuramos apresentar os resultados e dados de forma comparativa, mas partindo de um entendimento das vivências raciais que ambos os grupos apresentam. Nesse sentido, defendemos que, nas interseccionalidades, raça é o que se apresenta enquanto núcleo de pertença. O lugar do povo negro como propriedade era o sistema de verdade do escravismo e “as mulheres eram vistas, não menos que os homens, como unidades de trabalho lucrativas” (DAVIS, 2016, p. 24). Assim, na análise contemporânea, como afirma Lima e Romanini (2023, p.5):

De um lado, as mulheres são maiores vítimas de estupro, violência reprodutiva, feminicídios e a subalternização; e do outro, o homem negro. O corpo mais matável, o alvo vivo, o “inimigo natural”. O que podemos dizer é que o par racismo/sexismo, ao articular gênero e raça, propõe reflexões sobre as particularidades que abarcam homens e mulheres, tendo em vista que a tônica das desigualdades é a raça.

É preciso, como afirma Njeri, Ankh e Mene (2020, p. 308) criar “mecanismos de resolução de nossos problemas a partir da própria comunidade preta”. Nossa proposta é analisar a questão de gênero pela grande lupa da raça, compreendendo esse elo em comum. Historicamente, negros, negras, crianças, adolescentes e jovens, não obedecem de forma categórica as etapas de desenvolvimento que a psicologia ocidental e os grandes teóricos do desenvolvimento vão trazer. O corpo negro, antes de ser um corpo biológico, é um corpo social. A criança ou adolescente (termo moderno e ocidental) não tinha o lugar de ser na estrutura colonial e escravista, pois era uma propriedade, como os demais, “da mesma forma que os meninos eram enviados para o campo ao atingir certa idade, as meninas eram designadas para trabalhar o solo, coletar algodão, cortar cana, colher tabaco” (DAVIS, 2016, p. 25).

Crianças escravizadas estavam no mesmo lugar de animais, os adolescentes no local de força produtiva. Como relata uma idosa sobrevivente da escravidão, entrevistada nos anos de 1930, nos Estados Unidos: “eu cuidava das crianças quando era pequena e tentava fazer a limpeza da casa como a senhora mandava”, e completa: “E então, assim que fiz dez anos, o senhor disse: Leve essa preta para aquela plantação de algodão” (DAVIS, 2016, p. 25). Entender essa perspectiva é importante, pois isso justifica o debate de gênero que estamos trazendo aqui. Muitos dos desafios teóricos e analíticos aqui levantados transcendem a questão etária, haja vista que não há só atravessamentos típicos e “esperados” da adolescência por nossos participantes, mas uma herança histórica de uma desumanização, animalização, objetificação, adulterez e abuso instaurados e costurados nessas subjetividades, e, consequentemente, nos papéis de gênero e em toda a discussão apresentada anteriormente.

As questões relativas a gênero apareceram de forma similar, mas também bastante particular em cada um dos acolhimentos. Os pontos que nos apareceram e geraram esse núcleo de significação podem ser elencados da seguinte forma: a sexualização da figura da mulher negra; a virilidade e masculinidade defendidas através do ódio à homossexualidade masculina; as relações de afeto trançadas por rede de mulheres.

Iniciaremos pensando não apenas sobre a sexualização da mulher negra, mas na sua hiperssexualização, principalmente quando incorporada na figura da “mulata” (GONZALEZ, 1984). As meninas trouxeram algumas queixas sobre ocuparem esse lugar, quando, na verdade, estão como adolescentes. Era perceptível que ao falar do lugar do sexo oposto, as meninas se comportavam numa lógica “amorosa”, diferente do que apareceu com os meninos. Ao serem apresentadas imagens de mulheres negras, e novas, as frases “é perigoso pensar em mulher”, ou interjeições como “ai, meu Deus, que delícia!”, apareciam.

Historicamente, a construção do corpo negro feminino no Brasil remete ao colonialismo. Embora mulheres e homens negros fossem vistos como propriedade e força produtiva e a exploração sexual tenha sido uma constante tanto para homens quanto para mulheres africanas (NERI; ANKH; MENE, 2020), havia um local específico de subjugação e violação do corpo feminino. Esse corpo que se constitui na imagem do sempre disponível e versátil, afinal, “quando era lucrativo explorá-las, como se fossem homens, eram vistas desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas” (DAVIS, 2016, p. 25).

Gonzalez (1984), numa análise da contemporaneidade dessa relação, traz a imagem da mulata, referenciada anteriormente. Essa que aparece na tela da TV aberta, ao som e ritmo da bateria e com o seu rebolado, em seu glorioso título de rainha, mas que também ocupa o lugar da doméstica. Tal como em tempo colonial, essa representação do corpo da negra se locomove de acordo com a conveniência a quem interessa, ora a mulata rainha da avenida, ora a doméstica força produtiva. Isso fez, segundo a autora, que a vida das mulheres brancas fosse um tanto ociosas, já que a mulher negra cozinhava, lavava, cuidava das crianças das senhoras e ainda satisfazia os desejos de seus senhores. A vida da mulher negra no Brasil ainda era marcada por fazer parte da iniciação sexual da “rapaziada”, e quando chegava as núpcias de seus casamentos com a frágil e pura donzela branca, “bastava o nubento cheirar uma roupa de crioula¹⁴ que tivesse sido usada, para ‘logo apresentar seus documentos’”

¹⁴ Essa prática deu origem ao nome “catinga de crioula”, depois deslocado para “cheiro de corpo”, ou apenas “cc”.

(GONZALEZ, 1984, p. 12).

Lélia traz ainda outra figura emblemática no imaginário brasileiro, “a mãe preta”. Essa figura apareceu representada para os meninos nas imagens nas quais as mulheres retratadas eram mais velhas, ou tinham um corpo fora do paradigma de magreza ou do padrão “globoleza”. As imagens de mulheres mais velhas eram sempre associadas a figuras como professora, dona de casa e outras referências que remetem a alguém que está ali para cuidar e ensinar. A figura boa da “ama negra” é o que cerca a atmosfera da criança brasileira de bondade e ternura, completamente desprovida de sexualidade. Enquanto a mulata, doméstica, mucama é a mulher; a mãe preta é a mãe.

Não podemos também desvincular do exercício a realidade desses meninos, muitos tendo em sua família as imagens das mulheres negras - sejam mães, tias ou avós - como o local de figura, que, ainda que controversa, remete ao cuidado, em um contexto de vulnerabilidade, ausência paterna e violência. De acordo com Sales e Nunes (2021), essa seria, inclusive, uma imagem de controle produzida. A “mãe preta” nas famílias brancas, por exemplo, estaria vinculada com a representação da figura maternal, enquanto a imagem de controle correspondente a essa figura nas comunidades negras seria a matriarca, uma “mulher agressiva, castradora, violenta, que não possui relações afetivas” (p. 9). Ou seja, seria a representação das mulheres e mães negras “fortes”, que enfrentam tudo e carregam as mazelas familiares e os problemas sociais das comunidades negras nas costas.

Lembro das conversas iniciais que tivemos com o grupo de meninas, antes da intervenção do grupo focal, quando estávamos iniciando o contato com as casas de acolhimento. Uma delas, a mais nova, mencionada pelas demais educadoras como “essa [menina] aí é terrível”, me chamou no canto para contar sobre sua recém-evasão e sobre o abuso que tinha sofrido durante essa evasão pelo homem que estava “cedendo” a casa para que ela e as outras meninas ficassesem. Segundo a mesma, todas foram abusadas por esse homem em troca da estadia. Há, inclusive, um discurso legitimado e violento ao pensar nas experiências de abusos sexuais vividas por essas meninas, e que, por vezes, é visto como apenas um “mal comportamento”, uma atitude de inteira responsabilidade das mesmas (GALONI, 2020).

Em outra situação, num grupo focal sobre sexualidade, realizado com adolescentes acolhidos (SOUZA, 2023), os meninos relataram diversos abusos sofridos dentro e fora do acolhimento. Em momento algum eles nomearam tais situações como abuso, mas de certo modo colocaram aquela situação como uma “grande oportunidade”, como sendo algo que eles fizeram e “se deram bem”. Fato é que o corpo negro, principalmente o adolescente, mas

não só, feminino e masculino, é hiperssexualizado. Isso nos conecta com outro ponto que apareceu, a virilidade e a masculinidade defendidas através do ódio à figura da homossexualidade masculina.

“Só pode existir homem e mulher (sic)”; “eu não tenho preconceito contra nada, mas contra homossexuais eu tenho(sic)”; “eu não tenho preconceito contra nada, mas essa raça eu tenho, sim, não aceito a homossexualidade(sic)”. Essas foram frases proferidas pelos meninos durante nosso encontro, conforme elencadas anteriormente. Villas Boas (2019, p. 6) diz que

o aprendizado do ethos masculino e compartilhamento de regras entre homens é encarado pelo autor [Welzer-Lang] como um rito de passagem em que meninos e homens se deparam com a diferenciação do universo das mulheres e das crianças. Para ser como os outros homens mais velhos, as crianças e jovens adultos passam na casa-dos-homens por situações que requerem sofrimento [...] A aprendizagem é concretizada através do mitemismo da violência. Inicialmente como uma espécie de brincadeira sadomasoquista em que ocorrem lutas e disputas físicas entre si, seus próprios corpos e posteriormente uma série de guerras contra os outros.

Embora essa casa-dos-homens, ou seja, locais de troca de experiências e aprendizado do que é “ser homem”, apareça nesse processo de socialização masculina, Welzer-Lang (2001) questiona que a defesa da virilidade e a valorização da força e atributo físico enquanto aspectos masculinos não são características de reivindicação pelos homens brancos de classes sociais abastadas, mas ficam à disposição de sua defesa vir pelos homens racializados e de classes populares. “O pênis dá a tônica nas relações entre homens em geral, mas principalmente entre homens negros e brancos. Inclusive nas relações homoafetivas, onde espera-se que o parceiro mais claro se porte na representação do “passivo” e o mais escuro no “ativo” (SILVA JUNIOR, 2019). Este nos parece um combo perfeito de reprodução não só de misoginia, mas de homofobia.

Em territórios periféricos, de acordo com Souza et al. (2023), a figura do homem heteronormativo constitui um status de poder e exerce uma função. De acordo com os autores, o início da atividade sexual, junto com a imagem do homem provedor do lar, seria um dos símbolos da separação da infância e o início do processo de constituição da masculinidade adulta. Ora, a pensar que esses meninos negros são precocente adultizados, essa masculinidade adulta normativa logo cedo se apresenta como imperativo, e a “identidade sexual do homem negro é exaltada ou essencializada pelo modelo hegemônico como detentora da virilidade, sendo este considerado bem-dotado e um reproduutor em potencial” (SILVA JUNIOR, 2019, p. 177).

Pinho (2007), ao analisar um grupo focal de meninos de 14 a 18 anos, reforça que no exercício da masculinidade, se um homem encarar o outro por muito tempo significa que quer

brigar. Já no campo da sexualidade, encarar fixamente outro homem significa que é “viado”. No exercício de imaginação de perfis e estereótipos, os meninos tiveram grande bloqueio em imaginar homens, trazendo piadas de duplo significado e não conseguindo concluir o exercício. Isso acontece porque, nessa lógica, imaginar um homem, assim como imaginar uma mulher, é desejá-lo.

Curiosamente, no acolhimento das meninas as relações homoafetivas que ficavam nas entrelinhas de suas brincadeiras não traziam um teor de raiva, mas sim de segredo a ser mantido, não como algo do “outro”, mas algo que aparecia no cotidiano delas. As relações de afeto trançadas por rede de mulheres e meninas, que apareceram em nossa experiência no acolhimento, foram percepções que vieram do olhar informar para o trato cotidiano, bem mais do que necessariamente para as respostas das intervenções. Não consideramos que todas as meninas eram um grande grupo coeso e amigável, mas a forma de organização, e até mesmo dos desafetos aparentes e dos conflitos de opiniões e ideias, era manejada e expressada de uma outra maneira.

Nascimento (2009) fala como a figura feminina e materna nas relações negras vai migrando para várias mulheres. Mas a autora encara isso não necessariamente com o olhar subalterno da divisão sexual ocidental, incorporada também na diáspora brasileira, mas talvez pelo olhar que mais se aproxime das pedagogias de terreiro e a lógica matriarcal das roças, onde há um local para a mais velha, para a Ialorixá e para as Iabás – grandes mães. A autora (p. 54) diz que

há sempre a presença de uma irmã mais velha, tia, madrinha, ou mesmo uma vizinha, e, quando possível, de uma vó a desempenhar o papel [...] em várias mulheres, a figura materna constitui o foco a atrair em torno de si os membros familiares, procurando reunir todos os esforços com vistas a não permitir que os laços se afrouxem [...] a família por ‘extensão’ desenha a imagem abarcadora, íntima e acolhedora de um círculo, o qual, numa leitura simbólica vem associado ao ventre materno.

Njeri, Ankh e Mene (2020) dizem que o cerne comunitário preto é materno-centrado, e esse processo de aquilombamento, numa perspectiva matriarcal - que pode servir para compreender essa grande família extensa percebida no acolhimento de meninas -, pode garantir, como defendem os autores, “uma aproximação mais constante com a comunidade preta de sua ancestralidade, identidade e intersubjetividade” (NJERI; ANKH; MENE, 2020, p. 309). No Brasil, o feminicídio cresce a cada ano, sendo os números de mulheres negras e brancas discrepantes no desempenho dessa estatística. Além disso, os agressores tendem a ser os seus parceiros, homens negros, em um movimento que, por vezes, a responsabilização social pelas mazelas familiares cai no colo dessas mulheres. Frente a esse quadro, se faz

importante voltar ao centro e ao começo: o útero.

5.4 Entre as Imagens de Controle e a produção de estereótipos raciais no acolhimento institucional

A temática da construção dos estereótipos sociais a partir das crenças e esquemas não é tema novo na psicologia. A dinâmica da produção de estereótipos e os desdobramentos ao preconceito racial são temas caros à psicologia social e grande campo teórico e metodológico de pesquisa nas últimas décadas (LIMA, 2020). Nesse capítulo, partiremos das contribuições da psicologia social para a discussão de estereótipos raciais e racismo, analisando como essas categorias serveriam para o entendimento do que Collins (2019) vai chamar de imagens de controle, imagens essas que alimentam a matriz de dominação e hierarquização racial e influenciam de forma direta na autopercepção e identidade de pessoas negras.

Carneiro (2023) defende o conceito de Dispositivo de Racialidade para pensar como as relações sociais e estruturas de poder no Brasil são organizadas e perpetuadas através da hierarquização racial e da marginalização de grupos sociais. Trata-se de um mecanismo complexo que inclui a forma como as desigualdades raciais são institucionalizadas e perpetuadas em diferentes esferas da vida social. Tal conceito é um grande aporte teórico contemporâneo para entender não apenas como se criam e se sustentam as diferenças raciais no Brasil, mas também como elas contribuem para a subalternização dos grupos racializados.

A autora se utiliza da conceituação de Dispositivo de Foucault (1978), que, em sua concepção, caracteriza-se: por ser composto por um conjunto heterogênero de elementos como discursos, leis, práticas sociais, regulamentos, instituições, procedimentos e tecnologias; por ter uma funcionalidade e objetivo vinculados à manutenção e regulação social e individual, gerando implicações na produção de discursos e regras de verdades sobre comportamentos e identidade de pessoas; por ser histórico e mutável, se atualizando para a manutenção da regulação de acordo com as necessidades e dinâmicas sociais contemporâneas; e por ter uma relação íntima com o poder, no geral. É através dos dispositivos que se exerce o poder numa sociedade, é por meio dele que se constrói subjetividades.

Ao pensar nas manifestações do Dispositivo de Racialidade, diversos exemplos podem ser mencionados, tais como o perfil racial e a emissão de sentenças no sistema penal e na justiça criminal, a segregação ocupacional no mercado de trabalho e a categoria dos “não-

empregáveis”¹⁵, acessos à serviços de saúde e mobilidade urbana, dentre outros. Mas nesse momento, tratemos a dimensão de representação cultural do Dispositivo, fato que contribui para a produção de estereótipos raciais negativos e reducionistas, capaz de influenciar percepções sociais e políticas sobre esses grupos.

Os estereótipos sociais, enquanto conceito trabalhado na psicologia social, são crenças de generalizações amplas sobre um grupo de pessoas, aplicadas geralmente com base na sua associação a um grupo social específico, como raça, gênero, idade, religião ou nacionalidade, e frequentemente influenciam percepções, atitudes e comportamentos em relação a esses indivíduos (TAJFEL; TUNER, 1979). A formação dos estereótipos surge do processo de categorização social, um mecanismo cognitivo de economia psíquica que facilita a compreensão e a previsão do comportamento dos outros, e influenciam fortemente condutas e ações em interações sociais. Quando os estereótipos associam-se a sentimentos, constituem então estruturas psíquicas de maior complexidade, que seriam as atitudes sociais e os preconceitos sociais (LIMA; PEREIRA, 2004).

Há um grande empenho na psicologia em entender o processo de automatização dos estereótipos sociais, bem como sua evocação e fomas de inibi-la. Mas interessa-nos, aqui, não limitarmos essa discussão apenas à produção de esterótipos como cognição social, mas a entendermos também como fômeno integrado psíquico, social e culturalmente. Lima e Vala (2004, p. 49) dizem que:

A perspectiva dominante na cognição social acerca do “Mostro Cognitivo” pode levar à crença de que os negros, com sua “diferença”, são a causa, ainda que involuntária do racismo; ao mesmo tempo em que o preconceito dos brancos passa a ser visto como um resultado natural do processamento de informações. Como argumenta Wetherell (1996), as concepções sobre ubiquidade do fenômeno da automaticidade não apenas exoneram os grupos dominantes do racismo, como também deslocam o debate do preconceito e do racismo da arena política das relações intergrupais para a arena clínica dos processos intrapsíquicos.

Para isso, traremos à discussão o conceito de Imagens de Controle de Collins (2000). Collins parece nos elucidar sobre como os estereótipos sociais são utilizados para controlar e manter o status quo social e as desigualdades estruturais, especialmente em relação às mulheres negras e outros grupos marginalizados. Ou seja, poderíamos dizer que nos auxilia a entender como é o processo de agenciamento desses estereótipos no Dispositivo de Racialidade.

Imagens de Controle seriam, portanto, representações e estereótipos sociais que

¹⁵ Indivíduos ou grupos de pessoas que enfrentam barreiras significativas para conseguir e manter empregos no mercado de trabalho. Esses desafios podem ser decorrentes de uma combinação de fatores sociais, econômicos e políticos.

servem para reforçar a dominação e a desigualdade entre grupos sociais. Essas imagens são frequentemente veiculadas através da mídia, da cultura popular e das instituições sociais. Pela sua disseminação, elas são capazes de moldar as percepções sociais sobre os indivíduos e grupos marginalizados, influenciando como são tratados e como são percebidos em termos de suas capacidades, comportamentos e papéis sociais (BUENO, 2020; COLLINS, 2019).

As Imagens de Controle são responsáveis pela redução de indivíduos negros, no caso de sua concepção, de mulheres negras a estereótipos negativos e unidimensionais. Para Bueno (2020), ao traduzir o conceito de Collins, as imagens de controle na sociedade representam o que seria a disputa ideológica e discursiva usada por grupos dominantes para a manutenção de poder e dominação sobre esses corpos. Uma forma bem executada de dominar alguém é tirar dessa pessoa, ou desse povo, sua possibilidade de autodefinição. Chimamanda Adichie (2009) ressalta: “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará”. Esses estereótipos sociais remontam desde o período escravocrata, no qual essas imagens foram sendo articuladas no imaginário social e se atualizando ao longo do tempo, se complexificando junto às demais estratégias de dominação. Gonzalez (1984), ainda que não se referindo ao conceito criado por Collins, consegue inserir esse debate na história brasileira com a seguinte contribuição:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzalez, 1979b), pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Não foram as letras miúdas que condicionaram esses estereótipos, necessariamente, foram as imagens de controle e suas diversas formas de articulação que contribuíram com a produção de discursos de verdade a respeito dos sujeitos negros. Esses aparatos servem como “justificativa ideológica que sustenta a continuidade dos sistemas de dominação racistas e sexistas, que buscam manter as mulheres negras e homens negros em situação de injustiça social e violência institucional” (LIMA; ROMANINI, 2023, p. 21). Há, portanto, uma racionalização dos sentimentos hostis contra negros, justificado inteiramente pelos estereótipos criados. Compreender negros como “vagabundos”, “macumbeiros”, bêbados”, “relaxados”, “briguentes”, “pessoas inferiores” justificaria e até mesmo aliviaria qualquer sentimento de culpa que venha ligado ao ato de discriminação (SANTOS, 2018). O que se

percebe é que esses estereótipos vão tendo necessidade de se atualizar historicamente para retroalimentar o racismo de forma sitêmica, já que este se atualiza na malha de dominação para permanecer. Conforme Bastine (1955, p. 11 apud Santos, 2018, p. 1213).

O preconceito de cor, cuja função era justificar o trabalho servil do africano, vai servir agora para justificar uma sociedade de classes, mas nem por isso vão variar os estereótipos antigos; mudarão apenas a finalidade. Entretanto, um novo tipo de preto afirma-se cada vez mais, com a transformação do escravo em cidadão, e o branco não sabe mais que atitude tomar para com ele, pois os estereótipos tradicionais já não se aplicam a esse negro que sobe na escala social.

O efeito direto percebido em nossa intervenção é o processo de homogeneização de pessoas negras como esse caminho para a estereotipização. Em algumas fotografias apresentadas aos meninos, principalmente de homens negros, esses chegavam a verbalizar que eram muito parecidas. Entretanto, em nossa percepção, o que se assemelhava não eram necessariamente traços fenótipicos, em vista que em nosso processo de escolha de imagens priorizamos a diversidade. As semelhanças, dessa forma, diziam mais a respeito do tom de pele e da vestimenta. No caso, os homens que estavam de terno para eles eram todos iguais, e a resposta direta a essas figuras era a de serem advogados ou escritores.

Os jovens tatuados e com piercings eram frequentemente associados a cantores, rappers e artistas das mídias de entretenimento. A imagem das mulheres, como já retratada, seguia dois caminhos distintos: a sexualização das mais novas e a imagem da “mãe” das mais velhas.

Um fato interessante é que a imagem da professora e escritora Conceição Evaristo foi identificada pelos dois grupos. Os meninos, embora não soubessem o nome da personagem, buscavam na memória onde já tinham ouvido falar dela. Uns diziam que ela tinha aparecido na TV e era uma escritora, outros na escola. Já as meninas, a identificaram de imediato enquanto escritora.

No exercício de evocação de imagens, nas representações de “médico” e “psicóloga”, por exemplo, havia certa dificuldade e discordância nas imagens que eles construíam. No caso dos meninos, em sua maioria, as imagens que vinham eram de pessoas brancas. No grupo das meninas, isso não se colocou de forma tão imperativa. Uma das participantes nos disse, inclusive, como a sua associação tinha relação com o fato da psicóloga da casa de acolhimento ser uma mulher negra. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Dasgupta e Greenwald (2001), quando pessoas são expostas a exemplares positivos de pessoas negras, isso pode reduzir a ativação automática dos estereótipos negativos associados. No caso da casa das meninas, isso parece ocorrer devido a suas figuras de referência, haja vista que tanto

a equipe técnica da casa quanto as educadoras eram pessoas negras.

Ao nos referirmos à imagem de “bandido”, em ambos os grupos os participantes ficaram exaltados, trazendo muitas referências, imitando gestos e, numa riqueza de detalhes, incluindo o estilo do armamento, não presente nas demais imagens. Percebia-se em todo o processo das dinâmicas um questionamento e implicação sobre as informações apresentadas de forma mais contundente no grupo das meninas. Uma delas parecia exercer um local de respeito no grupo e trazia apontamentos muito lúcidos que faziam com que as meninas concordassem e demonstrassem suas opiniões. A máxima de que “pessoas negras poderiam ocupar diversos espaços” (sic) ou de que “pessoas negras eram frequentemente relegadas a trabalhos difíceis e braçais” (sic) aparecia de forma muito esclarecida e mobilizava o grupo a pensamentos críticos. Poderíamos afirmar, com base em nossos estudos, que o processo de letramento racial desse grupo estava sendo construído e alimentado pelas vivências de forma satisfatória. Além disso, ter uma figura ou integrante do grupo que esteja num momento de letramento com mais esclarecimentos facilita a mobilização grupal.

Isso também foi identificado no grupo dos meninos, mas percebemos que a figura que parecia ter um letramento racial não era mobilizadora do grupo. Pelo contrário, era o menino mais novo da casa e aquele o qual os adolescentes isolavam e praticavam bullying e homofobia. Isso fez com que os debates conduzidos nesse grupo tivessem mais intercorrências e uma dificuldade de coesão.

Na dinâmica com uso das expressões cotidianas de teor racista, por exemplo, os meninos, em sua maioria, não identificaram a referência das palavras a características e estereótipos negativos relacionados a pessoas negras, mas, quando apresentado a explicação, eles acompanhavam o raciocínio e passavam a se posicionar. Na explicação da origem e aplicação da palavra “mulata”, os meninos se demonstraram impressionados e disseram então que agora começariam a chamar as pessoas que eles não gostavam de “mulatos”. Em relação ao termo “serviço de preto”, um dos meninos respondeu de pronto: “Ah, um serviço feito por um preto que quer vencer na vida” (sic). Já as meninas, frente à mesma expressão, conseguiram avançar no sentido de dizer o que representava um “serviço ruim”, mas também traziam a crítica de que pessoas negras eram frequentemente relegadas a trabalhos difíceis e braçais, e o quanto disso era reflexo da ideologia de inferioridade construída pelo processo de escravização.

Helmut Krüger (2004) vai nos trazer que há duas direções para pensar a concepção dos estereótipos sociais, a que se volta para o grupo que se pertence (auto estereótipos) e a que visa um grupo distinto (hetero estereótipo), podendo esses elementos ser combinados a

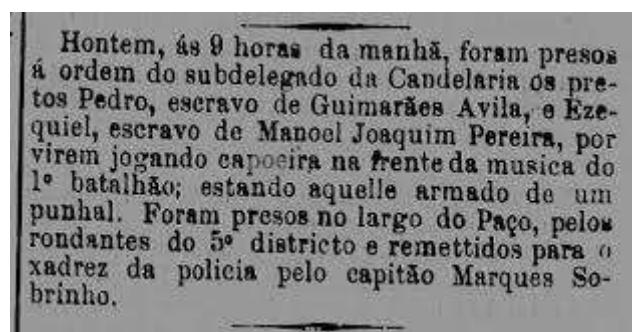
qualidades positivas e negativas. Depreende-se então que “os estereótipos sociais podem ser distribuídos em quatro categorias: auto estereótipos positivos e negativos; hetero estereótipos positivos e negativos” (KRÜEGER, 2004, p. 37).

Esses estereótipos vão, de certo modo, influenciar as interações e quanto as pessoas envolvidas estarão associadas a essas crenças pela percepção social. Complementarmente, esse processo vai influenciar a autopercepção. Bicudo (1955, p. 269, apud Santos, 2018, p. 1214), ao analisar as atitudes de preconceito racial entre escolares e seus familiares, traz um dado relevante sobre a autopercepção construída por famílias negras a partir do local de rejeição e discriminação:

Considerados pelos brancos como inferiores, maus, bêbados, ladrões, macumbeiros, vagabundos e briguetos, e tendo introjetado estes conceitos, as pessoas de cor passam a tratar o negro, e, portanto, a si próprios com desprezo e ódio, sentimentos estes que vão influir no desajustamento da personalidade nos conflitos intrafamiliares e na desorganização da família negra.

As Imagens de Controle e os estereótipos sociais negativos não são apenas atribuídos à figura da pessoa negra, mas também à sua cultura e outros mais elementos sociais que são de origem afrobrasileira, como outrora aconteceu com a capoeira, o samba, e ainda hoje, com as religiões de matriz africana, componentes esses relacionados diretamente com a identidade coletiva. Compreendê-los e nomeá-los é condição primeira para pensarmos no letramento racial desses adolescentes, bem como dos próprios profissionais da casa de acolhimento.

Nesse contexto, não falamos apenas de intolerância religiosa, mas de racismo religioso, pois, segundo Nogueira (2019, p. 29), empreendeu-se uma “luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive de ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência”. Trata-se de uma espécie de epistemicídio de formas de luta, saberes e resistência de um povo. Uma negação da existência do outro por meio do apagamento de sua cultura.



Hontem, às 9 horas da manhã, foram presos à ordem do subdelegado da Candelaria os pretos Pedro, escravo de Guimarães Avila, e Ezequiel, escravo de Manoel Joaquim Pereira, por virem jogando capoeira na frente da musica do 1º batalhão; estando aquelle armado de um punhal. Foram presos no largo do Paço, pelos rondantes do 5º distrito e remettidos para o xadrez da policia pelo capitão Marques So-brinho.

Figura 8 - Notícia retratando prisão de pessoas negras por jogarem capoeira

Fonte: Google Imagens

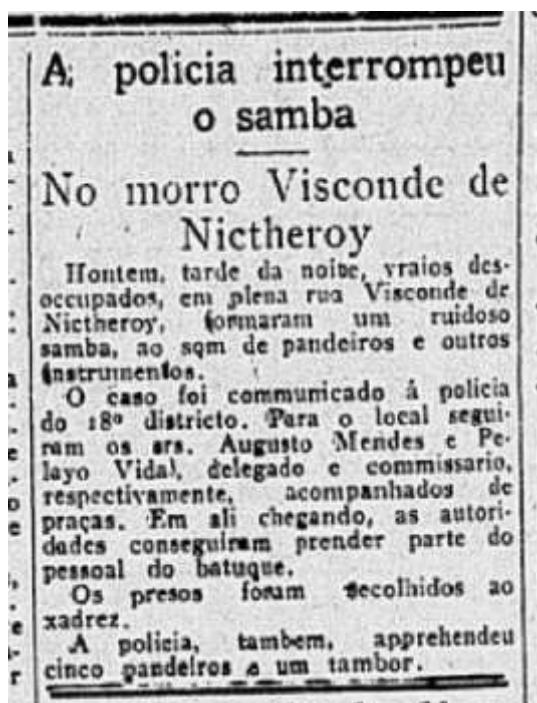


Figura 9 - Imagem que retrara a criminalização racista do samba

Fonte: Google Imagens

Isso se dá também pelas estruturas de poder-saber que se articulam também dentro do dispositivo de racialidade. Nogueira (2019, p. 36) vai dizer que:

o poder no ato de produção das palavras é aquele enunciado por um sujeito, uma determinada situação cujos indivíduos retroalimentam a crença no que está sendo proferido (em espaços religiosos, por exemplo) e na afirmação de que no espaço de dominação aquele que possui o poder institucionalizado pode e deve exercer poder sobre os demais. Assim, a violência, imperceptível entre os que estão envolvidos, se naturaliza.

A reprodução desses estereótipos foi percebida na dinâmica do acolhimento. As figuras das mulheres que apareciam com turbantes e colares eram frequentemente relacionadas às religiões de matriz africana e logo vistas como “macumbeiras”. Algumas falas dos meninos, principalmente, traziam um teor demonizador, como, por exemplo: “na macumba eles fazem sacrifícios com crianças” (sic); “fazem mal pras pessoas” (sic); “a macumba é uma religião, mas as pessoas só vão para fazer o mal” (sic). Em contrapartida, outros discursos iam se formando, principalmente por aqueles que diziam não ter nenhuma religião, como “a macumba não faz maldade, mas as pessoas sim existem pessoas ruins em todas as religiões” (sic); “a maldade dentro da religião seria uma escolha, as pessoas têm direito a escolha”. Vale ressaltar que essa casa de acolhimento é de administração religiosa, e alguns meninos chegaram a reclamar sobre a obrigatoriedade de batismo e também de

frequentar as missas. Quando questionados sobre essa obrigatoriedade por um dos próprios meninos que dizia fazer apenas o que queria, os outros trouxeram uma ideia ambígua de “poder de escolha”, como se fosse possível escolher, desde que a escolha fosse a desejada pelos dirigentes.

As meninas se mostraram mais abertas ao diálogo a respeito de religião. Algumas delas, inclusive, dividiram que suas famílias são de terreiro e que elas sentiam muita falta. Uma das meninas pediu que olhássemos no Facebook sua foto toda vestida de branco e confessou que às vezes, quando fugia do acolhimento, ia para o terreiro. Pediam muito para que nós, enquanto equipe, explicássemos um pouco mais das religiões. Como havia na equipe membros de terreiro, essa troca foi possível de uma forma próxima, inclusive com uma das educadoras que dizia não ter conhecimento e queria saber mais. Como denúncia, as meninas também trouxeram que há certas coisas mais permitidas do que outras na casa, como a menina branca que podia trazer a areia colorida de *Corpus Christi* e espalhar pela casa e elas não podiam trazer suas guias, por exemplo.

É importante trazer essa discussão ao debate sobre identidade racial, pois estamos também falando de território. A Baixada Fluminense, devido aos movimentos de intensa higienização do Rio de Janeiro com a Reforma Pereira Passos, com o “bota baixo” dos cortiços, passou a abrigar um grande contingente de pessoas negras, e, consequentemente, de terreiros de candomblé e umbanda. Essa região do estado já era há 10 anos a que concentrava a maior parte dos terreiros do Rio, segundo o livro “Presença do axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro”, de Sonia Maria Giacomini e Denise Pini Rosalem da Fonseca e Glauber Senra de Oxossi. Um dos coordenadores estaduais do Igbá, aplicativo criado em 2021 por Mãe Márcia D’Oxum para mapear terreiros no Rio, em entrevista, afirmou que atualmente o número de terreiros na Baixada inteira pode chegar a dez mil¹⁶.

Além disso, terreiros importantes para a história aforbrasileira no Rio de Janeiro localizam-se na região, como lê Axé Opô Afonjá, em São João de Meriti, o Ilê Omolu Oxum, em Duque de Caxias, o Ilé Omiojúarò, em Miguel Couto - patrimônio cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) -, e o Ilê da Oxum Apará, em Itaguaí - que abriga atualmente o acervo de Lélia Gonzalez. Como essa região que é, inclusive, uma região majoritariamente negra produz discursos de ódio, de racismo religioso e de desinformação tão fortes que se perpetuam por gerações? O avanço das igrejas evangélicas na

¹⁶ RODRIGUES, Thayná. Por que a Baixada Fluminense é a região que mais reúne casas de religiões afro no Rio? Especialistas explicam. *Jornal Extra*, 26 mai. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3XYfaZt>. Acesso em: 15/06/2024.

região e das grandes comunidades com seus líderes pode ser um índicio para se entender a reprodução dos discursos de ódio e de poder (NOGUEIRA, 2019).

Existe outro “tentáculo” do racismo que tem como base os estereótipos negativos produzidos sobre pessoas negras e encontra-se muito presente no cotidiano, que é o racismo recreativo. Um dos motivos do racismo recreativo ser tão “familiar” no Brasil é justamente o fato de que “manifestações abertas de intolerância racial são legal e moralmente condenadas” (MOREIRA, 2019, p. 37), mas as sutilezas, ainda mais carregadas de humor, são permitidas e bem aceitas nos diferentes espaços. Isso parte também da ideia de “colegagem” entre raças que foi muito difundida pelo mito da democracia racial.

Geralmente, o racismo recreativo se vincula pela estigmatização de grupos por possuírem determinadas características fenotípicas em comum. Manifestações como “beiçudo”, “carvão”, “fim de slide”, “cabelo de bombril”, “se apagar a luz não dá pra enxergar”, “respirou todo ar da sala”, são expressões que podem ser inseridas em contextos recreativo e que são vinculadas às características físicas de pessoas negras. Mas Moreira (2019) nos atenta para duas dimensões dos estereótipos, a que é ligada aos fenótipos, portanto descriptiva, e a ligada ao lugar que certos indivíduos pertencem ou podem se localizar, portanto, prescritiva. Essa última dimensão diz respeito a determinado status social, por exemplo, por ser considerada “sexo frágil”, o local de mulheres em posições subalternas não é estranho, por serem considerados “menos inteligentes”, “preguiçosos”. No que tange à população racializada, o “serviço de preto”, por exemplo, é colocado como algo mal feito, portanto, é esperado que estejam em posições de trabalhos com menos complexidade, principalmente intelectual.

Ao analisar como os esterótipos atuam no humor racista, Moreira (2019, p. 54) aponta seis pontos de atenção: 1) o humor racista está baseado em mensagens que reproduzem a concepção de que determinados grupos têm defeitos morais, portanto então sempre em situações ridículas; 2) ele tonifica os estereótipos negativos dos grupos minoritários, o que reforça a percepção dos defeitos morais inatos; 3) esse tipo de humor causa danos psicológicos e sociais às vítimas; 4) sua natureza está relacionada ao contexto cultural no qual sua produção ocorre; 5) o humor racista é estratégico, ele existe para perpetuar os estereótipos responsáveis pela marginalização moral; e 6) o humor racista garante satisfação emocional ao grupo racial dominante.

A dimensão do racismo interpessoal, esse que diz sobre ações discriminatórias entre pessoas no cotidiano e em suas relações, na vivência de adolescentes em acolhimento institucional é realidade. Seja pelo viés do racismo recreativo ou pela ofensa propriamente

dita em momentos de conflito. Principalmente no acolhimento de meninas, elas manifestaram algumas dessas situações, principalmente dentro do próprio acolhimento, por parte de alguns educadores. Também ocorria o contrário, adolescentes mais claras que desrespeitavam e faziam comentários racistas contra educadoras negras. As ofensas entre si, de acordo com alguma das meninas, se davam quando as educadoras não estavam presentes. Ao se referirem sobre as autoras das práticas discriminatórias, as meninas de pele mais escura se referiam às meninas brancas que passaram pelo acolhimento e, uma específica, que não estava mais entre elas, que tinha traços asiáticos, segundo as mesmas.

No momento dessa discussão, inclusive, havia uma menina branca em nossa roda que chegou a sair no meio das atividades e retornou junto a uma das educadoras que nos informou que a mesma mencionou que só estávamos “falando de pretos”, por isso se retirou, mas voltou advertida pela própria educadora, uma mulher negra de pele escura, que disse que era importante para ela também. Em seu retorno às atividades e também no momento final da roda uma das meninas do grupo sentiu-se à vontade para expor algumas situações de racismo praticadas pela menina branca contra ela e outras colegas. Nesse momento, enquanto equipe, fizemos o trabalho de mediação, acolhendo as demandas trazidas pelas meninas negras do grupo, permitindo que elas expusessem seus sentimentos. A menina branca do grupo rebatia as acusações, dizendo que as meninas também agiam de forma parecida ao fazer comentários depreciativos sobre o corpo dela. Vale ressaltar que, de fato, reparamos sanções feitas a essa menina sobre a quantidade de comida que a mesma consumia no decorrer de nossa atividade e lanche, tanto pelas educadoras quanto pelas outras meninas.

O que essa situação nos revela é como os estereótipos construídos socialmente sobre determinados grupos minoritários aparecem de forma explícita no momento em que afetos negativos e conflitos se instauram. Na casa de acolhimento das meninas, em situações de divergência, o uso de ofensas desmoralizantes, microagressões e microinsultos aparecem não no intuito de justificativa, mas como forma de ataque e defesa. Além disso, esse grupo nos oportunizou presenciar um debate que vai ao encontro do que acreditamos que sejam as práticas de letramento racial cotidianas no acolhimento. Isso pode ser percebido a partir do espaço de troca, da exposição dos conflitos e das resoluções para a aprendizagem de novas práticas.

Já em relação ao racismo recreativo, o local onde esse pareceu se manifestar de forma mais evidente no cotidiano dos adolescentes foi na escola. Uma das meninas mencionou, inclusive, que “a escola pública é um berço do racismo”. As queixas a respeito de ser alvo de apelidos racistas foram dando espaço para o compartilhamento de situações

pessoais, como aplicar tinta branca em todo o corpo ao chegar da escola para ser uma pessoa branca, ou se envolver em brigas e ser expulsa da escola por reagir às ofensas racistas e apelidos incessantes como “macaca”.

Santos (2018, p. 1212), em sua análise sobre as pesquisas de Bicudo (1955) com estudantes em São Paulo, analisa que as instituições educacionais devem ser entendidas a partir de “processos dinâmicos e dos sujeitos que as compõem”. Há comportamentos e expressões culturais não restritamente escolares, mas que penetram a escola e sua comunidade. Além disso, não podemos deixar de mencionar que o próprio processo de educação no Brasil é marcado intrinsecamente pela racialização (DEL PRIORE, 2012). A escola pública surge não necessariamente como um direito de todos, mas como um direito de branco. À medida que outros corpos acessam esse lugar, há um processo de descredibilização e, inclusive, sucateamento desse ensino. Não trazemos essa análise de forma causal, mas como dado que aparece de forma concomitante na história. Os corpos não brancos acessaram o ensino em primeiro momento como forma de roubo e sequestro, no caso dos indígenas, ou então, tempos depois, para aperfeiçoamento de mão de obra para o trabalho.

Todas essas costuras remontam a preocupação de como as subjetividades negras têm sido produzidas no ambiente escolar. Ambiente esse que opera para uma homogeneização cultural e social dos indivíduos. No caso de pessoas negras, há a necessidade de negação de sua condição racial, visto que, nesse ambiente, o preto é o “burro”, o “problema”, ou qualquer outro estigma taxativo que remonte a estereótipos desmoralizantes e patologizantes da expressão dos corpos negros nesse espaço.

A escola é um corpo. Embora tenhamos falado aqui de exemplos de racismo recreativo e interpessoal nas relações dos acolhidos enquanto estudantes, também falamos de uma estrutura e instituição que, se não reforça, pouco ou nada intervém nesse campo. Há ainda muito que se avançar para que a lei 10.639/2003 seja aplicada de forma efetiva e incorporada na cultura escolar. O que não podemos descartar é a quantidade de pesquisas no campo da educação, principalmente a respeito de letramento, que foram encontradas no processo de exploração bibliográfica dessa pesquisa. A escola hoje é um local de disputa. Vale compreender como as narrativas decoloniais e que promovem uma pedagogia engajada e libertadora podem ser constitutivas dos processos educacionais.

Para entender melhor como esses processos esterótipicos refletem na identidade racial dos adolescentes acolhidos no cenário brasileiro, mais especificamente na Baixada Fluminense, e para compreender de que forma as práticas de letramento racial se aplicam nesse contexto específico, precisaremos abordar outro ponto importante encontrado em

nossos resultados e que contribui para o processo de hierarquização racial: a miscigenação racial. A ideia da miscigenação, juntamente com a suposta cordialidade nas relações sociais, configura o racismo à brasileira. O processo de branqueamento que muitos negros adotam para o encontro de uma identidade social positiva também se configura nas nuances desse racismo.

Vale ressaltar que esses elementos vinculados ao branqueamento e à miscigenação não se configuram como ação passiva do povo negro, mas também constituem estratégias, ainda que não totalmente conscientes. Esse processo é melhor compreendido quando consideramos o fato de ele ter sido estruturado por uma via de mão dupla, tendo seu início muito bem demarcado com a abertura dos portos aos imigrantes de diferentes nacionalidades europeias no século XIX e meados do século XX. Isso ocorreu a fim de que os corpos negros fossem cada vez mais apagados e inexistentes, numa tentativa desesperada de se salvar a “identidade brasileira”, no que Abdias do Nascimento (1978) vai chamar de políticas de genocídio. Devulsky (2021, p. 9) afirma que “a força coerciva dos códigos culturais e as imposições de políticas públicas de branqueamento fizeram com que o colorismo também fosse adotado dentro das comunidades negras”.



Figura 10 - A Redenção de Cã, de Modesto Brocos

Fonte: Google Arts and Culture

Paralelo ao movimento de branqueamento, que foi inclusive incorporado como política de Estado no Brasil, outro processo caminha num sentido próximo, mas com especificidades, o “morenamento”. O que há de diferente nesse processo é que não há, como no branqueamento, a intenção de extinção de traços fenotípicos e culturais negros, mas a suavização dos mesmos (COSTA; SCHUCMAN, 2022). Analisar esses dois fatores que culminam na ideia da miscigenação e no racismo à brasileira é também falar de duas categorias popularmente difundidas e que também apareceram em nossa intervenção: o pardo e o moreno.

“Moreno, pardo, branco, preto” (sic), “só existe “preto e branco” (sic), em resposta: “não, existe pardo porque eu sou pardo” (sic), “o preto é uma cor manchada; se misturar todas as cores, fica preto, por isso é a cor do pecado”(sic). Essas foram algumas falas presentes em nossos encontros que nos fazem refletir sobre como o processo da miscigenação e categorização através do branqueamento e morenamento influenciam a construção de identidade racial desses adolescentes. Costa e Schucman (2022, p. 469) nos revelam que de acordo com “os critérios do IBGE, o pardo fenotipicamente negro e o branco de origem multirracial podem se classificar como pardos”. Mas as autoras também trazem uma análise crítica dessa perspectiva no cenário brasileiro, no qual existem os pardos com fenotípicos brancos e os pardos negros, categoria essa pela qual o Movimento Negro reivindicou como raça negra.

Esses elementos se constituem principalmente pelo fato de o racismo no Brasil se estruturar assentado em um preconceito de marca (NOGUEIRA, 1979), ou seja, os traços fenotípicos importam mais que a origem ou ascendência nos processos discriminatórios. Segundo Guimarães (1999 apud Costa e Schucman, 2022, p. 476), “a noção de cor e a aparência física, no imaginário da população brasileira, substituíram oficialmente as raças. Ou seja, a cor da pele no Brasil é colada e atrelada à imagem de raça produzida pela ciência moderna”.

A discussão acerca da categoria parda é densa e se faz urgente, pois não há como pensar letramento racial no Brasil, em quaisquer que sejam os espaços, sem nos depararmos e confrontarmos com as nuances dessa categoria presente e difundida na sociedade. Mas aqui, em consonância com nossos dados e objetivos, buscaremos analisar mais profundamente como então essas categorias “entre”, somado aos estereótipos negativos e à hierarquização racial que se constrói através disso, distanciam os adolescentes de um processo de letramento racial mais substancial e de reconhecimento de sua Negritude. Para Costa e Schucman (2022,

p. 477):

a ideologia do embranquecimento e do “morenamento” (são elas que fazem com que pessoas negras titubeiem e, às vezes, não se reconheçam fortemente como negras) e, na contramão, o discurso contra hegemônico que afirma a negritude e confronta a branquitude. Evidentemente, os processos identificatórios, que, segundo Freud (1996), são constitutivos de todo e qualquer sujeito psíquico, no tocante à identidade racial, não são aleatórios, eles se dão no contexto histórico específico do qual o sujeito faz parte, que, por sua vez, diz respeito às desigualdades raciais.

Isso se dá, pois a identidade racial ao mesmo tempo em que é subjetiva é também social e histórica. Uma pessoa fenotipicamente branca com origem multiracial que se identifica enquanto parda, não se iguala de forma alguma a uma pessoa fenotipicamente negra que não se identifique racialmente enquanto negra, nem com expressões culturais, religiosas negras. A diferença se dá no fato do racismo ser imperativo contra a pessoa negra, independente de sua autoidentificação. Como Fanon (2008, p.133) ressalta, “o preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melanina”.

5.5 Racismo institucional no acolhimento: quando a proteção viola

Chegar a essa parte do capítulo é também me sentir numa espiral de tempo e entender de forma tão intrínseca, confusa e angustiante como os processos do racismo institucional se atualizam, principalmente, sob a égide dos discursos indutores de regimes de verdade sobre famílias vulnerabilizadas e negligenciadas pelo Estado e adolescentes acolhidos. Essas narrativas parecem atualizar-se com outro adereço diferente, mas, se buscarmos seu núcleo, trata-se de uma “nova roupa velha”.

Atualmente, um dos maiores motivos do acolhimento de crianças e adolescentes é o que se chama como negligência, em boa parte sustentada pelo processo de criminalização da pobreza já mencionado incialmente neste trabalho. Souza e Lino (2022) trazem a reflexão sobre como os movimentos higienistas e eugenistas do século XX contribuíram para a condenação de hábitos e formas de cuidado das famílias mais pobres. Para lidar com essas famílias de modo a manter a ordem social e moral, era preciso então “o uso de práticas/intervenções moralizantes, vigilantes, desqualificadoras e salvacionistas” (SOUZA; LINO, 2022, p. 103).

Mary Del Priore (2012), ao trazer a percepção de viajantes estrangeiros que passavam pelo Brasil no período colonial e pós-colonial, mostra como comportamentos culturais de cuidado eram vistos por uma lente de sépsia e moral. Exemplos disso podiam ser

percebidos na técnica de pré-digestão de alimentos embebidos na saliva materna para os pequenos; na própria pobreza material e arquitetônica de lares onde se misturavam crianças, escravizados, livres e forros de diferentes idades; assim como nos “crioulinhos”, que viviam nas costas de suas mães pelas ruas as acompanhando com seus tabuleiros. Penso em como esses discursos se fazem atuais em processos de destituição de poder familiar. Com que olhos os operadores do direito, os “doutores” (viajantes), veem famílias monoparentais as quais o espaço da casa é reduzido a um cômodo e muitos filhos? E como percebem as mães que carregam seus meninos pelas ruas entre sinais de trânsito, lanchonetes e linhas de trem vendendo suas paçocas, balas e kitkat?

O processo histórico de desmantelamento das políticas de afetos e resistências de famílias negras é também percebido por esses meninos e meninas, que, em suas falas, trouxeram os seguintes argumentos: “Os pais deixam mais os pretos no abrigo” (sic); “Brancos têm condições de ficar com os filhos” (sic); “se uma família branca e uma família negra fossem denunciadas, seria menos provável que as autoridades acreditassesem que algo poderia estar errado na casa de uma família branca” (sic).

Não afirmamos aqui, de forma alguma, a legitimação ou justificação de práticas de risco, como a exposição de crianças ao trabalho infantil, ou de situações de violências e abandono. O questionamento que realçamos é o seguinte: o que esconde os discursos higienistas e moralistas a respeito dos valores da família? E em que momento a relação de cuidado foi retirada da mãe negra, essa que, segundo Lélia Gonzalez, não gestou, mas criou a criança brasileira? Nesse mesmo texto citado anteriormente, Del Priore (2012, p. 241) traz outras observações, como o “demasiado zelo com que, numa sociedade pobre e escravista, os adultos tratavam as crianças”. Isso foi constatado com base em cartas desesperadas de mães que, mesmo escravizadas e sem alfabetização, tentaram impedir seus filhos de partir para a guerra do Paraguai. O cuidado maternal também pode ser percebido em fatos como o amamentamento de crianças até os dois anos ou o acompanhamento da dentição que era acompanhada com atenção, sendo a queda do primeiro dente festejada com farinha e caulim. Carolina Maria de Jesus (1993, p. 18) traduz os dilemas de cuidado enfrentados por famílias vulnerabilizadas, muitas delas vítima do espelho do Estado, que, ao não se admitir improvidente, imputa culpa de negligência às mesmas.

Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia. Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna.

Como saímos dessa imagem para a produção da narrativa de que mãe preta¹⁷ não tem condições de cuidar de seus filhos e que a melhor opção, inclusive, seria deixá-los no juizado, Febem's, abrigos, etc., pois lá eles teriam direito à saúde, educação e sairiam doutores? (Del Priori, 2018).

[...] Deitei o José Carlos e saí com o João. Fui no Juizado para saber se havia possibilidade de interná-lo. Preciso retira-lo da rua porque agora tudo que aparecer de mal vão dizer que foi ele. (...) No Juizado o Dr. que estava de plantão disse para eu voltar dia 10 que o dia 9 era feriado. Saí do Juizado e fui tomar o bonde por ser mais barato. No ponto do bonde o João plantou-se na porta da pastelaria e eu sentei para descançar um pouco. Quando cheguei na favela era meia noite. Eu estava nervosa [...]

Ele foi e voltou com os meninos. Um era mulato claro. Um rosto feio. Um narigão. O outro era branco bonito. Contaram-me os horrores do Juizado. Que passam fome, frio e que apanham ininterruptamente. Perguntaram se eu podia arranjar-lhes umas camisas. Dei-lhes as camisas e as calças. Perguntei-lhes os nomes. O mulato é Antonio e o branco é Nelson. Perguntei-lhes se sabiam ler. Responderam que sim. Dei-lhes café. Falaram que residem na Vila Maria e que tem mãe. Aconselharam meus filhos para ser bons para mim. Que os filhos estão melhor com as mães. Que a coisa melhor do mundo é a mãe. Eles pegaram as roupas que eu dei-lhes. A calça do Nelson tinha tantos remendos que podia pesar 3 quilos. Quando eles saíram olharam o numero do meu barracão e pediu-me para não internar o João que a comida é deficiente. Que eles era obrigado a lavar louça. Que se uma criança jogar fora o resto da comida do lixo, que eles obriga a criança catar e comer. Os meus filhos ficaram horrorizados com a narração dos fugitivos. Decidi não internar o João porque ele tem apetite. O que eu observei é que eles queriam livrar-se das roupas amarelas. Os meninos perguntaram o meu nome e saíram sorrindo para mim. Penso: porque será que os meninos que fogem do Juizado vem difamando a organização? Percebi que no Juizado as crianças degrada a moral. Os Juizes não tem capacidade para formar o caráter das crianças. O que é que lhes falta? Interesse pelos infelizes ou verba do Estado?

[...]

Em 1952 eu procurava ingressar na Vera Cruz e fui no Juizado falar com o Dr. Nascimento se havia possibilidade de internar os meus filhos. Ele disse-me que se os meus filhos fossem para o Abrigo que ia sair ladrões. Fiquei horrorizada ouvindo um Juiz dizer isto (JESUS, 1992, p. 74).

Nos relatos da escritora Carolina Maria de Jesus é possível observar a dimensão da deficiência do cuidado. Pessoas pobres que não conseguiam deixar os filhos longe das ruas e do crime havia uma solução: a institucionalização. Institucionalização essa que falhou inúmeras vezes em promover a proteção de crianças e adolescentes negros (SOUZA, LINO, 2022). Esse imaginário entre o trabalho e o crime como únicas alternativas possíveis para adolescentes negros, principalmente meninos, pode ser um indicador das diferenças percebidas nos dois tipos de acolhimento. No caso das meninas há uma proteção a sua “moral”, inclusive através de sanções em relação a vestuários e afins. As maiores queixas nesse sentido concentraram-se em afirmar como as meninas eram “terríveis” e também

¹⁷ Me refiro exclusivamente às mães, pois as crianças negras, desde o período colonial, são ou órfãs de pais ou abortadas pelos mesmos. Pensar a paternidade nesse processo é um capítulo a parte e que exige uma pesquisa mais aprofundada.

estavam relacionadas a casos frequentes de evasão por parte das meninas, em episódios em que houve necessidade de administrar coqueteis devido à exposição a assédios e estupros, por vezes não nomeados dessa forma pela própria equipe técnica. No acolhimento dos meninos, a instituição parece se preparar para acolher os próximos criminosos da sociedade. Del Priore (2012, p. 238) diz que:

No primeiro quartel do século XX, a população de crianças carentes tinha que se defrontar com um binômio imposto pela sociedade burguesa: lazer versus trabalho e honestidade versus crime. Normalmente foram associadas ao trabalho e, na ausência deste, crime. Os rostos de crianças negras são os mais frequentes nas imagens mostradas sobre a FEBEM. No final deste mesmo século, o trabalho infantil continua, contudo, sendo visto pelas camadas subalternas como “a melhor escola”. Pais pobres, com renda inferior a meio salário mínimo, exigem que seus filhos trabalhem para incrementar os rendimentos do grupo familiar. “O trabalho - explica uma mãe pobre - é uma distração para a criança. Se não estiverem trabalhando vão inventar moda, fazer o que não presta. A criança deve trabalhar cedo.

Em suma, cabe nos questionar se essa proteção, de fato, cuida. Pois em nome de uma proteção, vale-se de estereótipos, falas acusatórias e desqualificantes para com famílias inteiras que acabam por percorrer os acolhimentos durante boa parte de suas vidas. Saraiva (2019, p. 82) ressalta que o “Estado não atua efetivamente sobre as reais demandas familiares (moradia, saúde, empregabilidade, renda, acesso à escola, lazer), acirrando dessa forma a situação de risco dos integrantes do grupo familiar”.

6. LETRAMENTO RACIAL PARA QUEM? UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Neste capítulo traremos para a análise as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com 12 profissionais, dentre esses, psicólogos, assistentes sociais, coordenadores e educadores do acolhimento institucional. Apresentaremos as tabelas construídas na sistematização dos dados através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) de forma dividida, para facilitar a compreensão dos dados. O quadro completo está disponível no anexo 8, logo após as considerações a respeito dos resultados.

Quadro 7 - Análise Categoria Práticas de Letramento I

EIXO TEMÁTICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PORCENTAGEM
Há alguma prática?	Práticas de Letramento	Ausência	Busca Externa	3	21,43%
			Não houve atividades	5	35,71%
		Presença de Atividades	Atividades propostas pelos profissionais	2	14,29%
			Palestras	3	21,43%
			Passeata	1	7,14%
			TOTAL	14	100,00%

Os dados apresentados na categoria “ausência e presença” refletem a percepção das práticas e ações de conscientização sobre o racismo no acolhimento institucional. A maior parte das respostas (35,71%) indica que não houve atividades voltadas para a conscientização, o que é um dado importante, pois sugere uma falta de iniciativas ou uma falha na comunicação dessas ações. Contudo, uma parcela considerável dos respondentes mencionou a busca externa, a realização de palestras e passeatas. Esses dados são relevantes, pois indicam que há algumas iniciativas partindo dos colaboradores, mas que ainda são limitadas ou pouco difundidas. Alguns profissionais também relataram a existência de atividades propostas pelos próprios profissionais da instituição, mas apenas 14,29% mencionaram essa ocorrência. Isso indica que os indivíduos sentem a necessidade de se envolver com o tema, mas talvez não encontrem suporte ou oportunidades dentro da instituição, o que cria um equilíbrio com a porcentagem que indica ausência dessas práticas.

Quadro 8 - Análise Categoria Práticas de Letramento II

EIXO TEMÁTICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PORCENTAGEM
Como você atua?	Práticas de Letramento	Cotidiano	Conversas informais	7	63,64%
		Atividades	Projetos e Oficinas	2	18,18%
			Propondo ferramentas	2	18,18%
			TOTAL:	11	100,00%

Embora haja um contato com o tema, os dados indicam que a maior parte da atuação dos profissionais se dá no cotidiano (63,64%) e em conversas informais. Isso sugere que o racismo é frequentemente abordado de maneira espontânea nas interações diárias dentro do acolhimento institucional. No entanto, uma proporção menor está dedicada a atividades mais estruturadas, como projetos e oficinas. Isso revela que, apesar do reconhecimento da importância do tema, há uma menor formalização de ações específicas para combatê-lo. A porcentagem relativamente baixa aponta para uma falta de espaço para fortalecer iniciativas que poderiam transformar o conhecimento adquirido em conversas informais e em ações concretas e planejadas.

Quadro 9 - Análise Categoria Práticas de Letramento III

Por que é importante?	Práticas de Letramento	Para os profissionais	Capacitação profissional	50,00%
		Para os adolescentes	Representatividade	12,50%
		Sem importância	Auxilia os adolescentes	25,00%
			Não acha necessário	12,50%
			TOTAL	100,00%

Os dados revelam diferentes opiniões sobre a importância de abordar o racismo no acolhimento institucional. Cerca de 50% dos profissionais consideram essencial que a instituição promova atividades relacionadas ao racismo, principalmente devido à necessidade de capacitação dos envolvidos. No entanto, uma porcentagem menor vê essas atividades como um benefício direto para os adolescentes, como a criação de representatividade. Além disso, há um grupo (12,50%) que não acredita na necessidade de promover tais atividades, o

que pode refletir uma falta de conscientização ou uma subestimação do tema no ambiente institucional.

Quadro 10 - Análise Categoria Práticas de Letramento IV

O que você sabe?	Práticas de Letramento	Não sabe	Nunca teve contato	7	50,00%
		Educação	Leitura de raças	2	14,29%
			Construção de debates	1	7,14%
			Reeducação racial	1	7,14%
		Ferramentas	Auxiliar os profissionais	1	7,14%
			Trabalho sobre questões raciais	1	7,14%
			Oferecer uma condição	1	7,14%
			TOTAL	14	100,00%

Os dados revelam uma divisão significativa no nível de conhecimento sobre letramento racial entre os profissionais, com cerca de 50% deles não tendo uma definição clara sobre o que é letramento racial e não estando familiarizados com o tema. A formação deve ser um processo dinâmico e participativo, que engaje os indivíduos na construção de seu próprio entendimento e na transformação da realidade. Esse processo vai além do simples treinamento técnico. Em vez disso, a formação deve promover um ambiente que possibilite a criação e a construção do conhecimento de maneira crítica e reflexiva. Isso implica um processo educacional que deve transmitir informações, incentivando o aprendizado e a capacidade de aplicar o conhecimento de forma consciente (FREIRE, 1996).

A promoção de uma cultura de direitos humanos exige não só o conhecimento teórico, mas também a aplicação prática no cotidiano das instituições. Essa afirmação é especialmente pertinente ao observarmos essa grande lacuna no entendimento do tema. Para aproximadamente 28,57% dos profissionais o letramento racial está associado à educação, envolvendo leitura sobre raças e a promoção de debates. Isso está alinhado com o princípio de Miranda (2018, p. 11), que afirma que "a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida com base nos seguintes princípios: aprender, ensinar e relações étnico-raciais". No entanto, Miranda também destaca a necessidade de incluir a "consciência política e histórica da diversidade" e a implementação de "ações de combate ao racismo e a discriminações". Assim, enquanto os debates e a associação do letramento racial com a educação constituem um passo importante, é fundamental que essa abordagem também comprehenda a dimensão histórica e política e se traduza em práticas efetivas contra o racismo.

Já para 21,42% dos profissionais, o letramento racial refere-se ao uso de ferramentas práticas para enfrentar questões raciais no cotidiano do acolhimento institucional. Isso inclui ajudar os profissionais a lidar com os adolescentes, abordar diretamente questões raciais e criar um ambiente mais inclusivo. A educação racial, de fato, não se limita à transmissão de conhecimentos teóricos, mas deve se traduzir em práticas diárias que desafiam e desmantelam preconceitos (GONZÁLEZ, 1984).

Isso se aplica ao cotidiano das casas de acolhimento, onde a aplicação de práticas inclusivas e a abordagem direta das questões raciais são essenciais para criar um ambiente que respeite e valorize a identidade de cada um. Essa perspectiva pode ser complementada com uma compreensão mais profunda da história, das estruturas sociais e das dinâmicas de poder que sustentam as desigualdades raciais, colocando a reflexão crítica dessas estruturas que perpetuam o racismo (Ibid.).

Quadro 11 - Análise Categoria Práticas de Letramento V

O que você sabe sobre práticas antirracistas?	Práticas de Letramento	Não sabe	Nunca teve contato	1	14,29%
		Educação	Participação em palestras/foruns	1	14,29%
			Educação social	2	28,57%
		Direitos	Promover inclusão	1	14,29%
			Relação com cotas	1	14,29%
			Movimento racial	1	14,29%
		TOTAL		7	100,00%

As percepções dos profissionais sobre práticas antirracistas variam bastante, desde o desconhecimento total até uma compreensão mais aprofundada. Cerca de 14,29% dos profissionais não têm conhecimento ou nunca tiveram contato com práticas antirracistas, o que indica que o tema ainda é pouco explorado ou desconhecido para esse grupo. Por outro lado, a maior parte dos profissionais com algum entendimento sobre práticas antirracistas (28,57%) associa essas práticas à educação social, como eventos, palestras e fóruns. Além disso, 42,86% dos profissionais veem práticas antirracistas como ações destinadas a promover inclusão, apoiar políticas de cotas e participar de movimentos raciais.

Quadro 12 - Análise Categoria Percepção dos Profissionais I

Qual a proporção?	Percepções dos profissionais	Presença total ou quase total	Todos pretos/pardos	2	16,67%
			Maioria pretos/pardos	10	83,33%
			TOTAL	12	100,00%

A percepção dos profissionais destaca que adolescentes pretos e pardos constituem a maioria (83,33%) ou, em alguns casos, até a totalidade dos acolhidos em instituições. Esse dado reflete uma realidade em que a maioria dos jovens acolhidos é negra, o que pode estar associado a diversos fatores socioeconômicos e raciais. No campo institucional, o racismo se revela no modo como as organizações ou instituições funcionam e estabelecem suas normas e padrões de comportamento interno, sendo resultado direto do racismo estrutural.

[...] As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Dessa forma, o racismo institucional pode se manifestar em normas, práticas e comportamentos adotados no dia a dia do trabalho. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (LÓPEZ, 2012). Assim, o racismo não é apenas algo levado como uma prática individual, mas sim, aquilo que se manifesta de forma estrutural dentro das instituições brasileiras, inclusive nas políticas públicas (CARNEIRO, 2011). Isso pode nos levar para a análise de como o sistema de acolhimento acaba refletindo certas desigualdades, resultando na super-representação de adolescentes negros em situação de acolhimento.

Quadro 13 - Análise Categoria Percepção dos Profissionais II

Influência na permanência	Percepção dos profissionais	Violência	Violência Urbana	6	27,27%
			Questões psicossociais	1	4,55%
			Abandono parental	3	13,64%
			Medo da violência	1	4,55%

			Negligência	1	4,55%
		Vínculos externos	Dificuldade na adoção tardia	4	18,18%
			Falta de rede de apoio	1	4,55%
			Dificuldade no mercado de trabalho	1	4,55%
		Não existe	Não existe influência	4	18,18%
			TOTAL	2	100,00%

As respostas dos profissionais indicam que questões culturais (13,33%) e vulnerabilidade social (20%) são vistas como os principais fatores que influenciam o acolhimento de adolescentes pretos e pardos. A vulnerabilidade social reflete as condições precárias que afetam desproporcionalmente as populações negras, como pobreza, falta de acesso a serviços básicos e moradia inadequada, muitas vezes resultantes do racismo estrutural. Cardoso (2017) evidencia em seu estudo que fatores como raça, classe e gênero têm influência na separação de crianças e adolescentes de suas famílias. Porém, o discurso oficial muitas vezes mascara essas razões, apresentando as famílias como "negligentes" ou "incapazes" de cuidar dos filhos, quando, na verdade, suas dificuldades estão enraizadas em uma história de exclusão e opressão.

O que está aparente é o abandono e a negligência da família, mas isto é apenas a ponta de um iceberg que esconde que as mulheres que “perdem” os seus filhos, também têm histórias permeadas por abandonos, violências e desproteções que nem sempre estão colocados nos documentos produzidos sobre elas e anexados aos autos processuais. O processo legal demarca prazos, tempos e fluxos que acaba por amarrar personagens fixos, promovendo um apagamento progressivo das histórias dessas mulheres, dessas famílias e da dinamicidade da vida cotidiana (CARDOSO, 2017, p. 175).

As situações de vulnerabilidade enfrentadas pelas famílias são agravadas por fatores como a cor da pele, a classe social e o local onde vivem. No entanto, a pesquisa mencionada indica que há uma distorção da realidade cotidiana dessas famílias, cujas situações são levadas ao judiciário. Elas são classificadas como protetoras ou violadoras, de forma simplista, usando um modelo de família ideal que não reflete a diversidade e a realidade de muitas famílias negras e de baixa renda. Isso leva a uma distorção da realidade, pois as vulnerabilidades dessas famílias são vistas através de um viés que não considera o contexto de desigualdade estrutural. Apesar de uma pequena porcentagem de profissionais (6,67%) acreditar que a cor/raça não influencia os motivos de acolhimento, a maioria reconhece a existência de problemas como discriminação, estigmas, dificuldades no processo de adoção,

preconceito e racismo estrutural, que afetam diretamente a vida dos adolescentes negros. Esses fatores mostram que a cor/raça é um determinante significativo na vulnerabilidade desses jovens.

Quadro 14 - Análise Categoria Percepção dos Profissionais III

Influência na vida dos adolescentes	Percepção dos profissionais	Violência	Bullying escolar	3	23,08%
			Desigualdade no suporte interno	1	7,69%
		Não há problemas	Não existe "subdivisão"	1	7,69%
			Não existe influência	1	7,69%
		Identidade	Baixa autoestima	1	7,69%
			Influência no processo de subjetividade	1	7,69%
			Vulnerabilidade	5	38,46%
		TOTAL		3	100,00%

Os dados mostram que a cor/raça influencia o tempo de permanência dos adolescentes pretos e pardos nas casas de acolhimento. A violência urbana é identificada como um fator crucial, apontado por 27,27% dos profissionais. Muitos desses adolescentes vêm de instituições socioeducativas ou foram encaminhados para abrigos masculinos devido a envolvimentos com violência na região. Esses jovens frequentemente enfrentam dificuldades adicionais para encontrar um ambiente seguro fora das instituições, prolongando sua permanência nas casas de acolhimento. A exposição contínua à violência também pode afetar a saúde mental e emocional desses adolescentes, criando um ciclo de vulnerabilidade que torna mais difícil a reintegração familiar ou a adoção.

Além disso, o abandono parental (13,64%) e a falta de rede de apoio (18,18%) são fatores que contribuem para a permanência prolongada dos jovens nas instituições. Famílias negras frequentemente enfrentam maiores desafios devido às desigualdades socioeconômicas e ao racismo estrutural, o que dificulta a manutenção da estrutura familiar e o suporte necessário para os adolescentes. A dificuldade na adoção tardia também impacta a permanência, pois adolescentes negros enfrentam barreiras adicionais para encontrar uma família adotiva.

A análise demonstra que a maioria dos profissionais vê a cor/raça como um fator relevante na experiência dos adolescentes em acolhimento, afetando sua vulnerabilidade, sua vivência escolar e seu desenvolvimento emocional. Vulnerabilidade (38,46%) é identificada

como o fator mais significativo. Isso sugere que muitos profissionais reconhecem que a cor/raça pode aumentar a vulnerabilidade desses jovens, exacerbando os desafios que enfrentam, como a falta de suporte e a dificuldade em superar desigualdades sociais e econômicas. O racismo estrutural e a marginalização social contribuem para uma situação de maior fragilidade, que pode prolongar e complicar o processo de acolhimento.

Ademais, o bullying escolar (23,08%) é outro aspecto importante mencionado. Isso reflete como adolescentes negros frequentemente enfrentam preconceitos e discriminação no ambiente escolar, o que afeta sua saúde mental e bem-estar geral. O bullying não apenas contribui para a baixa autoestima, mas também pode intensificar a sensação de isolamento e exclusão, afetando ainda mais a experiência desses jovens no acolhimento.

Os fatores desigualdade no suporte interno, baixa autoestima e influência na criação de subjetividade (7,69% cada) mostram que as questões raciais também têm impactos mais sutis. A desigualdade no suporte interno sugere que a falta de recursos e apoio adequado dentro das instituições pode ser exacerbada pelo racismo. A baixa autoestima e a influência na criação de subjetividade refletem como o racismo pode afetar a percepção que os adolescentes têm de si mesmos e seu desenvolvimento psicológico e emocional.

7. TRANSFORMANDO PRÁTICAS: LETRAMENTO RACIAL PARA O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Em uma pesquisa realizada por Roscoe (2021), 79% dos brasileiros entrevistados admitiram a existência de racismo no Brasil, entretanto, apenas 39% admitiram ter preconceito por pessoas negras. Esses dados explicam-se em boa parte pelo próprio processo de racialização do Brasil e o mito da democracia racial, que criou um imaginário no qual, no Brasil, o processo de escravidão havia sido mais ameno que em outros países, construindo a ideia de certa “cordialidade” brasileira, constituída em uma sociedade em que haveria pouco ou nenhum conflito racial direto (CARNEIRO, 2023).

Embora haja o reconhecimento de preconceitos raciais, as ações discriminatórias se justificariam por uma minoria, e não pela população geral. Essa perspectiva é difundida mesmo que, em nuances, as pessoas reproduzam uma estrutura de poder racista, além das demais ações de racismo cotidiano e interpessoal, tais como o racismo recreativo, já abordado, que passam a ser minimizadas e não vistas como ações preconceituosas. Munanga (2020) aponta que uma das dificuldades de reconhecimento do racismo no país se dá pela diferença em sua consolidação e perpetuação frente a outras formas, como na Alemanha, África do Sul e Estados Unidos. Nesses países o racismo foi institucionalizado por leis, paupável como ação estatal. Por esse raciocínio, no Brasil o racismo é uma grande mão invisível que molda corpos, pensamentos, atitudes e intuições, mas não existe materialmente. Não existe, pois, em comparação a outros países com leis segregacionistas, racialista de pureza de sangue e de inferioridade e superioridade racial, respondemos com a cordialidade, temos sempre ao lado a preta que “já é da família”.

De certo modo, esse fato pode ser correlacionado com os resultados obtidos na primeira etapa desse projeto de entrevista com educadores sociais e profissionais da equipe técnica. Pode-se perceber que, embora estivesse presente nas falas uma negação de ações e atitudes racistas no ambiente do acolhimento, ou mesmo um repúdio pelas mesmas, em dado momento a baixa racialização do espaço e as práticas racistas emergiam em relatos cotidianos ou em concepções próprias sobre o assunto, como nas falas presentes abaixo:

na verdade, assim, o que a gente percebe a gente com experiência de acolhimento é que o acolhimento em si já é discriminatório, né, ele já vem já vem com essa qualificação, né, e aí quando aparece meninos da de cor né já vem logo, ah eh eh preto é bandido né, é então e os meninos também muitas das vezes também eles chegam reclamando pra gente: ‘Poxa, tia’, né que tem essa negócio de tia, ‘Poxa, tia, se eu ficar perto de uma loja a pessoa já acha que a gente vai assaltar’ (sic) (Entrevistada 1).

o afeto familiar a gente coloca a gente fala muito para eles “vocês vocês também se colocam em risco”. Eles também acabam se colocando muitas das vezes em risco, aonde uma família não pode ficar com eles pela questão do tráfico. (sic) (Entrevistada 1).

dificuldade financeira dos pais pra alimentação, pra educação... em relação a raça e etnia, nenhuma, não tem relação (sic) (Entrevistado 2).

nós temos aqui um menino Rafael, e ele é assim bem mulatinho e ele foi né, teve adoção e ele rejeitou, entendeu? Ele se mostrou desinteressado da adoção (sic) (Entrevistado 2)

Esses trechos, bem como os resultados obtidos junto aos grupos focais com os adolescentes, justificam e corroboram o objetivo central desta pesquisa, que seria desvelar os atravessamentos raciais nas instituições de acolhimento de adolescentes por meio das práticas de letramento racial. Junto a isso, visamos analisar a percepção dos profissionais e adolescentes a respeito da temática, colaborando com as práticas de letramento racial nas instituições.

Tendo este cenário como pano de fundo, o desafio apresentado para a elaboração da intervenção junto aos profissionais consistia em sugerir uma reflexão crítica que trouxesse algum tipo de contribuição para o trabalho em casas de acolhimento e para a racialização desses espaços, a partir de algumas horas de oficina. De antemão, nós, enquanto equipe de pesquisa, adotamos uma postura realista, longe de qualquer idealismo, entendendo que o foco seria informar, compartilhar e propor uma ação reflexiva sobre o espaço em que os próprios profissionais atuavam. Isso partia não apenas dos conteúdos que nós pesquisadores estariam propondo, mas também das experiências e práticas dos próprios participantes. Estiveram inseridos na oficina 26 profissionais, dentre coordenadores, assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e educadores sociais de quatro casas de acolhimento no município. A estrutura da oficina pode ser visualizada de forma mais detalhada no Anexo 7.

Nesse caminho, para a proposta de uma oficina de letramento racial, a perspectiva freiriana e de Hooks nos auxiliaram. Para Freire a educação não é informativa ou depositária, mas se articula enquanto compreensão, reflexão e ação perante a realidade, para, se necessário, transformá-la. “Nessa perspectiva, o ato pedagógico é compreendido como práxis, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia” (CORREIA; BONFIM, 2008, p. 56). A mediação através da prática horizontal e dialógica contribuiu para que os envolvidos saíssem do senso comum e atingisse o senso crítico, atitude que buscámos alcançar com nossa intervenção. Freire inaugura o que entendemos como a própria

metodologia do processo educativo, que é um caminho de aprendizagem no qual “educandos/as e educadores/as se percebam educandos/as-educadores/as e educadoras/es-educandos/as, isto é, aprendemos e ensinamos uns com os outros, mediados pelo mundo” (OLINDA, 2023, p. 490).

Hooks nos faz andar um passo a mais na concepção da intervenção quando nos traz o conceito de pedagogia engajada (Hooks, 2017). Na concepção desse trabalho, para que, de fato, se alcance uma educação libertadora, crítica e consciente no campo das relações étnico-raciais, de forma a desembocar em atitudes e práticas antirracistas nas instituições de acolhimento, é essencial lançar mão de uma prática pedagógica engajada. Por este método, o movimento libertador não se dá apenas aos alunos, no nosso caso, participantes, mas também dos educadores, nós, oficineiros. A troca é feita numa perspectiva integral, assumindo uma postura aberta, na qual os participantes não são os únicos convocados a partilhar. Hooks diz que: “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência, para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos” (Ibid. p. 35).

Essa perspectiva nos afasta do que seria a “pedagogia do silenciamento” (FERRAZERI Jr., 2014), na qual não se aprende a discordar do outro sem, necessariamente, querer aniquilá-lo. Isso se dá por, na nossa sociedade, hierarquia ser quase sinônimo de dominação (OLINDA, 2023).

Esses aparatos metodológicos que sedimentaram as atividades também foram úteis para elaborar formas de adentrar na temática racial num contexto em que o racismo não é reconhecido como atitude pessoal, mas sim de “um outro”, “de um alguém”. Kilomba (2019), ao se referir aos cinco mecanismos distintos do ego pelos quais o sujeito branco passa até que se torne consciente de sua própria branquitude, vai nos trazer o mecanismo da negação,

um mecanismo de defesa do ego que opera de forma inconsciente para resolver conflitos emocionais através da recusa em administrar os aspectos desagradáveis da realidade externa, bem como sentimentos e pensamentos internos. Essa é a recusa em conhecer a verdade. A negação é seguida por dois outros mecanismos de defesa do ego: cisão e projeção. [...] o sujeito nega que ela/ele tenha tais sentimentos, mas continua a afirmar que “outra” pessoa os tem (Ibid. p. 43).

Essa constatação de Kilomba nos leva ao que Lélia Gonzalez (1984) nomeou como a “neurose cultural brasileira”: “o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalque” (GONZALEZ, 1984, p. 232). Esse processo foi construído não apenas a partir da troca de experiências relacionadas a questões raciais, mas, nesse caso, optamos também

por expor alguns dos movimentos de desconstrução e letramento nos quais nós mesmos estamos imersos enquanto sujeitos, como, por exemplo, a luta anticapacitista. Chamar a atenção para a discussão da acessibilidade do espaço em que estávamos foi uma estratégia de aproximação do conteúdo de espaços racializados, onde há um maior número de pessoas negras. Também foi importante a autodescrição da pesquisadora principal enquanto mulher negra de pele clara, com ascendência indígena Puri, que fez com que alguns participantes repensassem sua própria autodescrição no momento da apresentação.

O risco assumido para o educador nessa temática, oficineiro em nosso caso, considerando que todos os integrantes da equipe de pesquisa eram pessoas negras, era os possíveis atravessamentos e violências à nossa própria subjetividade enquanto sujeitos racializados. Para mitigar esse fato construímos não apenas uma equipe de trabalho, mas um espaço de acolhimento, antes, durante e após a intervenção, repensando e refletindo sobre a prática, nossos afetos e inquietações. Entendemos também que o local que assumimos se relaciona com nossa postura e afetos. Naquele momento, ocupamos o local de quem se propõe a ensinar, realizando isso de forma engajada e transformadora. Visamos nos afastar, dessa forma, de uma perspectiva de “licenciosidade de uma pedagogia espontaneísta” (OLINDA, 2023), nos entendendo enquanto autoridade do assunto, que reconhece seu poder e cuida para que não abuse (Hooks, 2017). Nesse caso, especificamente, cremos que a institucionalização da oficina também foi algo que pode nos assegurar nesse espaço. A parceria com a Secretaria de Assistência e Coordenadoria de Igualdade Racial do município nos auxiliou a promover também um espaço de capacitação para os profissionais.

Não há prática educativa transformadora quando distanciamos os processos de elaboração de conceitos e linguagens de nós mesmos. Dessa forma, se fez importante para esse trabalho que os participantes desenvolvessem uma postura crítica sobre si e seu lócus social. Tal proposta pode, e talvez se pareça, utópica, visto que socialmente ainda não compreendemos como, de fato, pessoas que usufruem de uma estrutura de privilégio podem abrir mão de seus interesses em prol da criação de uma perspectiva de igualdade e equidade racial. Assumir o risco de perda, em uma sociedade na qual o ganho é estruturalmente garantido desde a nascença, exige uma postura democrática radical. O discurso de liberdade e justiça para todos passa a não ser efetivo quando a cultura de dominação é introduzida nos modos de vida, nos valores e hábitos de ser que se institucionalizam no dia a dia, em rituais públicos e privados (*Ibid.*).

O campo da Psicologia Social, principalmente o norte-americano e o europeu, tem avançado nas discussões teóricas e metodológicas a respeito de estereótipos e sua ativação

automatizada, preconceito racial e discriminação. Entretanto, tais áreas ainda são pouco capazes de estabelecer intervenções efetivas no campo dos conflitos intergrupais e em situações que fogem do local controlado do laboratório e dos grupos de intervenção, geralmente brancos e universitários, o que faz com que se apresentem barreiras para validação externa e reprodução na sociedade de forma geral (LIMA, 2020). Isso ocorre principalmente pelo fato de o racismo e o preconceito não assumirem necessariamente a lógica individual de cognição social, ou institucional, ou cultural, mas sim de toda uma organização sistêmica, que inclui todos esses diversos fatores, o que faz com que qualquer intervenção precise ser integrada.

Nos estudos de Twine e Steinbugler (2006) e de Schucman (2012) é destacada a importância da relação com o outro no processo de letramento racial, e o afetamento físico e emocional se torna facilitador para esta condição. Mas Severo (2021, p. 11) defende que “essa intimidade não é nem necessária nem suficiente: na pesquisa referida, as autoras apresentam casos de pessoas brancas que adquiriram o letramento racial e de pessoas brancas que não o adquiriram, sendo que o último grupo representa 75% do total”, e completa dizendo que “o processo de letramento racial, branco ou não, percebe a racialidade de outra maneira, a partir de outro regime de verdade”. Os regimes de verdade e normas são construídos na e pela cultura e cabe ao indivíduo dispor-se em um exercício diário que nunca tem fim. Dessa forma, ser letrado racialmente envolve, efetivamente, práticas, e não apenas um repertório linguístico como o nome suscita e o movimento midiático tem promovido.

Então a que serve o outro no processo de letramento? Qual é seu lugar? Hooks e Freire vão concordar ao entenderem que em todo processo educativo o engajamento e corresponsabilidade se constrói na relação de proximidade (OLINDA, 2023). Vygotski (1996) vai apontar a necessidade da mediação de saberes numa perspectiva sócio-histórica e cultural. Já Severo (2021, pg.11), ao pensar especificamente a aquisição do letramento racial, confirma que a aprendizagem parte de “um conhecimento que se adquire de um outro, alguém mais experiente: para os estóicos, essa figura é a do mestre, já no letramento racial, pode se tratar de um familiar ou parceira/o romântico (TWINE; STEINBUGLER, 2006), de um amigo ou colega de trabalho ou até de um eu lírico a que se tem acesso pela música, por exemplo (SCHUCMAN, 2012)”. Seria uma forma, bem conhecida das intervenções em psicologia social nesse campo, de expor os indivíduos a informações que desconfirmam os estereótipos internalizados e perpetuados através de justificativas.

A produção de regimes de verdade e discursos é um dos braços de ação dos dispositivos de poder, no caso o dispositivo de racialidade que Carneiro (2023) nos apresenta.

Ao tratar da automaticidade dos estereótipos raciais - que estariam intrinsecamente ligados, por exemplo, à formação desses regimes de verdade -, alguns estudos trazem possíveis formas de evitar a sua evocação, como prática e treino exaustivos; exposição à educação multicultural e criação de imagens contra-estereótipicas (LIMA; VALA, 2004). Embora os resultados, em laboratório, tragam respostas positivas, essas ativações parecem estar menos relacionadas com reaprendizagens sociais e mais relacionadas com interesses e conflitos grupais, ou seja, ideologias e normas, no caso o regime de verdade racista.

Dessa forma, o letramento racial, como um conjunto de práticas multidimensionais, como já mencionado, seria uma resistência (Foucault, 1978) tal como a Negritude (MBEMBE, 2018; CESAIRO, 1978), constituindo uma produção de um regime de verdade crítico ao regime de verdade racista. Em sua dimensão individual, é iniciado em seu contato com o outro, mas que não se propõe a ser um fim em si mesmo. A relação com o outro pode se colocar de forma anunciadora e mediadora, mas o letramento racial é um exercício, “[...] uma prática cotidiana – uma postura analítica que facilita a autoeducação contínua” (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 344).

Hooks (2017), ao propor uma intervenção na Oberlin College a respeito da educação libertadora para uma sala de aula multicultural, comprova que para o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito do debate racial, é preciso construir um espaço de confrontação construtiva e questionamento crítico sem uma perspectiva de ataque. Nesse sentido, se faz importante ressaltar que parte significativa dos participantes da intervenção não se enquadrava num local hegemônico. Muitos autoidentificavam-se como pretos e pardos e a maioria dos presentes era oriunda da Baixada Fluminense. Isso fez com o debate se colocasse de forma mais horizontal do que imaginávamos, pois, devido ao caráter de pluralidade racial no ambiente, a construção coletiva a partir das provocações trazidas pelas dinâmicas foi incorporada aos participantes em seus debates, discussões, concordâncias e discordâncias, a ponto de nós, enquanto oficineiros, nos colocarmos em vários momentos como mediadores e arrematadores finais de possíveis consensos coletivos.

O compartilhamento de vivências e estratégias, por parte de diversos participantes, nos remonta ao fato de que abordar temas de forma educativa, em um contexto no qual os participantes têm seus afetos inflamados por suas experiências, pode gerar certo nível de confrontação, “agitação dos ânimos” e conflitos. Entretanto, isso, para Hooks e também para nós, compõe de forma satisfatória o processo de construção de uma consciência crítica. Convencionou-se que espaços neutros são seguros, porém, nas temáticas raciais, o espaço seguro é onde se é possível falar. Segundo Hooks, muitas vezes, é a ausência da sensação de

segurança que faz com que o silêncio impere e o ambiente se torne neutro (Ibid.).

7.1 Análise quantitativa da Pré-Intervenção e Pós-Intervenção

Para avaliar a intervenção, uma das pesquisadoras elaborou uma relatoria sobre o que foi discutido e apresentado durante todos os momentos da oficina. Para a avaliação de resultados previstos e esperados foi utilizado um *Google Forms*, que continha questões de fácil e rápido entendimento, a fim de avaliar os conhecimentos prévios dos participantes a respeito de letramento racial, bem como o feedback pós-atividade e a forma que os mesmos enxergavam a aplicabilidade dos conteúdos abordados. Como método de análise de dados recorremos novamente à análise de conteúdo, pois a mesma nos daria um parecer mais objetivo do que procurávamos responder. Abaixo é possível conferir as tabelas de análise de dados.

7.2 Avaliação Pré-Intervenção

Quadro 15 - Pergunta: "O que você sabe sobre letramento racial"?

EIXO TEMÁTICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PORCENTAGEM
O que você sabe	Conhecimento prévio sobre letramento racial	Educação e aprendizagem	Questões raciais	1	6,25%
			Reeducação Racial	1	6,25%
			Aprendizado de palavras	1	6,25%
			Contexto histórico	2	12,50%
		Nenhum conhecimento	Nada	6	37,50%
	Práticas cotidianas	Preconceito racial	Preconceito racial	2	12,50%
			Impactos no dia a dia	1	6,25%
			Conjunto de práticas	1	6,25%
		Leitura de mundo	1	6,25%	
		TOTAL	16	100,00%	

31,25% dos códigos coletados nos indicam que os participantes, mesmo que não

tivessem um conhecimento prévio do conceito apresentado, realizaram algum tipo de associação relacionada ao próprio termo “letramento racial” e o atrelaram a algo vinculado à Educação e Aprendizagem. Um código específico aparece no mais próximo ao que seria o literal do conceito “aprendizado de palavras”, porém não engloba de forma efetiva todas as dimensões e o conjunto de práticas que se referem ao letramento racial. Na contramão, 12,5% demonstram uma perspectiva sociohistórica ao relacionar o letramento ao conhecimento do contexto histórico e social brasileiro no campo das relações étnico-raciais. Um número significativo de códigos, 37,50%, indica um desconhecimento total sobre o termo, justificando, inclusive, nossa intervenção.

7.3 Avaliação Pós-Intervenção

Perguntas:

1. O que você sabe sobre letramento racial?
2. De que forma você acredita que os conteúdos aprendidos podem auxiliar no combate ao racismo nas instituições de acolhimento?

Na avaliação pós-intervenção, buscamos entender se os códigos que apareceriam com a repetição da pergunta da pré-intervenção teriam alguma mudança significativa. Dessa forma, repetimos o mesmo questionamento e acrescentamos outro que provocava os participantes a pensarem a aplicabilidade dos conceitos e assuntos abordados em seu cotidiano de trabalho no acolhimento institucional. Nessa análise, encontramos duas categorias, com duas subcategorias cada, correspondentes a nosso objetivo, são essas: Conhecimento pós-intervenção e Aplicabilidade de conteúdos. Tendo essas, respectivamente, as seguintes subcategorias: “Letramento racial vinculado a práticas antirracistas e de combate ao racismo”; e “Letramento racial como abordagem educativa e de aprendizagem”; “Proposta de Ações junto aos adolescentes”; e “Conscientização para rede de apoio e proteção”.

Quadro 16 - Pergunta: O que você sabe sobre letramento racial?

EIXO TEMÁTICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PORCENTAGEM
O que você sabe	Conhecimento	Práticas antirracistas	Evitar ofensas raciais	2	11,11%
			Ações com o outro	2	11,11%
			Combater o racismo	1	5,56%

			Sociedade engessada no racismo	1	5,56%
			Conjunto de práticas	2	11,11%
			Identificar o racismo	1	5,56%
			Ser antirracista	1	5,56%
			SUBTOTAL		55,56%
	Aprendizagem e educação		Releitura das relações	1	5,56%
			Proposta pedagógica	2	11,11%
			Leitura e Escrita	1	5,56%
			Origens da questão	1	5,56%
			Conscientização	1	5,56%
			Compreensão	1	5,56%
			O que ajuda o racismo	1	5,56%
			SUBTOTAL		44,44%
			TOTAL	18	100,00%

O primeiro destaque é que a subcategoria anteriormente criada de “Nenhum conhecimento”, de fato não reaparece. O letramento racial, ainda numa perspectiva de educação e aprendizagem, se repete com 44,44% dos códigos. Entretanto, nota-se uma maior objetividade e pertinência ao tema nas respostas, principalmente no que seria uma proposta de mudança de leitura das relações raciais, da compreensão e conscientização de como funcionam as dinâmicas raciais e uma importância no que seria a “origem” ou “causas” das disparidades raciais. Os verbos “Relevar”, “Conscientizar” e “Conhecer” apontam para “o acesso do indivíduo a uma realidade que não está dada na superfície, mas que precisaria ser buscada, reconhecida, compreendida e traduzida” (SEVERO, 2021, p. 10) e também corroboram com o que nos é fornecido sobre alguns dos passos que compõem o letramento racial:

3) uma compreensão de que as identidades raciais são aprendidas e resultado de práticas sociais; 4) a posse de uma gramática e de um vocabulário racial que facilitem a discussão de raça, racismo e antirracismo; 5) a habilidade de traduzir (interpretar) os códigos e as práticas racializadas da nossa sociedade (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 344).

Um fato interessante é que, embora se repita a subcategoria de Educação e Aprendizagem, as práticas, que anteriormente encontravam-se numa porcentagem menor, aparecem agora com 55,56% dos códigos e não mais vinculadas a ações cotidianas, mas a

ações intencionais de combate ao racismo e de práticas antirracistas. Isso nos faz concluir que a oficina, ainda que trabalhada de forma teórica, teve como resultado a mobilização dos participantes à ação direta, apontando à direção de um letramento racial.

Para se tornar letrado racialmente, Twine e Steinbugler (2006) apontaram três práticas desenvolvidas pelos indivíduos brancos para atingir as competências e atitudes listadas: “desenvolvimento da dupla visão; negociação dos sentidos localizados de branquitude; e percepção de ocorrências rotineiras de racismo cotidiano” (SEVERO, 2021, p. 12). Podemos dizer que a última prática apareceu como resultado dessa análise e na percepção da equipe de pesquisa sobre a oficina. Essa competência se faz extremamente necessária para pensar o cotidiano desses profissionais junto aos acolhidos, cuidando para não revitimizá-los.

Essa relação entre os profissionais e os acolhidos se apresenta como uma situação delicada. Isso porque o acolhimento institucional, como as demais instituições que cumprem função normatizadora, ainda que assentadas em um discurso de cuidado - pois o cuidado de crianças negras em instituições também é normalizado (SARAIVA, 2019) -, funciona numa lógica hierárquica e judicial. Schucman (2012) comprova em sua pesquisa que indivíduos brancos adquirem letramento racial quando se colocam em relações não hierarquizadas com pessoas negras. Nesse ponto, é importante sublinhar que o acolhimento, ao menos na Baixada Fluminense e nesse recorte de pesquisa, tem, em seu corpo técnico, muitos profissionais negros que ocupam, em sua maior parte, os locais de educadores sociais. Na pesquisa ainda foi possível perceber que os cargos de ensino superior correspondentes à equipe técnica também estavam “escurecidos”, inclusive com muitos educadores e educadoras desejando ingressar no ensino superior. Alguns tinham ingressado no ano da pesquisa, principalmente na graduação em Serviço Social, devido à sua experiência no acolhimento. Isso nos remete à imagem emblemática de uma educadora trançando o cabelo de uma das meninas e do seguinte trecho do relatório combinado de observação:

elas também identificaram uma das pessoas nas fotos como psicóloga e pedagoga, explicando que essa associação ocorreu devido à semelhança com a psicóloga da casa. Então perguntamos o que elas achavam da maioria das pessoas que ocupam aquele espaço, tanto elas quanto as cuidadoras, serem predominantemente pretas. Elas responderam que gostavam, pois abre espaço para o reconhecimento e entendimento de questões específicas que podem ocorrer ali.

Kilomba (2019) sugere que o sujeito branco tem por prática alinhar a imagem do sujeito negro como sujo, selvagem, a partir do cabelo que é visto como cabelo ruim, de um

ser inferior. A autora compõe esse raciocínio ao aprofundar a ideia de políticas de cabelo, entendendo como essas podem agir de forma a reforçar políticas de exclusão ou construir um processo de Identidade positiva. O cabelo natural, com dreadlocks ou tranças se dá na comunidade negra como grande marcador de resistência e de afirmação de pertencimento. A imagem de uma educadora trançando o cabelo de uma das meninas e dos diálogos que se seguem de uma aconselhando a outra em formas de cuidar de seus cabelos naturais se configura, dessa maneira, como uma política de resistência.

Em relação ao sujeito negro, Mbembe (2018, p. 65) traz o termo “consciência negra do negro”, que se contrapõe ao que o mesmo autor conceitua como sendo a “consciência ocidental do negro” (MBEMBE, 2018, p. 61). Ou seja, se na primeira estamos trazendo o “eu” negro como sujeito, na segunda esse sujeito negro é subjetivado na ideia de “ele”, “outro”, e, principalmente, de negação, do “não-ser”, como fundamento do ser (CARNEIRO, 2023). Nesse sentido, pensar essas respostas codificadas que representam parte de uma mostra negra também é saber e dizer que o letramento racial pode ser instrumento para se alcançar o que seria a Negritude.

Para o escritor Aimé Césaire, de Martinica, a Negritude teria nascido quando o povo do Haiti fundou a primeira República Negra das Américas (SEVERO, 2021). Ora, pensar as palavras como códigos de significação isoladamente, “República”, “Negra”, “América”, nos diz estruturalmente de algo que, até o presente momento, faz parte do dispositivo da racialidade e que se articula em seus meios para a perpetuação de um regime de verdade racista, legitimando e servindo à branquitude. A história do Haiti, então, nos serviria como um novo regime de verdade e de significação dessas palavras, daí, a Negritude. Um regime de verdade no qual o “lixo vai falar, e numa boa” (GONZALEZ, 1984. O lixo, inclusive, é humano e, no regime de verdade articulado na Negritude, é “como os outros” (MBEMBE, 2018). E quando esse regime está vinculado ao poder, ele fornece inclusive direções para a produção de sujeitos. Nós e Severo (2021) apostamos que o letramento racial é reflexo das mudanças na dinâmica dos regimes de verdade.

Nesse sentido, a dupla visão que Twine e Steinbugler (2006) trazem nos critérios para o sujeito branco percorrer o caminho do letramento é pensada para sujeitos negros quando analisamos o conceito de dupla consciência de Du Bois (2021). Essa perspectiva retrata o desafio psíquico relacionado ao fato de sujeitos negros olharem para si através das lentes racistas e precisarem utilizar isso como estratégia de sobrevivência. Esse processo chega a ser estabelecido a partir de uma ilusão de proteção, ao mesmo tempo em que há uma busca de narrativas positivas sobre si de forma individualizada, longe dos olhos da opressão

(LIMA; ROMANINI, 2023).

A oficina de letramento racial se mostra, então, para os sujeitos negros dessa intervenção, como um “espaço seguro e o vir-a-ter-voz” (COLLINS, 2019), quando no próprio local se sentem livres para relatar suas experiências, aflições, dúvidas e, até mesmo, confrontar seus pares que reproduzam termos ou situações de um regime de verdade racista. Um espaço de autodefinições (COLLINS, 2000) como política de resistência, um caminho para se trilhar os movimentos contínuos de Nigrescência.

Quadro 17 - Pergunta: De que forma você acredita que os conteúdos aprendidos podem auxiliar no combate ao racismo nas instituições de acolhimento?

EIXO TEMÁTICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PORCENTAGEM
De que forma auxiliam	Aplicabilidade	Proposta de ações			
			Orientação	3	17,65%
			Informar	2	11,76%
			Conscientização	1	5,88%
			Diálogo	1	5,88%
			Conhecimento	3	17,65%
			Palestras	1	5,88%
			Reeducar	1	5,88%
		Apoio e proteção	Entender	1	5,88%
				SUBTOTAL	76,46%
			Reconhecer violência	1	5,88%
			Interceder	1	5,88%
			Influenciar	1	5,88%
			Empoderamento	1	5,88%
				SUBTOTAL	23,54%
			TOTAL	17	100%

No que tange à aplicabilidade dos assuntos abordados, 76,46% dos códigos remonta sobre a subcategoria de “Proposta de Ações junto aos adolescentes”. Isso também corrobora o resultado anteriormente citado, que evidencia que a oficina de letramento pode ter mobilizado e convocado os participantes a repensarem suas práticas e proporem intervenções propositivas junto aos adolescentes. A outra categoria que apareceu, com 23,54%, diz respeito à conscientização para inserir-se enquanto rede de apoio e proteção que possa

auxiliar os adolescentes durante o período de acolhimento. Severo (2021, p. 11) nos alerta a algo que aparece enquanto resultado positivo de nossa intervenção: “o letramento racial não é uma doutrina, mas o resultado de práticas cuja origem se encontra no olhar crítico que os discursos da Negritude e, consequentemente, dos Estudos Críticos da Branquitude, propõem”. São nas práticas microculturais cotidianas que o letramento se faz.

Por isso, parte do que defendemos nesse trabalho é que o letramento racial nas casas de acolhimento pode se configurar como fator protetivo, não apenas para o desenvolvimento da subjetividade desses adolescentes, mas para estes enquanto corpos negros sociais e políticos. Um caminho possível para “tornar-se negro” (SANTOS, 1983) é um encontro positivo com a Negritude (CESÁIRE, 1978) e o desenvolvimento da Nigrescência (CROSS Jr., 1971), que iremos explorar agora.

O conceito de Nigrescência de Cross Jr. (1971) enegrece o debate ao pensarmos a influência das imagens de controle no processo de racialização de pessoas negras e do “tornar-se negra” enquanto construção de identidade social de adolescentes negros em acolhimento institucional. William Cross Jr. é um dos principais teóricos e pesquisadores norte-americanos a tratar do desenvolvimento da identidade negra e racial-étnica. Sua maior contribuição para os estudos raciais foi o “Modelo Nigrescence”, encontrado no texto de Bizarria (2018) como Nigrescência. O termo “nigrescente” vem do francês e também faz referência a um processo químico no qual substâncias tornam-se escurecidas. É nesse sentido que Cross Jr. elabora um modelo de desenvolvimento racial para pessoas negras, buscando compreender a operacionalidade do processo de negritude. O autor entende que isso é coisa de uma vida inteira, mas optou por sistematizar em processos. Essa teoria não encontra-se acabada, mas por sua complexidade segue sendo atualizada de várias formas (CROSS Jr., 1994), o que nos abre margem para pensar em utilizá-la para compreender os processos de racialização no Brasil, fruto da mestiçagem e dos processos de branqueamento.

São cinco os estágios conceituados por Cross. No **estágio 1**, há um passo de pré-mudança, no qual a identidade racial é pouco relevante ou minimizada. Nesse estágio, inclusive, há outras identificações que podem ser mais relevantes, como as crenças religiosas. Uma outra face seria o comportamento “Anti-negro”, na qual há um forte sentimento de auto-ódio e desprezo à própria raça, ou até mesmo uma negação do racismo e de que já sofreu alguma atitude discriminatória. Esse estágio pode ser vivenciado de diferentes formas, a depender de fatores como ambiente social, experiências pessoais e exposição a diferentes perspectivas sobre raça e identidade.

No **estágio 2**, o processo caminha para a descoberta e o despertar. O momento em

que a pessoa passa a conscientizar-se de sua identidade racial e perceber as implicações que isso tem em sua vida – sobretudo no que diz respeito às pessoas negras – pode se dar por algum evento traumático, violento ou ameaçador, como numa abordagem policial, numa situação de bullying escolar ou nas interações sociais em diferentes grupos em que há a discriminação através da diferenciação. Por outro lado, esse movimento também pode ser vivido através de uma reflexão crítica e integração profunda do indivíduo. Em muitos casos, a consciência do ser negro acontece ao deparar-se com o racismo anunciado. Entretanto, pensamos que o processo de letramento racial para pessoas negras no contexto brasileiro pode acontecer, não apenas frente a situações racistas, mas através do encontro positivo de tais sujeitos com a Negritude, processo que pode ocorrer desde a mais tenra idade. No **estágio 3**, há o processo de transição. Esse é um período de intensa transformação, no qual a identidade antiga e a nova entram em conflito, havendo uma grande agitação emocional e uma busca ativa pela expressão e definição. Nesse estágio pode haver diversas manifestações, como expressões de raiva e hostilidade a outros grupos raciais, como brancos, uma intensa procura por espaços culturais de representatividade negra, uso de adereços que reafirmem sua identidade perante ao grupo social e comportamentos afins.

Uma pesquisa mais aprofundada poderia ser feita para identificar o processo de Nigrescência dos adolescentes acolhidos institucionalmente. Vandiver (2000) desenvolveu, após revisões teóricas da obra de Cross Jr. (1991), a Cross Racial Identify Scale (CRIS). Seria, portanto, leviano de nossa parte classificá-los sem uma pesquisa mais fundamentada. Entretanto, é importante enfatizarmos algumas falas com expressões de raiva, principalmente aquelas relacionadas ao acolhimento de meninos, tais como: “preto não gosta de branco porque branco não gosta de preto” (sic); “Colocar um branco para ser escravo” (sic), “Esses cracudos roubaram tudo que é nosso, tem que explodir tudo” (sic), “Eu não gosto do I. porque ele é branco” (sic). Segundo Lima e Romanini (2023, p. 7), “a raiva do homem negro é frequentemente interpretada como uma resposta positiva à injustiça”. Hooks (2022, p. 176) diz que a “raiva do homem negro costuma ser um sinal de impotência reativa e raramente leva à intervenção construtiva”.

De modo geral, o que se tem é que a experiência do homem negro no Brasil é atravessada diretamente pela raiva frente às injustiças e desigualdades sociais, e, principalmente, à violência a qual essa população é submetida. Ao pensarmos nesses adolescentes em acolhimento, precisamos levar em conta que, em suas experiências subjetivas, muitos ali tiveram amigos e conhecidos mortos, presos, e, mesmo a mídia faz questão de colocá-los como os corpos matáveis. O extermínio da juventude negra masculina é

uma realidade atual no Brasil. Como canalizar a raiva como uma potência de agressividade transformadora? Se nós, profissionais que atuamos no acolhimento, por exemplo, não auxiliarmos esses jovens no manejo dessa emoção legítima, para onde ela irá? Quais outros poderes acessarão essa força e potência da juventude? Que outras emoções estão por trás dessa raiva? O que de fato um adolescente negro pode sentir? São questionamentos importantes ao entrarmos em contato com essa população. Em contrapartida, presenciamos, junto ao acolhimento das meninas, uma grande identificação com os símbolos de representatividade negra, como tranças, pessoas famosas de referência e até mesmo o local de querer estar mais incluída na comunidade negra.

No **estágio 4**, acontece a internalização e aceitação. Nesse momento, a nova identidade racial é internalizada e aceita sem idealizações e sem, necessariamente, sentimentos negativos em relação a brancos. Seria a fase do multiculturalismo e integração, embora seja um estágio controverso (Bizarria, 2018), que diz sobre a pessoa negra poder encontrar uma maneira de equilibrar a identidade racial com interações com outras culturas e grupos. A contradição apresentada se dá pelo fato de haver uma suposta ideia de “evolução” ao afirmar a abertura para outras culturas, como a cultura branca, sendo esse o último passo da Nigrescência. Em sua revisão, o que Cross Jr., Parham e Helms (1991) propuseram é que, nesse momento, o negro americano consegue se reconhecer com a identidade negra, e também americana, numa perspectiva Bicultural; ou aceita diversas identidades culturais importantes como Multicultural; ou advoga por um caminho de orientação Pró-Negra, com foco exclusivo na raça negra.

Se pensarmos na diáspora brasileira e em sua fundação dentro dos processos de miscigenação, branqueamento e morenamento - que é diferente da diáspora americana -, conseguimos abraçar esse último estágio, por exemplo, no que Lélia Gonzalez retrata como Améfrica Ladina, onde autoidentificações contemporâneas passam a surgir, como “afroindígenas” (pessoas com fenótipo e origem indígenas e negras) e “afroamazônicas” (pessoas negras oriundas da região amazônica). Alcançar esse estágio poderia ser o que chegaria mais próximo de entender esse pindorama Brasil e um caminho para as identidades “entre”.

Vale ressaltar que isso nada tem a ver com os movimentos de “parditude” que vêm ganhando espaço. Não se busca aqui reivindicar uma categoria única que aglomere toda a diversidade, mas entender dentro da diversidade formas de identidades sociais e raciais que convirjam com a realidade brasileira, juntamente com um processo de conscientização e letramento do racismo sistêmico que vivemos e dos operadores desse que seguem se fazendo

valer pelo preconceito de marca. É importante destacar que, após revisão, Cross Jr., Parham e Helms (1991) estabeleceram uma separação entre o processo de aceitação da identidade negra e uma relação direta com saúde mental. Não necessariamente esses dois fatores andam juntos, pois, como afirma Lima e Romanini (2023), não há proteção contra o racismo, apenas resistência.

O **estágio 5** configura-se por uma perspectiva de compromisso. A internalização vivida no estágio anterior se consolida de forma mais madura, enquanto se apresenta um compromisso social para a luta por equidade e justiça racial. Isso pode ser alcançado de forma não monolítica, mas numa diversidade de abordagens e manifestações, de acordo com a vivência de cada indivíduo. Podemos dizer que, nesse estágio, o sujeito negro se encontra mais coeso em sua classificação e identificação raciais, assim como no processo de subjetivação. Em alguns casos, isso pode lhe proporcionar maior manejo frente às interações sociais, embora esse movimento não constitua uma regra. Nesse processo há, principalmente, uma mudança de lente para a leitura de mundo rumo a uma perspectiva afrocentrada (CROSS Jr.; PARHAM; HELMS, 1991).

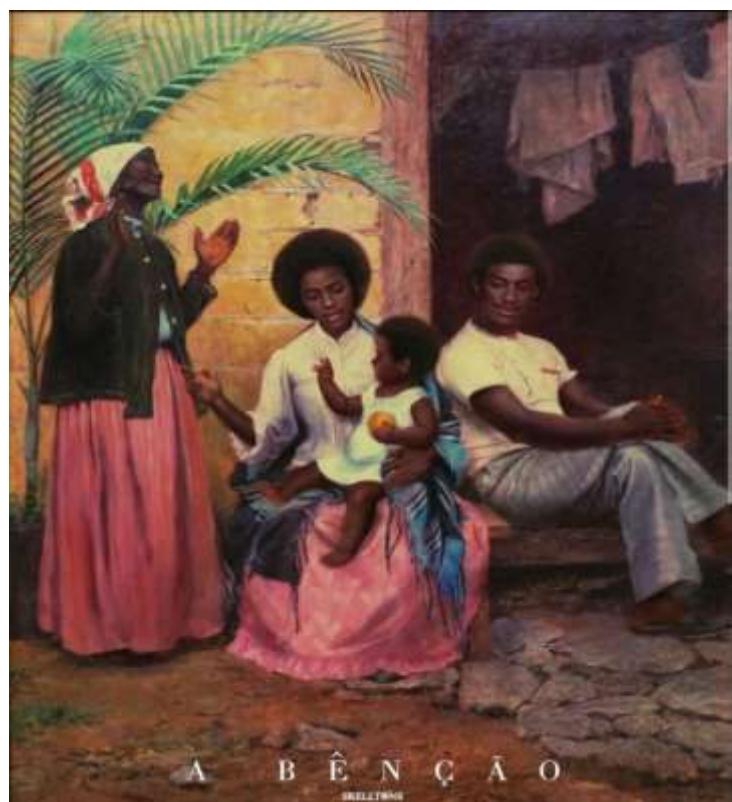


Figura 11 - Releitura de "Redenção de Cã", de Skelton Araújo.

Fonte: Rede Social do autor. Disponível em: <https://bit.ly/3TVVIAY>. Acesso em outubro de 2024.

Este subcapítulo buscou abranger a convergência de conceitos e teorias fundamentadas dentro da antropologia, psicologia social e da sociologia. O objetivo das costuras apresentadas foi compreender como o letramento racial pode ser um instrumento que seja estabelecido não apenas como fator de compreensão antirracista de pessoas brancas, mas também como recurso de alcance à Negritude e Nigrescência de pessoas negras. Todos esses aspectos foram levados a cabo considerando a realidade brasileira, mais especificamente, a de adolescentes negros em acolhimento institucional.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adentrar no campo do acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil é, de certo, perceber que os atravessamentos raciais se fazem presentes na própria lógica funcional da instituição, na arquitetura, nas micropolíticas, nas hierarquias, nos agenciamentos cotidianos, sejam esses formais ou informais, e, acima de tudo, nos corpos. O que encontramos nesta pesquisa foram corpos acolhidos, os quais, em sua maioria absoluta, tinham um “defeito de cor” produzido no – e pelo – Brasil pelos processos de escravização, estupro e sequestro. Trazemos então ao debate nessa última seção a provocação de pensar a proteção de corpos negros dentro de um sistema que funciona para exterminá-los. Como pode o Estado proteger corpos que ele mesmo viola, considerando o histórico de negligência, abusos, violências e ausências das demais políticas públicas no atendimento de muitas dessas famílias negras que têm a destituição de seu poder familiar? É possível apenas desmanchar a colonização com um discurso de proteção? Como combater um problema se ele não tem nome? O acolhimento, definitivamente, tem uma cor. O acolhimento institucional na Baixada Fluminense, como nos mostram os dados, além de cor, tem nome: racismo.

Embora nossos dados bibliográficos e também de campo reafirmem o espaço de acolhimento institucional como um espaço negro, o que foi percebido é que na prática cotidiana esses corpos nem sempre são lidos a partir de seu lugar social e político. Isso também fica evidente na escassez bibliográfica de produções científicas que se ponham a pensar esse fenômeno.

Percebemos ainda que as famílias tendem a ser culpabilizadas pela então dita negligência e a causa do acolhimento aparece como um imperativo visto pelos próprios profissionais: a pobreza. Diante disso, nos é apresentado um cenário preocupado em atender urgências e lacunas na vida desses jovens, com pouca autonomia dos mesmos nesse processo. Mas há pouca, ou nenhuma, racialização das interssecionalidades que esses adolescentes negros acolhidos e periféricos da Baixada Fluminense estão inseridos. Não foi percebida, em análise das falas dos profissionais entrevistados, uma leitura sociohistórica tanto das famílias, quanto dos adolescentes em acolhimento. E, quando percebida, se dava muito mais no corpo técnico da casa, ou seja, aqueles com ensino superior, do que junto aos educadores sociais.

Os educadores, por sua vez, alcançavam categorias de pertença em parte semelhantes à deles próprios: como classe social e territorialidade. Consideramos ainda que essa não compreensão das dinâmicas das questões raciais no acolhimento institucional se dá como

próprio produto do *racismo à brasileira* e da herança da caridade aos “desvalidos” que é trazida, por vezes, nas ideias de senso comum a respeito da assistência social. Convencionou-se que, embora haja uma política nacional de proteção e combate à violação de direitos de crianças e adolescentes, ou seja, para todos, os equipamentos da assistência atendem apenas pobres. Outra análise que fazemos desse fato é de um efeito academicista e de pesquisas científicas que pouco ou nada dialogam com a população e com aqueles que deveriam usufruir das mesmas.

Ainda diante desse dado, os profissionais que apresentavam alguma preocupação sobre a temática racial ou que relatavam incorporar em sua prática profissional certo tipo de letramento racial, o faziam ou o entendiam de forma muito diversa um dos outros. Não havia consonância em como colocar em prática o processo de letramento racial na casa de acolhimento e o real benefício e importância disso para os próprios acolhidos. Essas percepções ora eram vagas e tendiam a cair num fazer genérico baseado na ideia de que todos são iguais e merecem respeito como humanos, ora pareciam se perder pela inviabilidade da prática por não haver incentivo da própria instituição, pelo pouco espaço, ausência de autonomia ou falta de apoio.

Fica evidente nessa pesquisa como as estruturas de política de assistência da Alta Complexidade, embora tenham atingido avanços, encontram-se aquém dos debates atuais de gênero e raça dentro do próprio serviço. Esse fato abre espaço para maiores aprofundamentos de pesquisa e reforça a necessidade de incorporação do letramento racial enquanto parte da política assistencial. Estudos que estabeleçam essa abordagem contribuem para a incorporação do letramento racial na cultura dessas instituições não como algo subjetivo e refém de uma escolha individual de ação, mas como uma prática institucionalizada que contribui para o fluxo do próprio serviço. Colaborando para a não ocorrência de casos como a escassez de dados raciais nos Planos Individualizados de Atendimento (PIAs) ou o não preenchimento destes de forma adequada, por exemplo. As proposições elencadas nesta tese, portanto, ajudam a evitar o negligenciamento de uma categoria imprescindível para compreender a história desses adolescentes e dessas famílias, a sua cor.

Pensar em adolescência é pensar numa fase de intensa mobilização e conflitos exógenos e endógenos, e construção de identidade a partir das aproximações e diferenciações grupais. Quando se é o outro da sociedade, nossa subjetividade e identidade são construídas pelas negações, do que não se é, nunca será e não se pode ser. Isso se fez presente tanto nos encontros com os adolescentes quanto na revisão de literatura com os marcadores de estigmas e estereótipos raciais influenciando de forma expressiva a autoestima desses jovens. As

Imagens de Controle reforçam uma estigmatização de um grupo racial e uma construção de imagem “negativa”, a qual pode repelir ou atrair como única possibilidade de existência.

Nessa análise, embora exista um grande Outro fundante da identidade social desses adolescentes, também percebemos o que chamamos nessa pesquisa de cerne comunitário negro, presente nas políticas de aquilombamento. Ter figuras de cuidado, proteção e referência compõe a equipe de trabalho das casas de acolhimento que sejam e se reconheçam enquanto negras, se mostrou como um diferencial no processo de reconhecimento desses adolescentes.

Para utilizar as práticas de letramento racial para a construção e fortalecimento da identidade racial, portanto, pode ser crucial um desenvolvimento positivo da identidade social desses sujeitos, logo, também uma forma de construção saudável de autopercepção e identidade. Esse processo possibilita que esses jovens alcancem um espaço de Negritude e de identidade positiva como forma de resistência ao racismo e a um espaço de opressão.

A respeito da autopercepção racial, os adolescentes em si, em sua maioria, se sabiam não brancos. Até mesmo porque a realidade social não os permitiu se enxergar de outra forma. Nesse sentido, muitas palavras foram utilizadas para se autodescrever: preto, negro, morena, parda. As próprias práticas de letramento racial se colocam como proposta para que consigam nomear e associar suas experiências individuais a experiências também coletivas, estabelecendo uma conexão do lugar racial ocupado também como lugar político e social. Nesses grupos de adolescentes havia um ou dois mais letrados e racializados que acabavam por conduzir o debate de modo a também ensinar os demais. Essas movimentações configuraram uma prática de letramento racial dentro da própria proposta do grupo focal. Tal fato reforçou nosso intento em produzir os debates de forma horizontal, partindo de experiências deles mesmos e de suas próprias histórias e conhecimentos.

Esse contexto de resultados da análise dos sujeitos - profissionais e acolhidos - e do fenômeno, que tiveram como eixo central as repercussões do racismo estrutural e institucional nas casas de acolhimento na Baixada Fluminense, nos respaldou para entrarmos em nosso objeto: as práticas de letramento racial. Estas são compreendidas como estratégia de proteção para esses adolescentes e também para o combate ao racismo dentro das instituições. Percebemos o grande potencial do letramento racial como um instrumento tanto para a compreensão antirracista de pessoas brancas e condução na mudança de práticas, como também recurso de fortalecimento de Identidade Racial e alcance à Negritude e Nigrescência de pessoas negras. Este último quesito é tema de importante valor e tem a necessidade de maior aprofundamento em pesquisas posteriores.

A proposta de oficina aqui apresentada auxiliaria justamente nesse processo, como uma estratégia capaz de estabelecer uma intervenção efetiva e expor os indivíduos a informações que desconfirmam os estereótipos internalizados e perpetuados. Assim, novos regimes de verdade dentro dessas instituições são possíveis de serem construídos.

Os resultados obtidos em nossa intervenção junto aos profissionais dos diversos acolhimentos do município estudado foi muito positivo. Não tínhamos a pretensão de construir um saber hierarquizado e conteudista de temas principais para se trabalhar letramento racial. Prendíamos um espaço de troca, possibilidade de vulnerabilização, conflito e mudança. Empenhados numa transmissão e troca de conhecimento crítica e engajada, entendíamos que a construção de um local seguro, longe das hierarquizações das posições dentro da casa de acolhimento, e também de nosso lugar enquanto pesquisadores acadêmicos, era condição *sine quanon* para que os profissionais pudessem se sentir à vontade e expor seus pensamentos, crenças, histórias de vida e dúvidas. Nesse processo, eles também puderam aprender uns com os outros.

Na análise quantitativa da oficina de letramento racial podemos perceber a apreensão de conceitos principais referentes ao tema por parte dos profissionais, bem como sua articulação com necessidades práticas de intervenção, proposta de atividades e partilha com os acolhidos. Outro ponto que se sobressaiu foi o quanto tais trabalhadoras e trabalhadores conseguiram, a partir de nossa intervenção, alcançar a importância do letramento racial para apoiar e conduzir os/as adolescentes durante o acolhimento e também após sua saída. Nesse sentido, nos parece que incorporar as oficinas de letramento racial enquanto proposta junto à política de assistência social dos municípios se faz necessário para racializar esse espaço e as relações profissionais que nele se estabelecem. Para isso, é necessário considerar que essas relações não se dão em um espaço neutro pelo fato de todos os envolvidos ocuparem espaços na dinâmica racial e social. Conflitos diversos hão de aparecer e, possivelmente, num espaço de hierarquização e relações de poder, os acolhidos são os principais entes a estarem na base de represálias, invisibilizações e violências, ainda que não exclusivamente. Nesse sentido, é válido pontuar que educadoras sociais negras, conforme percebido nos dados coletados, também sofreram situações de racismo entre seus pares e por parte de alguns adolescentes.

As educadoras e as adolescentes do acolhimento de meninas pareciam conseguir nomear as situações de racismo sofridas na própria casa, enquanto essas situações no acolhimento de meninos apareceram de forma muito sutil e fragmentada nas entrevistas coletadas. Não pretendíamos estabelecer um estudo comparatório, mas ressaltamos a importância de melhor compreender os atravessamentos institucionais e influências nas

questões de gênero e raça que se estabelecem em diferentes estruturas de funcionamento das casas de acolhimento. Para isso, foram levadas em consideração variáveis importantes numa análise institucional mais profunda, como o perfil de casas públicas e casas privadas ou filantrópicas; diferenças em acolhimento de gêneros distintos; faixa etária, escolaridade e experiência do corpo técnico e institucional; bem como associações políticas e/ou religiosas nas casas de acolhimento e nos demais equipamentos da rede de proteção quecompanham o fluxo.

Pensar o letramento racial nas instituições de acolhimento é também conceber uma estratégia, diante de tantas outras, poisnão há respostas simples e causais para questões estruturais e complexas. Acreditamos que esse trabalho respondeu as perguntas suscitadas apresentando grande relevância e ineditismo para pensar as práticas educativas, de cuidado e proteção dentro do acolhimento institucional. Consequentemente, o estudo também contribui para reflexões acerca das diretrizes da política assistencial. Entendemos, por óbvio, suas limitações, sendo necessárias mais intervenções, pesquisas *Follow-up* e estudos de caso que possam mensurar de forma quantitativa e qualitativa as mudanças que tais intervenções de letramento racial causam na dinâmica do acolhimento institucional.

Por fim, entendemos que além de não ser possível “fugir dessa coisa de pele”, como nos diz Jorge, os resultados dessa pesquisa nos mostram que não é necessário. Isso pode ser percebido a partir dos apontamentos expostos ao longo deste estudo, que evidenciaram uma possibilidade concreta de se pensar, a partir do letramento racial, o processo de autodefinição junto a adolescentes em acolhimento. Esse processo ocorreu conjungado à reflexão de práticas profissionais como estratégia de proteção de adolescentes negros acolhidos. É possível, desse modo, desatar os nós e ouvir “*a nossa canção pelas ruas e bares, que nos traz a razão, relembrando Palmeres*”.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda. Chimamanda Adichie: o perigo de uma história única. Tradução de Érika Barbosa. **Portal Geledés**, 2009.
- AGUIAR, Wanda M. J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 2^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília (DF), v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda; ARANHA, Elvira; SOARES, Júlio. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 51, p. 1-16, 2021.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidades**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ALLEN, Keisha M. Transformative vision: Examining the racial literacy practices of a Black male teacher with his Black male students. **Journal for Multicultural Education**, v. 13, n. 1, p. 82-93, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Sílvio L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019 (Coleção Feminismos Plurais).
- ALTOÉ, Sonia. **Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- ALVARENGA, Júlia M.; MARAFON, Giovanna. “Tia, seu cabelo é tão bonito”: uma análise das relações raciais em um abrigo de crianças e adolescentes. **Revista observatório de la economía latinoamericana**, Curitiba (PR), v.22, n.1, p. 198-219, 2024.
- ANTUNES, Ellen K. C et al. Relato de Experiência Extensionista sobre a aplicação do Programa Candeia: Promovendo autonomia de adolescentes em acolhimento institucional. **Raízes e Rumos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 52–61, 2022.
- ARANTES, Esther M. de. Dos livres e dos cativos – breves apontamentos sobre a história das crianças no Brasil. **Serviço Social em Debate**, Carangola (MG), v. 5, n. 1, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/495118382/BARDIN-2016-Analise-de-Conteudo>. Acesso em junho de 2023.
- BASTIDE, Roger. Manifestações do preconceito de cor. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembí/Unesco , 1955

BATISTA, Gabriella. **Avaliação sobre vínculo e reinserção familiar em centros de referência especializada em assistência social na baixada fluminense do Rio de Janeiro.** 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro.

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

BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (Orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo.** São Paulo: Editora Anhembí/Unesco, 1955.

BIZARRIA, Leila. Subalternidades em negação: interseccionalidades de um bairro operário na cidade. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá (PR), v. 211, ano XVIII, dez. 2018.

BORSA, Juliane C.; DAMÁSIO, Bruno F.; BANDEIRA, Denise R. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. **Paidéia**, Ribeirão Preto (SP), v. 22, n. 53, p. 423-432, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília (DF): Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3zRs6Zi>. Acesso em outubro de 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em abril de 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília: MDS, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3Bbh4OV>. Acesso em julho de 2020.

BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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 Indígena”. Disponível em: <https://bit.ly/4ebetmw>. Acesso em junho de 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.010, de 3 de agosto de 2009.** Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3XPhpzx>. Acesso em abril de 2018.

BRASIL. **Orientações Técnicas para Elaboração do Plano Individual de Acolhimento (PIA) de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento.** Brasília: MDS, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3TwY6sg>. Acesso em junho de 2019.

BRASIL. **Orientações Técnicas:** Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília: Unesco; Conanda; MDS, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/47uaQ8Z>. Acesso em junho de 2020.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** 10ª ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BUENO, Winnie. **Imagens de controle:** um conceito do pensamento de Patricia Hill

Collins. Porto Alegre: Editora Zouk, 2020.

CARDOSO, Gracielle F. de L. **(Re)produção de famílias “incapazes”**: paradoxos à convivência familiar de crianças e adolescentes institucionalizados. 2017. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

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

CARVALHO, Juliana. **Trajetórias Marcadas: Histórias de vida de adolescentes com vivência de acolhimento institucional**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília, Brasília.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

COLLINS, Patricia H. Aprendendo com a outsider *within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

COLLINS, Patricia H. **Black feminist thought**. New York: Routledge, 2000.

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

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução n.º 10/05. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**. Brasília: CFP, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Adoção de criança: um Cadastro Nacional mais transparente e ágil. **Agência CNJ de Notícias**, 2 mai. 2017. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/adocao-de-crianca-um-cadastro-nacional-mais-transparente-e-agil/>. Acesso em abril de 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia brasileira na luta antirracista**. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/11/VOLUME-1-luta-antirracista-final.pdf>. Acesso em junho de 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Dados recolhidos do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA)**, em 2022. Brasília: CNJ, s/d. Disponível em: <https://bit.ly/3B6RdYe>. Acesso em julho de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Dados recolhidos do Sistema Nacional de Adoção (SNA)**, em 2023. Brasília: CNJ, s/d. Disponível em: <https://bit.ly/3B6RdYe>. Acesso em março de 2023.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Mais de 5 mil crianças estão disponíveis para adoção no Brasil. **Agência CNJ de Notícias**, 10 out. 2020. Disponível em:

<https://bit.ly/4gWB1ZZ>. Acesso em: 08/10/2024.

CORREIA, Wilson; BOMFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas Filosóficas**, Caicó (RN), ano 1, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2008.

COSTA, Antônio C. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Eliane C.; SCHUCMAN, Lia V. Identidades, Identificações e Classificações Raciais: o Pardo e as Ações Afirmativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro (RJ), v. 22, n. 2, p. 466-484, 2022.

COSTER, Wendy; MANCINI, Marisa. Recomendações para a tradução e adaptação transcultural de instrumentos para a pesquisa e a prática em Terapia Ocupacional. **Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 50-57, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. W. “**Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color**”, 1991. *Stanford Law Review*, vol. 43, Julho de 1991, pp. 1241-1299 (Republicado em: Albertson Fineman, Martha; Mykitiuk, Roxanne (eds.) *The Public Nature of Private Violence*, New York: Routledge, 1994, pp. 93-118. Disponível também em francês: *Cahiers du Genre*, n° 39, 2005, pp. 51-82)

CROSS Jr, William. **The negro to black conversion experience**. Washington DC: The East, 1971.

CROSS Jr., William. Nigrescence Theory: historical and explanatory notes. **Journal of Vocation Behavior**, v. 44, p. 119-123, 1994.

CROSS Jr., William; Parham, T. A., & Helms, J. E. The stages of Black identity development: Nigrescence models. In: Reginald L. Jones (Ed.). **Black psychology. 3 ed.** San Francisco: Cobb & Henry Publishers, 1991.

DASGUPTA, Nilanjana.; GREENWALD, Anthony G. On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 81, n. 5 p. 800–814, 2001.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL PRIORE, Mary. A criança negra no Brasil. In: JACÓ-VILELLA, Ana Maria; SATO, Leny (orgs.). **Diálogos em psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.

DENZIN, Norman. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. Londres: Routledge, 2009.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DUBOIS, William E. B. **As almas do povo negro**. São Paulo: Veneta, 2021.

EPSTEIN, Terrie; GIST, Conra. Teaching racial literacy in secondary humanities

classrooms: challenging adolescents' of color concepts of race and racism. **Race Ethnicity and Education**, v. 18, n. 1, p. 40-60, 2013.

ESPINDOLA, Sandro P.; VIANA, Marcos B.; OLIVEIRA, Maria H. B. Crianças e adolescentes acolhidos no estado do Rio de Janeiro: a adoção é a solução? **Saúde Debate**, 43, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Becos das memória**. Rio de Janeiro: Malê, 2017a.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017b.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5^a ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, Aparecida de. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra-narrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba (PR), v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em junho de 2023.

FERREIRA, Teresa H. S.; FARIAS, Maria A.; SILVARES, Edwiges F. M. Adolescência através dos Séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010.

FIALHO, Joaquim. A construção da identidade social e profissional através da ação das redes de sociabilidade laboral. **Revista Argumentos**, v. 13, n. 1, p. 138-162, jan/jun 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Denise P. R.; GIACOMINI, Sonia M. **Presença do axé**: mapeando terreiros no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

FOUCAULT, Michel. **The History of Sexuality**. Volume 1: an introduction. Nova Iorque: Panteon Books: 1978.

FOUCAULT, Michel. "Sobre la genealogía de la ética". In: Tomás Abrahan (ed.). **Foucault y la ética**. Buenos Aires: Biblos, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 21^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

GALLERT, Adriana Z. et al. Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma aproximação da produção teórica de González Rey. **Educação on-Line** (PUCRJ), Rio de Janeiro (RJ), v. 8, p. 1-18, 2011.

GALONI, Luana L. **A Inserção Ecológica em pesquisa com adolescentes do sexo**

feminino em acolhimento institucional: Analisando o processo de desligamento institucional por maioridade. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro.

GALONI, Luana L. et al. O processo de institucionalização da infância preta em asas de acolhimento. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, p. 56-64, 2022.

GARCIA, Nicole L. **Acolhimento institucional e o desligamento obrigatório:** trajetórias, significados e perspectivas futuras para as adolescentes. 2019. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) - Departamento de Serviço Social do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina.

GONÇALVES, Ana M. **Um defeito de cor.** 28^a ed., Record, 2006.

GONÇALVES, Maria da G. M. Sujeito e subjetividade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (UERJ), Rio de Janeiro, ano 4, n. 2, 2º semestre de 2004.

GONZÁLES-REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ. Lélia. Mulher Negra. In: NASCIMENTO, Elisa L. **Guerreiras de Natureza:** mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-48.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

GULASSA, Maria L. C. R. **Imaginar para encontrar a realidade: reflexões e propostas para trabalho com jovens nos abrigos.** São Paulo: Associação Fazendo História, 2010 (Coleção Abrigos em Movimento).

HAFFEJEE, Sadiyya; LEVINE, Diane T. “When will I be free”: lessons from Covid-19 for child protection in South Africa. **Child Abuse Negl.**, 11, 2020.

HONORATO, Mayra da C. **Racismo, saúde mental e território:** percepções e vivências de lideranças do Movimento Negro de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. 2020. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

HOOKS, Bell. **A gente é da hora:** homens negros e masculinidade. São Paulo: Elefante, 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Olhares negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO REDE ABRIGO. **Avaliação Longitudinal das Instituições de Acolhimento (Relatório Final).** Rio de Janeiro: Instituto Rede Abrigo, 2021. Disponível em:

<https://bit.ly/3BcaBDr>. Acesso em junho de 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1992.

JONES, Camara P. Levels of Racism: A Theoretical Framework and a gardener's Tale. **American Journal of Public Health**, v. 90, n. 8, p. 1212–1215, 2000.

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

KRÜGER, Helmut. Cognição, estereótipos e preconceitos raciais. In: LIMA, Marcus E. O.; PEREIRA, Emanoel P. (orgs.). **Estereótipos, preconceitos e discriminação**: perspectivas teóricas e metodológicas. Salvador: EDUFBA, 2004.

LIMA, Faylon S.; ROMANINI, Moises. O que pode o homem negro sentir? Produção de subjetividades, violência e modos de resistir/existir. **Práticas e Cuidado: Revista de Saúde Coletiva**, v. 4, p. 1-30, 2023

LIMA, Marcus E. O. **Psicologia social do preconceito e racismo**. São Paulo: Blucher, 2020.

LIMA, Marcus E. O.; VALA, Jorge. Serão os estereótipos e o preconceito inevitáveis? O monstro da automaticidade. In: LIMA, Marcus E. O.; PEREIRA, Emanoel P. (orgs.). **Estereótipos, preconceitos e discriminação**: perspectivas teóricas e metodológicas. Salvador: EDUFBA, 2004.

LINO, Michelle Villaça. **Criais de um (não) lugar: Histórias de crianças e adolescentes devolvidos por famílias substitutas**. Rio de Janeiro. 2018. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

LÓPEZ, Laura C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu (SP), v. 16, n. 40, p. 121-134, jan./mar. 2012.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MIRANDA, Maria A. **Movimento Negro e Antirracismo**: Práticas Insurgentes Movendo as Estruturas do Serviço Social. Rio de Janeiro: Editora Exemplo, 2018.

MÓDULO CRIANÇA E ADOLESCENTE. Ministério Público. **24º Censo da População Infantojuvenil Acolhida no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: MPRJ, 2019. Disponível em: <https://mca.mp.rj.gov.br/censos/24-censo>. Acesso em abril de 2022.

MÓDULO CRIANÇA E ADOLESCENTE. Ministério Público. **30º Censo da População Infantojuvenil Acolhida no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: MPRJ, 2020. Disponível em: <https://mca.mp.rj.gov.br/web/mca/censos/30-censo>. Acesso em abril de 2022.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019 (Coleção Feminismos

Plurais).

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research**. California: SAGE Publications Inc., 1997.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi M.; SILVA, Maria L.; CURI, Cristina (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

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

NASCIMENTO, Gizélida M. Grandes Mães, reais senhoras. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 49-64.

NJERI, Aza; ANKH, Kwame; MENE, Kulwa. Mulherismo Africana: proposta enquanto equilíbrio vital a comunidade preta. **Ítaca**, Rio de Janeiro (RJ), n. 36, 2020.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

NOGUEIRA, Sidney. **Intolerância e racismo religioso**. São Paulo: Pôlen, 2019 (Coleção Feminismos Plurais).

NOVA, Adeildo V. et al. Racismo estrutural e institucional e a justiça da infância e juventude: a (des)proteção de crianças e adolescentes negros/as pobres. **Serviço Social e Saúde**, Campinas (SP), v. 19, p. 01-32, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4e7RIjD>. Acesso em junho de 2023.

OLINDA, Sahmaroni R. da. Letramento racial e doutrina engajada: leitura de bell hooks e formação docente. **Revista Interinstitucional Artes e Educar**, Rio de Janeiro (RJ), v. 2, n. 2, p. 487-500, 2023.

OLIVEIRA, Ana Paula G.; MILNITSKY-SAPIRO, Clary. Políticas públicas para adolescentes em vulnerabilidade social: abrigo e provisoria. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 623- 635, 2007.

OLIVEIRA, Daniela M. de. **Violência institucional contra crianças e adolescentes em situação de acolhimento**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Serviço Social) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pampa, São Borja, Rio Grande do Sul, 2024.

OLIVEIRA, Grazielly R. **Direito à sexualidade de adolescentes acolhidas institucionalmente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: Unicef, 1948.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz. M. Censo e Demografia: A variável cor ou raça no

interior dos sistemas censitários brasileiros. In: PINHO, Osmundo A.; SANSONE. Livio. (Orgs). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2^a ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008.

PEREIRA, Letícia A. de G.; GALONI, Luana L.; RIBAS, Grazielly. O impacto do racismo na saúde mental da infância preta no cenário brasileiro. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, Ano XXVI, n. 56, p. 159 – 176, 2023.

PINHO, Osmundo. A “Fiel”, a “Amante” e o “Jovem Macho Sedutor”: sujeitos de gênero na periferia racializada. **Saúde e Sociedade**, São Paulo (SP), v. 16, n. 2, p. 133-145, 2007.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3TAFpUt>. Acesso em junho de 2023.

POMMER, Wagner; Clarice, POMMER. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí (GO), v. 10, n. 2, jul./dez. 2014.

PRATI, Laíssa E. et al. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre (RS), v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008.

RAMOS, Ester B., RAMOS, Rosaína B. **Acolhimento institucional de crianças e adolescentes**: uma revisão bibliográfica sobre os efeitos psicológicos da espera por adoção. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicologia) – Faculdade Doctum Serra, Serra (ES). 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4d7qk3O>. Acesso em junho de 2023.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **Institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio, 2004.

RODRIGUES, Anelise L. et al. Percepção de preconceito e autoestima entre adolescentes em contexto familiar e em situação de acolhimento institucional estudos e pesquisas em psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 389-407, 2014.

ROGERS, Rebeca. MOSLEY, Melissa. Racial literacy in a second-grade classroom: Critical race theory, whiteness studies, and literacy research. **Reading Research Quarterly**, v. 41, 2011.

ROSA, Edinete M. et al. O processo de desligamento de adolescentes em acolhimento institucional. **Estudos de Psicologia**, Campinas (SP), v. 17, n. 3, p. 361- 368, set./dez. 2012.

ROSCOE, Beatriz. 79% acham que há racismo no Brasil, mas só 39% se consideram preconceituosos. **PoderData**, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3BqJswk>. Acesso em setembro de 2024.

SALES, Suewellyn C.; NUNES, Patrícia de S. Mulheres negras nas imagens de controle: Da Construção de Imaginários Racistas à Imposição de Lugares Subalternos na Mídia. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação [virtual]. **Anais do 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo: INTERCOM, 2021.

SANTOS, Elisângela da S. O legado de Virgínia Leone Bicudo para a sociologia da infância no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (SP), v. 48, n. 170, p. 1194-1217, out./dez. 2018.

SANTOS, Gabriela A. B. **Desenvolvimento de Esquemas Iniciais Desadaptativos em adolescentes em vulnerabilidade social**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro.

SANTOS, Thays. C. da C.; PEREIRA, Raissa N. R.; SOARES, Laura C. E. C. Acolhimento institucional de adolescentes: uma intervenção psicossocial. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre (RS), v. 12, n. 2, p. 87–107, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2238-152X.103165>. Acesso em junho de 2023.

SARAIVA, Vanessa C. dos S. Abrigo, prisão ou proteção? Violência estatal contra crianças e adolescentes negros abrigados. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 11, n. 2, p. 76–92, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/23813>. Acesso em junho de 2023.

SCHUCMAN, Lia V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf. Acesso em junho de 2023.

SCOZ, Beatriz. Produções de sentidos, ensino e aprendizagem. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo (SP), v. 24, n. 74, 2007.

SEVERO, Renata T. Letramento racial e técnicas de si. **Fórum Linguístico**, Florianópolis (SC), v. 18, n. 3, p. 6400-6415, 2021.

SILVA JUNIOR, Paulo M. Narrativas de adolescentes negros: entre masculinidades, cotidiano escolar e vivências. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Florianópolis (SC), v. 5, n. 2, 2019.

SILVA, Enid R. A. **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SOUZA, Carol F. de A. **A Cor da Minha Infância**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2020. Disponível em: <https://bit.ly/47CwhVs>. Acesso em novembro de 2022.

SOUTA, Marivetta; JOVINO, Ione da S. Letramento racial e educação antirracista nas aulas de língua portuguesa. **Uniletras**, Ponta Grossa (PR), v. 41, n. 2, p. 147-166, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3zfTzDP>. Acesso em junho de 2023.

SOUZA, Douglas; GÓIS, João B. H. ; OLIVEIRA, Lisis B. F. Sexualidades dissidentes e a violência no ambiente escolar entre jovens da periferia. In: JORGE, Amanda Lacerda; BRANDÃO, André A. P.; SOUZA, Sidimara C. **Juventude e periferia no século XXI**. Niterói: Syal letras e Livros, 2023.

SOUZA, Isadora T. P. de. **Aplicação do Programa Candeia com adolescentes em**

processo de desligamento por maioridade: um relato de experiência. 2023. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro.

SOUZA, Lilian A. da S; LINO, Michelle V. Proteção tem cor: problematizando o acolhimento institucional de crianças e adolescentes negros. **Serviço Social em Debate**, Carangola (MG), v. 5, n. 1, 2022.

SOUZA, Marcela. T. de; SILVA, Michelly. D. da; CARVALHO, Rachel. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo (SP), v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

SOUZA, Neusa S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPINK, Mary J.; GIMENES, Maria da Glória G. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discurso sobre a saúde e a doença. **Saúde e Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 149-171, 1994.

SPINK, Mary J.; MENEGON, Vera M.; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, Recife (PE), v. 26, n. 1, p. 32-42, 2014.

STEELE, Claude M.; ARONSON, Joshua. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 65, n. 1, p. 797-811, 1995.

TAJFEL, Henri.; TURNER, Jhon. C. **An integrative theory of intergroup conflict**. In W. G. Austin, & S. Worcher (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-37). Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979.

TATUM, Beverly D. 1992. Talking about Race, Learning about Racism: The Application of Racial Identity Development Theory in the Classroom. **Harvard Educational Review**, v. 62, n. 1, p. 1-24, 1992.

TWINE, France W. A white side of black Britain: The concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004.

TWINE, France W.; STEINBUGLER, Amy. The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and racial literacy. **Du Bois Review: Social Science Research on Race**, New York, v. 2, n. 3, p. 341-363, ago. 2006.

VANDIVER, Bervely et al. **The Cross Racial Identity Scale**. Pensilvânia: State College, 2000.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VILLAS BOAS, Maria J. V. B. Masculinidade entre crianças negras: uma reflexão entre raça e gênero no Nêgo Fugido em Acupe/BA. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Florianópolis (SC), v. 5, n. 2, p. 103-122, 2019.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis (SC), v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001

APÊNDICES

APÊNDICE 1

CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

Prezada Diretoria,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “UM DEFEITO DE COR: LETRAMENTO RACIAL EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE ADOLESCENTES¹⁸”, a ser realizada na instituição _____ pela doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Psicologia – PPGPSI da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Luana Luiza Galoni Pereira, sob orientação do Prof. Dr. Ronald Ericeira. O referido projeto tem o objetivo de identificar se há práticas de letramento racial nas instituições de acolhimento de adolescentes e quais são os impactos de tais para os adolescentes acolhidos. Desvelando os atravessamentos raciais a partir de uma intervenção por meio de práticas de letramento racial, considerando essas instituições como um espaço sócio histórico e de cuidado de extrema importância para proteção desses adolescentes. Será realizada uma entrevista semiestruturada com 7 questões abertas sobre a temática e 8 questões sobre a identificação do profissional. Para aqueles que concordarem, será marcado a entrevista no equipamento de acordo com a possibilidade do profissional, ou, de forma remota através de chamadas telefônicas, videochamadas ou email, procurando respeitar as condições de distanciamento social exigidas para o atual momento. Neste dia será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual serão explicados os objetivos da pesquisa, bem como será informado os possíveis riscos: os informantes sentirem algum desconforto ao expor sobre seus relacionamentos interpessoais, conhecimentos técnicos e aplicados sobre as funções exercidas na instituição e como

¹⁸ Os documentos que se seguem nos anexos apresentam o título do trabalho que foi aprovado no Exame de Qualificação e, posteriormente, aprovado pelo Comitê de Ética. A modificação do título se deu após, no fechamento dos dados para tese final. Dessa forma, optou-se por deixar nesses anexos os títulos como os participantes o receberam.

possíveis benefícios: a pesquisa contribuirá para futuros projetos de intervenção com a equipe técnica de casas de acolhimento. Será informado aos participantes que a desistência da participação na pesquisa pode ocorrer a qualquer momento. Caso os entrevistados permitam, as entrevistas serão audiogravadas, preservando-se o anonimato dos profissionais e a confidencialidade das informações obtidas. Garantimos aos participantes a oportunidade de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa. Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação. No caso do não cumprimento dos itens acima, a instituição terá a liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Ressaltamos que os dados coletados serão tratados de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que versa sobre a Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e a sua participação, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com Seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pelo: Comitê de Ética da UFRRJ. Endereço: BR 465, Km 7, Campus Universitário Seropédica, RJ Rio de Janeiro. CEP: 23.890-000.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Ronald Ericeira – SIAPE:

(Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRRJ). Tel.: E-mail:

Luana Luiza Galoni Pereira - CRP: 05/56394

Tel (21) 981714930/ E-mail: luana.luiza.galoni@gmail.com

Seropédica, _____ de _____ de 2 _____.

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

(Nome e carimbo da coordenadora da instituição)

APÊNDICE 2

ENTREVISTA PILOTO (EQUIPE TÉCNICA)



Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro - UFRRJ Pró-reitoria de Pesquisa e
Pós-Graduação
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI

Pesquisa: *Um Defeito de Cor: Letramento Racial em Instituições de Acolhimento de Adolescentes*

Aplicadora: Luana Luiza Galoni Pereira Contato: [\(21\)](mailto:Luana.luiza.galoni@gmail.com)

***Coloco-me à disposição para quaisquer dúvidas que venham a surgir durante a resposta das perguntas.**

ENTREVISTA PILOTO (EQUIPE TÉCNICA)

Nome: _____ Idade: _____

_____ Formação: _____ Município de atuação: _____

_____ Ocupação na instituição: _____

_____ Gênero:

Mulher cis Mulher trans Homem cis Homem

trans Não binário Cor/Raça:

() Preto () Pardo () Indígena/Descendente ()
Amarelo () Branca Cargo Técnico: Há quanto
tempo está/esteve nesse cargo?
() 0 – 1 ano
() 1- 2 anos
() 3- 4anos
() mais de 05 anos

1. De acordo com a sua experiência, qual a proporção de adolescentes pretos e pardos acolhidos?
2. Em sua opinião, qual a influência entre a cor/raça e os motivos de acolhimento?
3. Me conte um pouco sobre o que você consegue identificar sobre e influência de cor/raça no tempo de permanência dos adolescentes na casa de acolhimento?
4. Você acredita que as questões raciais podem influenciar na vida dos adolescentes em acolhimento? Por quê?
5. Há alguma prática, atividade contínua ou evento pontual na instituição que você considere ser uma ação para conscientização do racismo?
6. Você acredita que seja importante a instituição promover atividades desse tipo? Por quê?
7. O que você sabe sobre letramento racial

APÊNDICE 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

1) Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) da pesquisa intitulada: “UM DEFEITO DE COR: LETRAMENTO RACIAL EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE ADOLESCENTES”. Essa pesquisa está sob responsabilidade da psicóloga Luana Luiza Galoni Pereira (CRP: 05/56394), aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e do professor do Departamento de psicologia da UFRRJ, Ronald Ericeira de CPF XXX-XX.

2) A pesquisa tem como objetivo identificar se há práticas de letramento racial nas instituições de acolhimento de adolescentes e quais são os impactos de tais para os adolescentes acolhidos. Desvelando os atravessamentos raciais a partir de uma intervenção por meio de práticas de letramento racial, considerando essas instituições como um espaço sócio histórico e de cuidado de extrema importância para proteção desses adolescentes.

3) Você será entrevistado (a) individualmente, de forma remota, via whatsapp, email, ou videochamada por aplicativos de transmissão online de acordo com sua preferência e como se sentir mais confortável. Tendo a possibilidade também de ser uma entrevista presencial a depender da disponibilidade da equipe. Lembrando que não é uma atividade de prova ou teste, por isso não existem comportamentos e falas certas ou erradas. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

4) Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, como por exemplo, sentir algum desconforto psíquico ou emocional ao falar algo de cunho pessoal ou práticas profissionais. Como benefícios, a pesquisa contribuirá para futuros projetos de intervenção com adolescentes em acolhimento institucional e também com os profissionais atuantes na rede, colaborando com o processo de desligamento.

5) Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

6) Considerando a possibilidade dos riscos sinalizados anteriormente, tomaremos

os seguintes cuidados para sua minimização: (a) antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Informando-os que os entrevistados têm total liberdade de não responder a alguma pergunta ou mesmo de entregar os questionários em branco; (b) a pesquisadora estará atenta para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa às perguntas dos questionários.

7) Os dados serão publicados, preservando-se o anonimato dos participantes da pesquisa. Você não terá qualquer custo financeiro para participar desta pesquisa. Não está prevista qualquer forma de ressarcimento financeiro por sua participação ou por custos de tempo de sua parte.

8) Esclarecemos que você tem liberdade para retirar seu consentimento no futuro, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores.

9) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e sua participação, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da UFFRJ, com processo de número: 23083.042949/2020-61.

Luana Luiza Galoni - CRP: 05/56394
Endereço: Rodovia BR 465, Km 07, s/n Zona Rural, Seropédica - RJ, 23890-000.
Email: Luana.luiza.galoni@gmail.com

Ronald Ericeira – CPF: XXX-XXX
Endereço: Rodovia BR 465, Km 07, s/n Zona Rural, Seropédica - RJ, 23890-000.
Email:

Eu, _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro assim que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Seropédica, de _____ de 20____.

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UFRRJ: Rua ,,. - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: luana.luiza.galoni@gmail.com-

Telefone: (021) 981714930 - Luana Luiza Galoni; E-mail: Luana.luiza.galoni@gmail.com.

APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLÉ) RESPONSÁVEIS

1) Através desse Termo você autoriza, como responsável, a participação do adolescente como voluntário (a) da pesquisa intitulada: “UM DEFEITO DE COR: LETRAMENTO RACIAL EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE ADOLESCENTES”. Essa pesquisa está sob responsabilidade da psicóloga Luana Luiza Galoni Pereira (CRP: 05/56394), aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e do professor do Departamento de psicologia da UFRRJ, Ronald Ericeira de CPF XXX-XX.

2) A pesquisa tem como objetivo identificar se há práticas de letramento racial nas instituições de acolhimento de adolescentes e quais são os impactos de tais para os adolescentes acolhidos. Desvelando os atravessamentos raciais a partir de uma intervenção por meio de práticas de letramento racial, considerando essas instituições como um espaço sócio histórico e de cuidado de extrema importância para proteção desses adolescentes.

3) Sua participação consiste em autorizar a participação do referido adolescente na pesquisa, bem como, o uso dos dados colhidos durante a intervenção para fins de publicação científica. Respeitando a anonimidade e sigilo.

4) Os possíveis riscos envolvidos na pesquisa são: as crianças ou seus responsáveis sentirem algum desconforto ao expor sobre si mesmas. Os benefícios são: a pesquisa contribuirá para futuros projetos de intervenção com adolescentes em acolhimento institucional.

5) Considerando a possibilidade dos riscos sinalizados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (a) antes do início das atividades de pesquisa, as pesquisadoras retomarão os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações; e (b) as pesquisadoras estarão atentas para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa às perguntas dos questionários.

6) Os dados serão publicados, preservando-se o anonimato dos participantes da pesquisa. Você não terá qualquer custo financeiro para participar desta pesquisa. Não está prevista qualquer forma de ressarcimento financeiro por sua participação ou por custos de tempo de sua parte.

7) Esclarecemos que você tem liberdade para retirar seu consentimento no futuro, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores.

8) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e a participação da criança, agora ou a qualquer momento.

Luana Luiza Galoni - CRP: 05/56394
Endereço: Rodovia BR 465, Km 07, s/n Zona Rural, Seropédica - RJ, 23890-000.
Email: Luana.luiza.galoni@gmail.com

Ronald Ericeira – CPF: XXX-XXX
Endereço: Rodovia BR 465, Km 07, s/n Zona Rural, Seropédica - RJ, 23890-000.
Email:

Eu,

_____, declaro que fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro assim que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Seropédica, ____ de _____ de 20____.

Rúbrica do Participante

Rúbrica do Pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UFRRJ: Rua ,..... Rio de Janeiro, RJ, e-mail: luana.luiza.galoni@gmail.com- Telefone: (021) 981714930 - *Luana Luiza Galoni*; E-mail: Luana.luiza.galoni@gmail.com.

APÊNDICE 5

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(Anuênciia do participante da pesquisa, adolescente)

- 1) Você está sendo convidado(a), como voluntário(a) a participar da pesquisa “UM DEFEITO DE COR: LETRAMENTO RACIAL EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO DE ADOLESCENTES”.
- 2) A pesquisa tem como objetivo identificar se há práticas de letramento racial nas instituições de acolhimento de adolescentes e quais são os impactos de tais para os adolescentes acolhidos. Desvelando os atravessamentos raciais a partir de uma intervenção por meio de práticas de letramento racial, considerando essas instituições como um espaço sócio histórico e de cuidado de extrema importância para proteção desses adolescentes.
- 3) Você será entrevistado (a) individualmente, de forma remota, via whatsapp, email, ou videochamada por aplicativos de transmissão online de acordo com sua preferência e como se sentir mais confortável. Tendo a possibilidade também de ser uma entrevista presencial a depender da disponibilidade da equipe. Lembrando que não é uma atividade de prova ou teste, por isso não existem comportamentos e falas certas ou erradas. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- 4) Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, como por exemplo, sentir algum desconforto psíquico ou emocional ao falar algo de cunho pessoal ou práticas profissionais. Como benefícios, a pesquisa contribuirá para futuros projetos de intervenção com adolescentes em acolhimento institucional e também com os profissionais atuantes na rede, colaborando com o processo de desligamento.
- 5) Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.
- 6) Considerando a possibilidade dos riscos sinalizados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (a) antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Informando-os que os entrevistados têm total liberdade de não responder a alguma pergunta ou mesmo de entregar os questionários em branco; (b) a pesquisadora estará atenta para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa às perguntas dos questionários.

7) Os dados serão publicados, preservando-se o anonimato dos participantes da pesquisa. Você não terá qualquer custo financeiro para participar desta pesquisa. Não está prevista qualquer forma de ressarcimento financeiro por sua participação ou por custos de tempo de sua parte.

8) Esclarecemos que você tem liberdade para retirar seu consentimento no futuro, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores.

9) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e sua participação, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da UFFRJ, com processo de número: 23083.042949/2020-61.

Luana Luiza Galoni - CRP: 05/56394
Endereço: Rodovia BR 465, Km 07, s/n Zona Rural, Seropédica - RJ, 23890-000.
Email: Luana.luiza.galoni@gmail.com

Ronald Ericeira – CPF: XXX-XXX
Endereço: Rodovia BR 465, Km 07, s/n Zona Rural, Seropédica - RJ, 23890-000.
Email:

Eu,

_____, declaro que fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro assim que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Seropédica, ____ de _____ de 20____.

Rúbrica do Participante

Rubrica do Pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UFRRJ: Rua- Rio de Janeiro, RJ, e-mail: luana.luiza.galoni@gmail.com- Telefone: (021) 981714930 - *Luana Luiza Galoni*; E-mail: Luana.luiza.galoni@gmail.com.

APÊNDICE 6

ESTRUTURA OFICINA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E ATIVIDADES PROPOSTAS:

1. APRESENTAÇÃO DA EQUIPE E DE CONCEITOS PRINCIPAIS

Foi utilizada uma apresentação em Slides para apresentação dos principais conceitos a serem trabalhados, bem como realizar a mediação das dinâmicas. Foram criadas duas personagens “Nala” e “Amina”, apresentadas nas imagens abaixo, com intuito de aproximação dos participantes da temática de forma lúdica.





2. KALUNGA GRANDE: ONDE TUDO COMEÇOU

- Nessa unidade será apresentado de forma breve e dinâmica o histórico de acolhimento de crianças e adolescentes negros no Brasil desde a colonização. Trazendo a reflexão do que ainda permanece e do que mudou nesse percurso histórico nas políticas de acolhimento e como se manifesta agora, através do reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude e a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico.

**Escuta do Podcast com Ilustração Águas de Kalunga, EP.5 – “Uma criança no meio da multidão”, por Renato Nogueira.* O episódio 5 do podcast "Águas de Kalunga" apresenta um texto do professor Renato Nogueira, que aborda a chegada de imigrantes, escravizados e dos diversos povos que aportaram na Ilha das Flores nos séculos XIX e XX. As histórias são inspiradas pela fotografia da entrada do complexo de refugiados da Ilha das Flores (1948), de Kurt Klagsbrunn, presente em “O Rio dos Navegantes”.

Site: <http://bit.ly/PodcastMAR>

Spotify: <http://bit.ly/AguasdeKalungaSpotify>

Deezer: <http://bit.ly/AguasDeKalungaDeezer>

Youtube (Podcast ilustrado): <https://youtu.be/s5gtcnOsJqs?si=QKkSQ1HXoewCkXzX>

IMAGENS DAS ANIMAÇÕES





3. “PRETA, MORENA, PRETINHA”

- Dentro dessa unidade traremos as discussões acerca de colorismo, heteroidentificação e autoidentificação. Bem como abarcar um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais, facilitando ainda a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e antirracismo.

*Atividade Dicionário Racial: Nessa atividade os participantes serão divididos em grupos e lhes será oferecido *cards* com expressões da língua portuguesa e palavras que tem teor racista em sua concepção, mas que são utilizadas cotidianamente, tais como: “mulata”, “criado mudo”, “ovelha negra”, “a coisa tá preta”. E, simultaneamente outros *cards* com os significados dessas expressões, no primeiro momento eles terão que relacionar os significados as palavras e expressões e num segundo momento propor, em *cards* em branco, palavras substitutivas as apresentadas. O jogo tem como enfoque a associação e acomodação de novas palavras expressões que possam substituir as que socialmente são difundidas.

4. “MAS ESSA CRIANÇA NÃO TEM PERFIL DE ABRIGO”

- Serão abordados aqui os estereótipos presentes em relação à raça, gênero, e classe social. Através de uma abordagem interseccional será trazida a reflexão acerca dessas categorias de pertença, como aparecem em nossas relações interpessoais e são reforçadas pela mídia, e acabam por também aparecer no acolhimento.

* Atividade “Tem Cara de quê?”, serão apresentadas fotos de pessoas famosas, intelectuais, cientistas e demais profissionais, negros e brancos, e pedido que os participantes opinem com qual profissão eles parecem se associar. A partir das respostas, será mediado o debate acerca de estereótipos, preconceitos e discriminação.

5. TUDO QUE NÓS TEM É NÓS

- A última unidade visa trazer uma dinâmica e reflexão acerca dos diferentes discursos que podem se cruzar no acolhimento a respeito de raça. Aqui a intenção é que as pessoas iniciem o processo de reconhecimento racial no espaço institucional e quais suas possíveis contribuições para um acolhimento antirracista.

* Execução da técnica “World Café” sendo esse um método de diálogo e criação coletiva, a fim de promover conversas significativas. Os diálogos buscam o envolvimento de todos os participantes, oportunizando a inteligência e criação coletiva para problemas complexos.

* Música Principia (Emicida).

APÊNDICE 7
Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas

Acesso em:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Fnq4GxuZXf1xvQbrpLaXYCa8G02YKj7cqqtMkPE1VME/edit?usp=sharing>

APÊNDICE 8

Quadro da Revisão Integrativa e de Textos Selecionados

Acesso em:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/17HWezmvubNa3zdZbIkTIqrTxB4_ZHj1q/edit?usp=sharing&ouid=117011987215570366915&rtpof=true&sd=true

APÊNDICE 9
Quadro Revisão Integrativa ANO 2024

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1D30QuMDGGNBqPmYRZ5WwHXjT94msMJE/edit?gid=981394476#gid=981394476>