

A presença do racismo numa escola de Santa Catarina pela voz dos/as estudantes

Marilda de Liz Brockveld¹

Orcid: <https://orcid.org/0009000945003970>

Pâmella da Silva de Souza Muniz²

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4757-91-84>

Valéria Oliveira de Vasconcelos³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0616-2372>

Resumo

O racismo está presente no Brasil desde sua colonização, portanto, a luta para vencê-lo deve ser fortalecida nos mais diferentes âmbitos e espaços sociais. Com vistas a trazer elementos para engendrar reflexões e práticas antirracistas na escola, este artigo aborda os resultados de um exercício de pesquisa cujo objetivo foi o de desvelar a presença (ou não) do preconceito racial na escola. Para tanto, foi realizada uma enquete entre 52 estudantes de uma escola pública do interior de Santa Catarina. Os dados foram organizados em temas geradores e analisados a partir do referencial freiriano e do campo das relações étnico-raciais. Os resultados revelaram o racismo estrutural que caracteriza a realidade brasileira, sendo expresso principalmente em situações de injúria, suspeição e desrespeito, levando à negação identitária. As conclusões indicam a urgência da problematização do tema com vistas à construção de uma sociedade antirracista.

Palavras-chave: escola; educação; racismo.

Abstract

Racism has been present in Brazil since its colonization and, therefore, the fight to overcome it must be strengthened in the most different social areas and spaces. With a view to bringing elements to engender anti-racist reflections and practices at school, this article discusses the results of a research exercise aimed at uncovering the presence (or not) of racial prejudice at school. To this end, a survey was carried out among 52 students at a public school in the interior of Santa Catarina. The data was organized into generative themes and analyzed using the Freirean framework and the field of ethnic-racial relations. The results revealed the structural racism that characterizes the Brazilian reality, expressed mainly in situations of insult, suspicion and disrespect, leading to identity denial. The conclusions indicate the urgency of problematizing the issue with a view to building an anti-racist society.

Keywords: school; education; racism.

Citação: BROCKVELD, Marilda de Liz; MUNIZ, Pâmella da Silva de Souza; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. A presença do racismo numa escola de Santa Catarina pela voz dos/as estudantes. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, e20249554, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249554>

¹ Professora de Matemática, discente do Programa de Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Santa Catarina – Brasil. E-mail: marildabrockveld20@gmail.com

² Professora de Educação Infantil, discente do PPGE/UNIPLAC. Santa Catarina – Brasil. E-mail: pampamprof2016@gmail.com

³ Docente do Programa de Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Santa Catarina – Brasil. E-mail: valvasc2013@gmail.com



1 Introdução

O racismo no Brasil se caracteriza pela covardia. Ele não se assume e, por isso, não tem culpa nem autocrítica. Costumam descrevê-lo como sutil, mas isto é um equívoco. Ele não é nada sutil, pelo contrário, para quem não quer se iludir ele fica escancarado ao olhar mais casual e superficial (Nascimento, Abdias, 2013)⁴

O racismo é um fato social que está presente desde que o Brasil foi colonizado, portanto a luta para vencê-lo nos mais diferentes meios tem sido um desafio - e na área da educação isso não é diferente. A escola constitui um espaço diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne uma diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2002). Nesse sentido, é importante salientar que “no curso da história a imagem do negro foi sendo moldada como inferior em face ao sujeito branco. A educação escolar, como qualquer outra instância social, longe de estar imune a isso, contribuiu de diferentes formas, para consolidação desse pensamento” (Vale; Santos, 2019, p.12).

De acordo com Djamila Ribeiro (apud Silvio Almeida 2019, p. 25): “[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

Uma das iniciativas para reduzir as consequências das desigualdades raciais foi a promulgação de políticas educacionais como o Decreto 4.886/20/11/2003 que determina a Política Nacional da Promoção da Igualdade Racial/PNPIR, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 que rege sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental. O objetivo dessas leis é o de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Tuono; Vaz, 2017).

Entretanto, de acordo com Eunice Prudente (2020), mesmo com a inserção de legislação específica para a valorização da cultura afro-brasileira, a sociedade ainda está muito distante da garantia de direitos dessa população. Ademais, tais leis “ainda não se traduziram em uma formação capaz de afirmar o reconhecimento do povo negro e pindorâmico na luta histórica por direitos e contra o racismo institucional” (Oliveira; Balieiro; Santos, 2020, p. 97).

O racismo é tão prejudicial que acaba afetando não só o desempenho escolar das vítimas, mas também causa impactos na vida de todas as pessoas, pois, se na escola, que deveria ser um ambiente de acolhimento e socialização, estudantes são alvo de ataques, como atuarão diante de tantas outras situações cotidianas de sociabilidade?

No presente texto tratamos de um exercício de pesquisa realizado no decorrer da disciplina “Escola, relações de poder e violências”, ofertada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Como metodologia investigativa foi realizada uma enquete entre alunas e alunos de uma escola de educação básica no Estado de Santa Catarina com o objetivo de verificar a presença (ou não) do preconceito racial ou de situações de racismo nesse ambiente artigo está organizado em quatro partes: na primeira uma breve introdução; na segunda, é explicitada a Metodologia utilizada para a coleta de dados; na terceira, os resultados e a discussão e na quarta, as considerações finais.

⁴ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-racismo-fica-escancarado-ao-olhar-mais-superficial-entrevista-abdias-nascimento/>



2 Metodologia

No exercício de pesquisa de que emerge este texto, foi aplicada uma breve enquete constando de duas questões para estudantes de uma escola de Educação Básica localizada no interior do Estado de Santa Catarina. Foram convidados/as alunos/as de 6º ao 9º ano com idade entre 11 a 15 anos, aproximadamente, sendo que a maioria pertence a classes sociais de baixa renda e autodeclarados/as negros/as e pardos/as. Estes/as representam aqueles/as que Nilma Lino Gomes (2016) considera em “situação de risco” ou em “desvantagem social” individual ou coletivamente. Aceitou participar um grupo de 52 jovens.

As questões propostas foram as seguintes: a) Você já passou por alguma situação de racismo? Em caso afirmativo, comente como foi. b) Você já presenciou alguma situação de Racismo? Em caso afirmativo, comente como foi.

Cada estudante relatou, à sua maneira, as situações que passou enfrentando o racismo, dentro e fora do ambiente escolar.

As respostas foram escritas em folhas de papel A4 e analisadas a partir de temas geradores. Os temas geradores emergiram dos diálogos e representaram uma escolha teórica, um recorte, não significando que eles se encerrem em si (Cruz e Vasconcelos, 2023). No presente caso, expressam a busca por realizar uma reflexão crítica sobre o racismo entre esses/as jovens.

A escolha por organizar a investigação científica a partir de Temas Geradores se justifica pela busca por garimpar nas falas dos/as jovens algumas das determinações constitutivas do objeto de estudo – no caso o racismo – por meio de tematização, problematização e reflexão analítica. Estes temas servem, portanto, como categorias ontológicas. Para Paulo Freire (1970, p. 50):

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 1970, p. 50).

Os temas emergiram das falas das/os participantes, que denunciaram práticas relacionadas à injúria - “Me jogaram uma banana e me chamaram de macaco”; à dimensão psicológica do racismo - “comecei a odiar minha cor”; à suspeição – “correram para dentro de casa, achando que iríamos roubar”; e à reprodução e perpetuação do racismo nas instituições escolares - “na escola isso é muito ruim”.

Esses temas geradores foram analisados a partir do referencial freiriano e de autoras/es da área das relações étnico-raciais, entre elas/es: Cuti (Luiz Silva); Djamila Ribeiro; Gabriel G. dos Santos; Kabengele Munanga; Neusa Santos Souza; Nilma Lino Gomes; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Rosiney Aparecida do Val e Sílvio Almeida.

3 Resultados e discussão

Freire já evocava uma descolonização na educação quando defendia uma organização do conteúdo programático que se distanciasse do eurocentrismo, do elitismo e do apagamento da cultura não pertencente à identidade branca. A mesma descolonização defendida por militantes do Movimento Negro, educadoras/es, pensadoras/es da educação intercultural e das relações étnico-raciais (Oliveira, Balieiro e Santos, 2020).

Freire (1979) assevera que o indivíduo precisa tomar a história nas mãos para nela poder



intervir, numa atuação profundamente comprometida na luta contra todas as formas de opressão. Ele defende a ideia de que a educação deve ser libertadora e transformadora, contribuindo para que as pessoas possam questionar as estruturas sociais injustas e trabalhar para sua superação (Freire, 1970).

Assim, é razoável afirmar que, para Freire, o racismo representa uma forma de opressão baseada na distinção racial e na obediência de poder, que nega a igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas de diferentes origens raciais. Ele entende o racismo como uma forma de desumanização, que impede o pleno desenvolvimento humano e perpetua a desigualdade social.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1996, p. 60).

O autor enfatiza a importância da conscientização e do diálogo crítico como ferramentas para combater o racismo. Encoraja a reflexão sobre as relações de poder e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as pessoas são valorizadas, independentemente de sua raça ou origem étnica.

Nessa perspectiva, visando fomentar o diálogo e a reflexão sobre o racismo na escola, provocamos estudantes de Educação Básica, a maior parte autodeclarada parda, para que escrevessem sobre suas vivências. Os temas geradores, que emergiram das falas dos sujeitos desta experiência, serão problematizados abaixo.

a) *Me jogaram uma banana e me chamaram de macaco*

Quando questionados/as sobre se já haviam passado por alguma situação de racismo, as alunas e alunos participantes revelaram a perversa realidade em que vivem, ou seja, numa sociedade profundamente marcada pelo preconceito e discriminação racial. Quase metade dos/as participantes alegaram haver sido vítima de injúria. Algumas das falas expressam esse cruel panorama:

Sim, um amigo foi chamado de macaco. (Bernardo)⁵

Sim, meu colega da escola me chama de preto gordo, daí briguei com ele. (Caio)

Sim, vi vários xingamentos de macaco, chimpanzé, gorila. (Felipe) Sim, me chamaram de preto. (Gabriel)

Sim, na minha escola todos me chamaram de macaca. (Isabela) Sim, fui na padaria uma mulher me chamou de preta. (Julia) Fui chamada de macaca por uma colega da sala. (Laura) Sim, chamaram minha mãe de preta. (Lucas)

Um dia na rua duas pessoas estavam discutindo e uma chamou a outra de negro macaco, chimpanzé. (Luiz)

Sim, me chamaram de gorila. (Maria Eduarda)

Sim, uma vez me jogaram uma banana e me chamaram de macaco. (Paulo) Quando fui pegar uma pipa no muro, me chamaram de macaco. (Rafael) Sim, chamaram meu amigo de seu preto, doente mental. (Samuel)

Sim, fizeram bullying comigo, me chamaram de macaca. (Sofia)

Uma mulher chamou minha mãe de macaca e isso foi muito incomodativo. (Vinicius)

⁵ Todos os nomes são fictícios e escolhidos aleatoriamente pelas autoras do presente texto.

O racismo representa uma forma de violência que muitas vezes se expressa e desenvolve por meio do fenômeno *bullying*, que mascara o racismo institucional. É importante salientar que, apesar de a jovem afirmar que sofreu *bullying*, na realidade foi vítima de racismo! São fenômenos que ocorrem na escola, mas que possuem origens e concepções distintas. Como afirma Carapello (apud Gonçalves et.al, 2024, p.16): “Quando as ofensas, as agressões, a violência sofrida pelos sujeitos estão relacionadas à sua cor, aos seus traços e à sua história, isso não é *bullying*, é racismo”. É fundamental compreender que “A violência racista pode submeter o sujeito negro a uma situação cuja desumanidade nos desarma e nos deixa perplexos. Seria difícil encontrar o adjetivo adequado para nomear esta odiosa forma de opressão” (Souza, 1983, p. 16).

Segundo Aline Santos (2016, p. 74), todos os insultos são atravessados de sentidos preconceituosos que se segmentam a partir de formulações diferentes, mas indicam a mesma forma de discriminação, uma vez que a ideologia dominante é “materializada no discurso racista, que, por sua vez, discrimina, oprime e marginaliza através de palavras ofensivas, alimentadas pelas relações de poder”.

A autora chama a atenção de que a palavra “negro” - assim como macaco, chimpanzé, gorila, dentre outras - remete a uma memória discursiva do período da escravização no Brasil, quando os povos de origem africana eram tratados como animais “domesticados”. Tiago Souza e Valéria Vasconcelos (2019, p. 37) advertem que uma das marcas de distinção entre os “senhores de escravos” era o tamanho de seu “plantel”, o que se entendia como o “coletivo de animais de raça de boa qualidade reservados para reprodução”. Isso denota a gravidade da utilização reiterada de tal xingamento, muitas vezes minimizada e naturalizada, pois carrega todo o peso da compreensão do outro – a pessoa negra – como pertencente a uma raça inferior, a uma subclasse, comparável a animais selvagens. Kabengele Munanga (2005, p. 57), ao trazer dados levantados por várias/os pesquisadoras/es sobre o racismo nos livros didáticos, afirma que:

[...] os estereótipos e preconceitos encontrados e um dos mais evidentes é aquele que eles denominam de a animalização do negro, que é exposta de várias maneiras, sendo a mais comum a associação da cor preta a animais (o porco preto, a cabra preta, o macaco preto) ou a seres sobrenaturais animalizados (mula-sem-cabeça, lobisomem, saci-pererê). É evidente que “há uma insistência nítida em retirar do negro a condição humana...” ou, então, em reservar-lhe um papel subalterno na hierarquia social.

Por outro lado, de acordo com Cuti⁶ (2010, p.1), é necessário ressignificar a palavra “negro”, pois além de este termo não encobrir o racismo (como afrodescendente poderia fazer, nas palavras do autor), ele reforça uma reivindicação antirracista. Segundo o autor, em 1978, no advento da criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (e também em tempos e movimentos anteriores), “[...] foi escolhida a palavra ‘negro’ porque ela é a única do léxico que, ao ser empregada para caracterizar organização humana, não isenta o racismo” (p.3). E essa redefinição é crucial na construção de identidades e na ampliação de lutas antirracistas, tomando o termo “negro” como símbolo de orgulho, resistência e identidade positiva nas mais diversas esferas – cultural, social, política e educacional.

⁶ Cuti é pseudônimo de Luiz Silva, mestre em Teoria da Literatura e doutor em Literatura Brasileira. Publicou dentre outros: *Dois nós na noite* e outras peças de teatro negro-brasileiro; *Negros em contos*; *Sanga*; *A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto*; *Negroesia*; *Contos crespos*; *Moreninho*, *Neguinho*, *Pretinho*; *Poemariprosa*; *Literatura negro-brasileira*; *Lima Barreto*.



O currículo pautado na interculturalidade constitui-se em uma via para a construção de uma Educação Antirracista, uma vez que é fundamentado no diálogo crítico, sem a hierarquização e subordinação cultural, também reconhece e valoriza os conhecimentos e saberes constitutivos das culturas Outras, enquanto trata dos conflitos decorrentes do convívio com a pluralidade, além de propiciar o desenvolvimento de atitudes de respeito e empatia ao Outro e promover a libertação dos sujeitos discriminados e oprimidos (Uchôa; Chaves; Pereira, 2021, p. 65).

b) *Correram para dentro de casa, achando que iríamos roubar*

Uma história infantil de autoria de Oswaldo Faustino⁷ conta que um menino negro, educado amorosamente entre familiares e vínculos de amizade, passa a pequena infância numa ávida expectativa por ir à escola. Quando finalmente chega o grande dia, decepção-se tremendamente, pois a partir daquele momento torna-se “invisível” perante as outras pessoas. “Não. Ele não estava lá. Olhava que olhava, procurava que procurava, mas ele não conseguia ver sua imagem refletida na superfície daquele espelho. A sala estava lá, a mesa, cadeiras, a janela ao fundo, tudo, tudo menos ele...”. Sofre e chora porque naquele lugar ninguém parece enxergar sua presença. “O tempo passou. E, no mesmo dia em que se tornou adolescente, como num passe de mágica, ele deixou de ser invisível e se tornou... suspeito. Suspeito crônico. Suspeito de todos os males que acometiam a comunidade em que vivia. De todos os males da sociedade”. Essa é a realidade nefasta da grande maioria dos jovens negros, com especificidades distintas quando relacionadas às meninas negras – que passam de “invisíveis” a “desejáveis”, em seus corpos precocemente erotizados.

Algumas frases trazidas pelos sujeitos participantes expressam, em parte, este contexto:

Eu e meu amigo fomos perguntar a hora para um moço e ele saiu correndo. (Alessandro)

Fui no banco com minha mãe e o guarda mandou eu tirar o capuz, mas tinha bastante gente com touca e só eu que tive que tirar. (Amanda).

Uma mulher negra entrou no mercado e acusaram de roubo, mas no fim ela não roubou nada. (Enzo)

Eu estava passando na rua e tinha cinco meninas e quando viram a gente correram para dentro de casa, achando que iríamos roubar. (Guilherme)

Eu estava com meu amigo que é negro e passaram algumas pessoas dizendo o que eu queria com esse negro. (Joice)

Em uma viagem estávamos passando pelo pedágio, pararam a gente e fizeram um monte de perguntas, para nós (eu, minha prima e meu pai), perguntaram se ele era meu pai, se meu pai não tinha sequestrado a gente. (Mariana)

O racismo estrutural, que funda as relações sociais desde a colonização, naturalizou uma pretensa condição das pessoas negras e mestiças como intrinsecamente criminosas e suspeitas, tomando esta característica como inata e constituindo, portanto, uma “identidade bandida” associada, principalmente, à cor da pele. (Terra, 2010). Várias pesquisas na área da educação e do direito - como a dissertação de Livia Maria Terra, intitulada “Negro suspeito, negro bandido: um estudo sobre o discurso policial” - denunciam esta construção social que associa “a ideia e a imagem de um indivíduo propriamente ‘suspeito’ que carregaria, moral e biologicamente, o perigo social”. Nesse entendimento, tal “sujeito traria em seu código genético a potencialidade de uma conduta imprópria, criminoso e perigoso. Uma degeneração que deveria ser controlada, vigiada, reprimida e, se possível, punida” (Terra, 2010, p. 52).

⁷ FAUSTINO, O. “O menino no espelho”. Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publicações/projeto_negras_palavras.pdf



As breves narrativas dos jovens sujeitos dessa pesquisa corroboram a ideia que atrela o caráter de uma pessoa a suas características biológicas e, enfaticamente, à cor da pele, evidenciando o “preconceito de marca”. Essa presunção está tão escancarada no pensamento racista que algumas pessoas se arvoram capazes de reconhecer na voz da pessoa suas particularidades fenotípicas, ao mesmo tempo em que depreciam seu lugar no mundo: “Em uma conversa de um app me falaram que minha voz era de um negro escravo” (Maurício).

A escravatura foi abolida no Brasil em 1888, mas a mentalidade escravocrata permanece em muitas mentes e corações. Segundo Neuza Souza (1993, p. 19): “a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre a cor negra e posição social inferior”.

Em seu artigo, Vale e Santos (2019, p. 13) problematizam uma situação ocorrida em uma escola de educação básica, em que a professora se refere aos povos negros escravizados como “objetos desprovidos de humanidade, que não conheciam a civilização, logo eram selvagens, ignorantes e não possuíam cultura”. Infelizmente, esse evento demonstra como a escravização é trazida corriqueiramente a partir “da perspectiva do dominador, como uma fatalidade histórica e não como produto deliberado da iniciativa humana”. Comumente se fala de um povo escravizado, mas não se questiona o povo que o escravizou.

Quando se restringe a história de um povo à escravização são ocultadas suas lutas, conquistas e potências. Além disso, é construída uma concepção de hierarquia entre culturas, conhecimentos, comportamentos e aparência física em que os padrões advindos do Norte global servem como referência única a ser seguida e imitada.

c) Comecei a odiar minha cor

Ao ser arguida sobre se já vivenciou alguma situação de racismo, uma das jovens fez a seguinte afirmação (da qual emergiram dois temas geradores): “Sim. Na escola! Isso muito ruim! A gente finge que não é nada. Comecei a odiar minha cor. Mas depois percebi que não devo” (Aline).

Esse Tema Gerador nos reporta ao que Frantz Fanon nomeia de “internalização da inferioridade” (Fanon, 2008). Para o autor, é possível que grupos racialmente marginalizados comecem a acreditar, consciente ou inconscientemente, nos estereótipos e preconceitos negativos que a sociedade impõe sobre eles. Em vez de questionar essas crenças, pensam que seu grupo racial é inferior ou menos capaz, ou que precisam se distanciar de aspectos culturais próprios para serem aceitos ou terem valor. Esse fenômeno é uma consequência da exposição repetida a situações de discriminação, exclusão e desvalorização social. Ademais, gera na pessoa que é alvo de racismo, uma percepção distorcida de si mesmo, o que torna desafiador tanto o reconhecimento quanto a aceitação da sua própria negritude.

Segundo Vale & Santos (2019, p.14), “a maior vitória do racismo é quando ele atinge a dimensão psicológica do sujeito, pois ele tem o poder de criar no próprio negro um sentimento de inferioridade e desvalorização de seus atributos em relação ao branco, como se ele fosse um subalterno, reduzindo-o a uma condição sub-humana”. Como expressa a narrativa acima, pelo fato de estas/es jovens estarem em processo de formação emocional, social e cognitiva, há uma forte tendência de que os discursos de conteúdos discriminatórios influenciem no desenvolvimento de suas identidades, ao se reconhecerem nas representações pejorativas criadas pelos brancos.

O ambiente escolar é dado às suas características, um dos lugares mais eficazes e perigosos para a difusão da ideologia racista, uma vez que as vítimas estão iniciando o processo

de construção de suas identidades, de modo que as consequências podem ser irreversíveis (Vale; Santos, 2019, p.12)

Isso, de certa forma representa uma “desordem do ego alienado”, em que a pessoa “expressa hostilidade aberta ou disfarçada em relação ao próprio grupo, e, portanto, a si mesma” (Oliveira; Balieiro; Santos, 2020, 104), como é o caso da frase acima “Comecei a odiar minha cor”.

Como uma tentativa de humanizarem-se, muitas pessoas tendem a buscar uma superação, mirando “Ser o melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o ‘defeito’, para ser aceito” (Santos 1983, p. 40). Assim sendo, as relações construídas a partir de uma visão racista, homofóbica, sexista, classista, ou de qualquer outro sistema de opressão, tem como desdobramento a contínua procura por práticas e experiências normativas, em busca de aceitação pelo grupo racial branco heterossexual (Oliveira, 2017).

É necessário aprofundar a reflexão sobre os pilares que sustentam o racismo e buscar o fortalecimento do pertencimento racial, o que reforça a importância de práticas educativas, culturais e políticas que valorizem a negritude, uma vez que: “De forma geral, o preconceito racial brasileiro de marca tem se caracterizado por deixar o racismo em um campo nebuloso, de difícil identificação, tanto por parte do agressor quanto daqueles que sofrem o racismo, dificultando suas desconstruções” (Valente; Dantas, 2021, p.5).

Para Vale & Santos (2019, p. 08) isso leva à necessidade de se compreender como o discurso racista se estrutura, desde os discursos midiáticos, com “a sub-representação da figura do negro; o silêncio diante das desigualdades raciais; a representação do branco como sendo a norma social adequada; a representação do negro por meio de estereótipos, que veicula sua imagem a coisas ruins”, entre outras.

d) E isso é muito ruim!

A escola perpetua as relações de saber construídas pelo conhecimento hegemônico, as relações de poder presentes no sistema estatal e as relações de produção capitalistas. E, portanto, normalmente contribui para discursos discriminatórios e representações pejorativas criadas sob a égide da branquitude. Por outro lado, neste mesmo espaço são criados saberes e técnicas de cuidado com a infância (Oliveira; Balieiro; Santos, 2020) o que demanda uma profunda reflexão sobre os efeitos adversos das narrativas racistas entre as crianças negras.

A escola, além do ambiente familiar, pode ser o único espaço de convivência em que a criança e o/a adolescente tenham a oportunidade de compreender a coletividade e a importância das relações para além das diferenças (Silva; Ustra, 2022). Ao mesmo tempo, ela pode representar, muitas vezes, o motor de relações desiguais (Souza; Souza, 2008). O preconceito racial nos ambientes escolares muitas vezes é reproduzido nos discursos e ações de professores/professoras e alunos/alunas, o que leva à naturalização e à normalização das injustiças sociais.

O ingresso da criança na escola é um período importante, pois é nesse momento que ela começa a ser integrada ao espaço social de forma mais sistematizada e a estabelecer novos vínculos. No entanto, “para os negros, esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais” (Menezes, 2002, p. 1).

Para Vale e Santos (2019), é na escola que as discussões sobre racismo, relações étnico-raciais e interculturalidade devem ser aprofundadas, uma vez que estas irão influenciar diretamente como as crianças negras se relacionarão consigo mesmas e com o saber escolar, e como as crianças brancas irão desconstruir o racismo estrutural presente na sociedade.

Tanto o ser branco quanto ser negro são construções sociais que são vivenciados a partir



de privilégios historicamente favorecidos. Portanto, a luta contra racismo passa por uma profunda transformação social na luta contra o racismo estrutural, o que significa que a branquitude deve renunciar a privilégios e desconstruir estereótipos.

Além disso, há que considerar-se que, nessa relação, é também importante o que o sujeito faz com o que o mundo fez dele, já que ele não é um mero produto, mas age no e sobre o mundo para adequar-se ou rebelar-se contra o sistema (Vale; Santos, 2019).

Ribeiro evoca Almeida, criador do conceito de racismo estrutural, para explicar que mesmo que o racismo seja uma estrutura opressiva que nega direitos, e não apenas um ato individual, ninguém pode isentar-se de agir:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. (Almeida *apud* Ribeiro, 2019, p. 7).

O racismo é uma realidade presente na sociedade, que pode se manifestar mesmo sem intenção consciente. O silêncio diante do racismo não implica em culpa moral ou jurídica, mas contribui para a manutenção desse problema. Portanto, é urgente adotar medidas e práticas antirracistas para promover uma sociedade mais justa e igualitária. “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.” (Ribeiro, 2019).

A transformação social requer ações concretas no combate ao racismo, tanto no âmbito pessoal quanto profissional e político. É fundamental agir ativamente contra o racismo para promover mudanças significativas.

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana [...] a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores de pele, tipos de cabelo, formato de olho, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, superioridade e inferioridade. (Munanga; Gomes, 2006, p. 178, *apud* Silva; Ustra, 2022, p. 5).

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças e, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (Cavalleiro, 2000, p. 21). Essa autora adverte sobre o silêncio do lar e o silêncio da escola que reforçam estereótipos e divisões raciais e que, frente a essa realidade, é essencial pensar em estratégias de promoção de práticas antirracistas na escola. Com base nessa autora destacam-se alguns passos fundamentais.

Primeiro, é importante reconhecer a existência do problema racial no contexto brasileiro. Em seguida, é necessário promover uma reflexão contínua sobre o racismo tanto no ambiente escolar como na sociedade em geral. Isso inclui combater todos os preconceitos ou discriminações e garantir relações interpessoais baseadas no respeito mútuo.

Além disso, é importante valorizar a diversidade nas escolas e utilizá-la como uma ferramenta inclusiva que incentiva todos os/as alunos/as a participar, o que não se faz sem uma leitura crítica da história afro-brasileira, enfatizando as contribuições de diversos grupos para a formação do país.

Ademais, podem ser criados e recriados materiais educativos que tratem da diversidade cultural, étnica e racial, incluindo aspectos de ascendência africana e um currículo decolonial e



menos etnocêntrico. Como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015, p.169): “as escolas tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, reeducar no sentido do respeito, re-conhecimento, valorização, convívio construtivo”. A educação deve ser projetada para promover o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnico-racial de nosso país e fortalecer a identidade e a autoestima de estudantes de grupos historicamente discriminados. Essas ações e pensamentos são passos importantes na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e antirracista, promovendo a formação de professores/as comprometidos/as com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

Ao partirmos da ideia de que o racismo é aprendido na interação entre os seres humanos e fortalecido por diferentes tipos de discursos, há que perguntar a nós mesmas e às pessoas que nos cercam: que tipo de discurso estamos gerando, consumindo e reproduzindo a respeito da população negra? E quais são seus impactos sobre ela? Diante disso Ribeiro (2019) nos provoca dizendo:

A questão é: O que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma cultura social enraizada), isso não seria suficiente – a inação contribui para a perpetuar a opressão. (Ribeiro, 2019, p.8)

4 Considerações finais

O presente exercício de pesquisa desvelou que a grande maioria dos/as jovens participantes presenciaram situações ou foram vítimas de racismo, o que seguramente demanda maior atenção e aprofundamento teórico-práticos.

Os relatos mostram que o racismo na escola não se limita à discriminação óbvia, mas pode se manifestar de formas mais sutis, tais como estereótipos, injúrias, preconceitos, piadas inapropriadas, comparações, práticas pedagógicas inadequadas e até falta de representatividade. No entanto, os/as professores/as devem estar atentos/as para reconhecer as diferentes formas de racismo e lidar com elas rapidamente, para que as/os alunas/os sintam-se valorizados/as e apreciados/as, independentemente das suas raízes étnicas, históricas, religiosas ou de gênero.

A cultura do silêncio reproduz uma falsa ideia de que no Brasil existe uma democracia racial e que, portanto, as relações raciais ocorrem em harmonia e, independentemente da cor da pele, todas as pessoas são tratadas da mesma forma, possuem os mesmos direitos e as mesmas oportunidades.

Para se combater essa falácia é preciso fomentar reflexões e práticas antirracistas envolvendo toda a comunidade escolar, na busca por caminhos que apontem formas de garantir a equidade, proporcionar oportunidades e priorizar processos de ensinar-e-aprender mais solidários, conectivos e amorosos para e entre todas as pessoas (Brandão, 2020).

O/a docente tem um papel central neste processo de sensibilização e no combate ao racismo nas escolas, uma vez que não se pode apartar conhecimento do vivido, como aponta Fanon (2008), quando afirma que nas vivências que o sujeito constrói a si e o mundo. Uma das alternativas, portanto, é fomentar uma educação antirracista na escola, com ênfase na interculturalidade - que provoca o fortalecimento de laços equitativos e colaborativos entre as pessoas de diversas culturas, raças, origens, orientações sexuais - em contraposição à imposição da subjetividade branca e europeia, numa perspectiva determinista de uma cultura que não é a nossa.



Não é demais reforçar que é, muitas vezes, a escola, a sala de aula, o espaço onde a criança negra tem (ou não) os primeiros contatos com a história de suas origens. Urge, portanto, uma educação problematizadora que denuncie os modelos de conhecimento dominantes, para além das diferenças e dos preconceitos.

O racismo é uma herança colonial que perdura de maneira estrutural até a atualidade. Para descolonizar, segundo Freire (2015), é preciso construir modos de reconexão com as comunidades, com os povos e com os grupos sociais oprimidos, para garantir a apropriação de outras culturas de distintos povos, rompendo com a assimilação cultural e com o pensamento hegemônico.

A descolonização demanda outras epistemologias, outras bases teóricas, outras práticas, outras estratégias. Os desafios são muitos, mas já passou da hora de a escola superar a cultura do silêncio e dialogar sobre o que realmente importa para construir outras histórias, outras formas de ver e viver, enfim, um outro mundo possível.

Referências

BRANDÃO, C.R. **O que é a Educação**. Goiânia: Espaço, 2020.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CUTI. **Quem tem medo da palavra negro**. Texto publicado na Revista Matriz: uma revista de arte negra, 2010 (Grupo Caixa Preta), Porto Alegre, RS. Disponível em: https://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro_cuti.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

CRUZ, V.; VASCONCELOS, V. O. Jovens em situação de acolhimento institucional: tematizando com Paulo Freire. *In*: TAVARES, Maria Tereza Goudard; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de (Organizadoras). **O Pensamento de Paulo Freire em ação: Diálogos freirianos em tempos de (Pós) pandemia**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ : NAU Editora, 2023, p. 169-187.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOMES, N. L. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. *In*: ANPED, 2016. Anais Eletrônicos [...]. 2016. Disponível em ., <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt21/t218.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.



GONÇALVES, F.F.F.; SILVA JÚNIOR, J.B.A.; LEITE, A.C.R.M.; NUNES, R.M.; SILVA, D.S.; MOTA, L.A.; MOTA, A.P.A. *Bullying: um olhar contemporâneo das concepções de alunos e professores. Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida*, v. 16, n. 2, p. 01-24, 2024.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In: PLACCO, V. S. (Org.), **Psicologia & Educação: Revendo contribuições**. São Paulo: Educ., 2002, p. 09-32.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, L.R. de; BALIEIRO, T.B.; SANTOS, A.O.. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, p. 94-108, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 mar. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.arbp2020v72sp.94-108>.

PRUDENTE, E. A escravização e racismo no Brasil, mazelas que ainda perduram. **Jornal da USP**. São Paulo: Recurso Digital, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/escravizacao-e-racismo-no-brasil-mazelas-que-aindaperduram/>. Acesso em: 19 set. 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SILVA, B. A.; USTRA, S. R. V. Relações étnico-raciais e suas produções na área da Educação: uma análise na plataforma SciELO. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–19, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19379.071. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19379>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SILVA, P.B.G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991137>

SOUZA, E. P.; SOUZA, B. Preconceito, estereótipo e discriminação no espaço escolar. In: SOUZA, E. P.; RIBEIRO, A. S.T.; SOUZA, B. O.; RIBEIRO, I. M. P. (orgs.). **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

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

SOUZA, T.Z; VASCONCELOS, V.O. **Negando a negação: arquivos e memórias sobre a presença negra em Uberaba/MG**. Curitiba/PR: Appris, 2019.

TERRA, L.M. **Negro suspeito, negro bandido: um estudo sobre o discurso policial**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual. Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.



TUONO, N. E. F.; VAZ, M. R. T. O racismo no contexto escolar e a prática docente. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 204, 2017. DOI: 10.28998/2175-6600.2017v9n18p204. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3151>. Acesso em 19 mar. 2024.

UCHÔA, M.M.R.; CHAVES, C.A.P., PEREIRA, C.E.. Currículo e Culturas: a Educação Antirracista como direito humano. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 22, p. 61–72, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.61610. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/61610>. Acesso em 19 mar. 2024.

VALE, R.A.L.; SANTOS, G. G.. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, e-18289, out./dez., 2019. DOI: 10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18289.

