

# A reprodução do racismo no contexto escolar: um relato de experiência

## Nairana da Silva Lima do Rozário

○ GRADUAÇÃO

---

Formada em Psicologia na Universidade Católica de Petrópolis no ano de 2018.

## Gabriele Fonseca da Silva

○ GRADUAÇÃO

---

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e pós-graduanda em Neurociências e comportamento pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

## Mayara da Rocha Lima

○ GRADUAÇÃO

---

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e pós-graduanda em Psicanálise com crianças - intervenção precoce pelo SEPAI, em parceria com a Universidade Cândido Mendes (UCAM), atua como psicóloga clínica.

## Resumo

**O** artigo trata de um relato de experiência sobre a imersão em unidades escolares da rede pública municipal de Petrópolis – cidade localizada na região serrana do estado do Rio de Janeiro – entre 2015 e 2017, possibilitada pelo trabalho na mediação de inclusão em três unidades distintas, nas quais a maioria expositiva dos alunos era negra. Pretende versar sobre o respeito das manifestações do racismo no contexto escolar apoiado em autores como Foucault (1998), Veiga (2008), Bernardo e Maciel (2015), que debatem a história da escola brasileira e as relações existentes entre o espaço educacional e as questões raciais, assim como os impactos do racismo na subjetividade. A experiência trouxe à luz algumas resistências dessas escolas, relacionadas ao debate e à legitimação da discriminação racial como fato social e a como o ambiente educativo pode atuar como produtor e reprodutor de exclusão social (DUBET, 2003). Os impactos do racismo vêm ganhando mais destaque nos debates dentro da academia e na mídia, o que viabiliza a expansão dos espaços disponíveis para discussão. Avançar nesse debate permite conscientizar sobre os danos sofridos por quem é discriminado, sobre como o racismo perpassa por inúmeros espaços e relações sociais, inclusive nas escolas. Criando-se a consciência, medidas e práticas antirracistas, que têm por objetivo amenizar os impactos na subjetividade e na vivência dos sujeitos negros e contribuir progressivamente para alguma reparação social, se tornam possíveis.

**Palavras-chave:** racismo, escola, subjetividade.

## Introdução

**A**s práticas de discriminação racial estão impregnadas no contexto social brasileiro devido a processos colonizadores que marcaram a sociedade. Tema debatido superficialmente, porém de grande relevância, ele precisa ser discutido com o pensamento voltado, sobretudo, a medidas interventivas que atuem para modificar a situação encontrada atualmente. No ambiente educacional, a necessidade de discutir negritude e racismo aparece devido ao papel relevante desempenhado pela escola na construção dos sujeitos, o que também torna pertinente a apropriação desse espaço como local de debate e eventual superação das práticas de discriminação racial, marcando-o como lugar de aprendizado e interculturalidade.

A complexidade do desenvolvimento da identidade negra brasileira e do sistema de relações raciais origina-se na história de colonização e escravidão no Brasil e é reforçada por processos segregatórios e de identificação que se renovam constantemente ao longo do tempo. É sabido que há divergências acerca da terminologia mais adequada para referir-se à população racializada, no entanto, neste estudo utiliza-se o termo negro, já que, mais do que estatuto de cor, esse termo refere-se a uma categoria política composta por pretos e pardos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

O ser negro como categoria política relaciona-se com o conceito de negritude, que, por sua vez, significa a soma total de características dos povos negros em todo o mundo, sendo referenciada também como a maneira de expressão do povo negro (GADEA, 2018). Esse aspecto político, unido à apropriação da cultura negra, serve como ferramenta de enfrentamento do racismo existente. Podemos definir racismo como uma forma sistemática de discriminação cujo fundamento é a raça; ele manifesta-se por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para os indivíduos de acordo com o grupo racial a que pertencem (ALMEIDA, 2018).

Com o intuito de investigar as principais produções relativas a Educação, Subjetividade, Racismo e Negritude, foi realizada uma pesquisa nos Periódicos CAPES, Scielo, PePSIC e BVS Brasil durante os dias 2 e 3 de maio de 2020. Naquele momento, o levantamento apresentou resultados insatisfatórios, uma vez que o número de produções acadêmicas encontradas

ficou bem abaixo do esperado. No dia 2 de maio foi realizado, nos Periódicos CAPES, uma pesquisa com combinações de duas palavras-chave dentro das propostas. Com os termos “racismo” e “educação” obtiveram-se como resultados: configurado para “and”, 802 artigos; configurado para “or”, 91.887 artigos. Com os termos racismo e subjetividade configurados para “and”, 218 artigos; para “or”, 11.473. Já com subjetividade e educação configurados para “and”, 2.614 artigos; para “or”, 92.928. No dia 3 de maio a pesquisa utilizou combinações de três palavras-chave – racismo, subjetividade, educação – nos portais Scielo, PePSIC e BVS Brasil. Foram encontrados os seguintes resultados: configurado para “or”, 1.368 artigos encontrados. Para “and”, dez artigos. A escassez de artigos relacionados ao tema abordado instiga o questionamento sobre o porquê do racismo. Mesmo sendo o tema de grande impacto social no Brasil, ainda é pouco abordado social e cientificamente.

Adotou-se como metodologia relato de experiência, apoiado em produções teóricas pertinentes à temática discutida, com o objetivo de contextualizar racismo, subjetividade, educação e negritude, visando provocar reflexão sobre temas a partir de uma perspectiva sócio-histórica e relatar as observações e ponderações sobre a temática a partir da inserção no campo educacional do município de Petrópolis, no Rio de Janeiro, entre 2015 e 2017, que possibilitou uma aproximação do campo teórico e prático.

O estudo aborda a construção do processo de educação escolar no Brasil e as repercussões de sua orientação eugenista e discriminatória marca as diferenças vividas por negros e brancos no cotidiano escolar e as principais discrepâncias culturais e sociais, debatendo a subjetividade e a elaboração da identidade do negro no Brasil com uma reflexão social, cultural e histórica. Após provocações teóricas, relata-se a experiência de inserção no ambiente escolar da rede pública municipal, com explanação sobre as principais vivências e inquietações. Então é proposta uma intervenção que permita e estimule a exposição de inquietações acerca das temáticas raciais e subsequente ressignificação de conceitos por parte do público que se pretenda alcançar. Acredita-se que a escola deva transformar-se e reafirmar-se como espaço de (re)construção de saberes, a partir de uma lógica descolonizadora do conhecimento que permita a alunos e professores afetarem-se e reconstruírem-se como sujeitos, devidamente legitimando a Luta do Movimento Negro.

## História da educação escolar brasileira

**A**s primeiras tentativas de educação escolar no contexto brasileiro remetem ao período colonial, mais especificamente ao processo de catequização indígena. Segundo Ribeiro (1993), a educação elementar gerida pelos jesuítas, que tinha como objetivo a catequização dos índios, assegurava, por meio da conversão – e transmissão do ideal cristão de trabalho como engrandecedor da alma –, passividade dos indígenas diante dos senhores brancos. Após décadas nesse processo e com o alargamento da escravização dos nativos de países africanos, o interesse dos educadores cristãos da Companhia de Jesus se voltou para a educação dos filhos da elite como forma de garantir lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, excluindo, a partir daí, o restante da população.

No ano de 1824 ocorreu crescimento significativo de apelo para “instruir e civilizar o povo” (VEIGA, 2008, p. 502) livre, já que os escravizados eram impedidos de participar da educação pública em múltiplas províncias. Segundo Veiga (2008), em trabalho com recorte no estado de Minas Gerais, as propostas de educação pública voltadas à população pobre – composta por brancos, índios e negros – ocorreram alimentadas pela prepotência da elite europeia como superior, portanto, caberia aos europeus civilizá-la, processo que sumariamente negava multiplicidades culturais e objetivava atingir a homogeneização da cultura.

Com a instauração da obrigatoriedade escolar, intencionando o aumento da frequência escolar e do êxito no processo de “civilização”, surgiram atitudes governamentais retaliativas para aqueles que não atendiam à exigência de enviar os filhos para escola. O controle era realizado pelos docentes via mapa da turma elaborado trimestralmente, posteriormente repassado ao juiz de paz da província para avaliação. Ao encontrar indícios de evasão escolar ou alunos faltantes, independentemente do que provocara tal situação, seus responsáveis passavam a ser considerados como pais omissos, e, em cartazes com seus nomes, eram expostos em praças públicas (VEIGA, 2008). Entretanto, não há registros de iniciativas de incentivo à participação dos alunos ou que visassem amenizar os empecilhos enfrentados por muitos:

**A pobreza das famílias é apresentada como um elemento fundamental da infrequência ou da frequência irregular às aulas e, ao mesmo tempo, é um fator que inviabilizava a cobrança das multas, ocorrendo, portanto o não-cumprimento da lei. A pobreza é referida tanto pela falta de vestimentas para os meninos comparecerem à aula como pelo uso indiscriminado do trabalho infantil. (VEIGA, 2008, p. 507-508)**

Essas narrativas de impedimento da frequência escolar por parte da população mais pobre acompanham a escola pública brasileira durante todo seu percurso, havendo medidas de incentivo à educação expressivamente eficazes apenas no final do século XX, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pela implementação do Programa Bolsa-Escola, posteriormente continuado e ampliado pelo governo Lula (2003-2011) (LOPES; REICH, 2013). Percebe-se, apoiado em trabalho desenvolvido pelo sociólogo francês Dubet (2003), que a dinâmica excludente da instituição escolar é intrinsecamente relacionada às políticas adotadas em épocas distintas. A partir do contexto francês, nota-se que a escola possui dois marcadores relacionados aos processos de exclusão social: até a década de 1960, em que atua como reprodutora passiva da exclusão social, sendo vista como neutra diante das desigualdades sociais; e, após a década de 1960, com a massificação das unidades escolares, influenciada pelos movimentos de defesa dos direitos humanos, houve o abandono da figura de instituição reprodutora passiva ao tornar-se também produtora de exclusão. Aconteceu que os que antes não possuíam acesso ao meio educacional, e, por isso, eram excluídos, passaram a ser oprimidos dentro da própria instituição ao não apresentar rendimento ideal – por vias como o chamado fracasso escolar, que, no cenário brasileiro, é diretamente relacionado a questões de discriminação racial. Sabe-se que o sujeito negro, desde seu ingresso na instituição escolar, é tomado como menos capaz, independentemente de sua classe econômica e do meio em que se encontra inserido.

No mais, é preciso destacar, visando minimizar os estereótipos da escravatura como uniforme, que há registros da educação informal de negros, tanto escravizados quanto livres, que ocorriam em centros comerciais e por professores particulares, além dos registros de professores negros (VEIGA, 2008). Entretanto, esse saber não deve servir para relativizar ou descredibi-

lizar a vivência dos que hoje sofrem os efeitos do racismo; pelo contrário. A negação dos múltiplos locais ocupados por negros no período da escravatura apresenta-se como um reflexo do racismo impregnado em nossa sociedade, que deliberadamente apaga traços e representações de negritude e recusa o papel relevante ocupado pelos sujeitos classificados como negros na construção da cultura brasileira, principalmente quanto a colaborações pela via do trabalho intelectual. Acerca disso podemos citar como exemplo a falta do reconhecimento das obras de intelectuais brasileiros negros internacionalmente reconhecidos dentro das universidades, como é o caso de Lélia Gonzalez, e as constantes representações pictóricas de Machado de Assis como um homem branco, expressões da ideologia de embranquecimento social, segundo a qual apenas o branco é passível de valores positivos, desde os mais elementares do cotidiano, como os relacionados ao status social, até os ligados ao trabalho intelectual.

A educação brasileira continua a ser historicamente elitista e, apoiada na proposta de homogeneização cultural, reforçou a construção da africanidade, afrodescendência e suas múltiplas representações culturais como inferior e digna de demonização. Esse processo discriminatório se mantém até a atualidade, e tem sido, no decorrer dos anos, apropriado pelo discurso hegemônico de acadêmicos que pretendiam apresentar bases científicas para justificar o racismo e a segregação (VEIGA, 2008). Algumas dessas “bases”, apesar de desmitificadas, residem no imaginário do senso comum – como exemplo a democracia racial – e continuam a afetar negativamente diversas esferas da vida dos sujeitos negros e dificultar o debate das questões raciais, inviabilizando processos de desconstrução de conceitos e fenômenos pertinentes ao racismo como problema social.

## O racismo no cotidiano escolar

**A**o longo da história, servindo à lógica eurocêntrica e para fins de dominação, foram elaboradas teorias que classificavam o sujeito negro como pertencente a uma raça inferior moral e intelectualmente, e que, portanto, deveria ser subjugada pelos brancos. Dentro dessa dinâmica, características dos sujeitos negros, seja do ponto de vista cultural ou fenotípico, foram utilizadas para desumanizá-los e colocá-los em desvantagem social (GOMES, 2003). Tais diferenças culturalmente concebidas estão enraizadas na socie-

dade, sendo ainda hoje reforçadas – intencionalmente ou não – com o objetivo de manter as relações de poder e domínio existentes. Vê-se que a racialização dos sujeitos negros serviu exclusivamente para subjugar um povo para fins de dominação, uma vez que, como é sabido atualmente, sujeitos brancos e negros não possuem diferenças significativas em sua organização genética para que sejam considerados de raças distintas.

Sabe-se que toda sociedade é moldada de acordo com os valores de um grupo dominador, sendo assim, o modelo de educação e o ambiente escolar seguem a mesma linha. Os valores culturais que gerem a escola, bem como a leitura da história e a arte, são constituídos de acordo com o modelo de dominação sociocultural europeu, não levando em consideração a multiculturalidade presente entre os integrantes da instituição escolar. O que é contado nesse ambiente sobre todos os diferentes povos que compõem e contribuem com a história e sociedade brasileira (índios, africanos, asiáticos, etc.) é incompleto, omissivo, estereotipado ou deliberadamente ocultado (TRINDADE, 1994).

Recentemente, políticas públicas foram criadas com a finalidade de minimizar os efeitos causados pela desigualdade racial, tais como o Decreto 4.886/2003, que determina a Política Nacional da Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino fundamental. Apesar da obrigatoriedade estipulada pela lei, é perceptível que no exercício de alguns docentes não há contribuições para a superação do preconceito racial na escola, pois suas atuações continuam naturalizando e normalizando práticas racistas, por meio de metodologias de ensino, argumentações e atividades pedagógicas realizadas (TUONO; VAZ, 2017). Para que haja uma melhora das relações raciais dentro da escola é preciso equipar os profissionais da educação e conscientizá-los sobre os deveres do processo educacional (MACEDO, 2016), que deve ser inclusivo e formador de pensamento crítico.

Não obstante, há uma lacuna entre a vivência do sujeito docente que passa um conhecimento e a daquele que o recebe. Essa falha está presente desde a formação desses profissionais, já que o modelo ao qual foram apresentados não inclui o vasto patrimônio cultural produzido por negros, indígenas e outros grupos étnicos marginalizados. Em verdade, apresenta distorções em relação às colaborações destes:

**A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77)**

A existência de atitudes racistas na escola, bem como a omissão e/ou negação destas por parte da gestão escolar e do corpo docente, cria um ambiente desestimulante para os alunos negros, fazendo com que o processo de aprendizagem não seja eficiente. São discriminações rotineiras, na maior parte das vezes veladas, que afetam a integridade moral e intelectual dos sujeitos, despotencializando aspectos como autoestima e autoconceito (CAVALEIRO, 2005).

A falsa ideia de democracia racial brasileira serve de argumento para aqueles que se recusam a enxergar o racismo no contexto escolar. Como contravenção, intelectuais e participantes do movimento negro cada vez mais reivindicam a inclusão da cultura negra, da história do negro no Brasil e do continente africano nos currículos das escolas (BERNARDO; MACIEL, 2015) de maneira não estigmatizada. Há necessidade da construção de uma educação que considere a pluralidade do povo brasileiro, que alinhe os projetos curriculares escolares com a desnaturalização do racismo e suas práticas, bem como crie espaços e planeje atividades para a sua superação.

## **Racismo e negritude: a subjetividade do negro no Brasil**

**P**ara dissertar sobre a identidade do negro no Brasil é necessário compreender o processo histórico de subjetividade e elaboração do processo identitário, principalmente no que concerne ao campo da educação. Segundo Silva (2014), há três contextos no que podemos dizer sobre subjetivação e construção de uma identidade étnico-racial no Brasil. O primeiro diz respeito à política de branqueamento, no contexto de movimentos eugenistas ocorridos nas primeiras três décadas do século XX; o segundo se refere à chamada “ideologia da democracia racial”, desenvolvida a partir dos anos 1930, que consiste na defesa de que no Brasil não há

racismo, mas, sim, relações étnico-raciais harmoniosas; e, por último, o contexto dos anos 1950 em diante, em que a “teoria” de “democracia racial” passa a ser contestada.

A ideia de democracia racial vem contribuindo para a produção do ideal de uma suposta relação de harmonia entre brancos e negros, em que ambos desfrutam de uma “igualdade existencial”. Todavia, essas representações são ideológicas e servem para a manutenção de uma lógica social excludente que impossibilita o tratamento adequado de problemas sociais oriundos das relações raciais no Brasil (DOMINGOS, 2005; MUNANGA, 2008) e também estabeleceram o lugar para expressões culturais negras como o samba e a capoeira, entre outros elementos culturais, que passaram a ser vistos como parte da cultura brasileira, apagando-se, assim, a ordem de resistência negra.

O racismo brasileiro assumiu ao longo da história uma forma muito peculiar no tratamento e na estruturação das hierarquias sociais e na manutenção dos privilégios de um grupo – racial – em detrimento de outro. É possível atribuir ao processo de construção da identidade brasileira, ocorrida entre os séculos XIX e XX, um dos pilares que especificam a interface ideológica do racismo no Brasil, já que a lógica racial está no cerne da busca pela identidade nacional, que, por sua vez, examina constantemente a superioridade da raça branca e instaura princípios norteadores para políticas públicas, e normas de comportamento religioso, familiar, de trabalho e educação, embasadas em uma “cultura” que busca o embranquecimento da população.

Segundo Souza (1983), na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a um fato. Entretanto, a desagregação dessa ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista tornaram tal apresentação obsoleta. A espoliação, que se mantém para além da abolição, busca novas formas de manutenção que permitam justificar as formas de expropriação e todo um dispositivo de atribuições negativas aos negros.

Em sociedades multirraciais como o Brasil, o papel da raça tem um valor simbólico, valorativo e estratificador. A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições e estruturas de classe conforme o pertencimento às classes dominantes ou a proximidade em relação a elas.

Como apontam Maia e Zamora (2018), a arianização progressiva era uma proposta de política pública que visava à redução da população negra pela miscigenação com a raça branca superior. O embranquecimento seria uma saída civilizatória para o Brasil, já que permitiria a extinção do negro pela “seleção natural”, pela miscigenação. Destacar essa parte do racismo estrutural aponta para a substancialidade de seus efeitos no fortalecimento da supremacia da coloração branca na relação cotidiana com outras cores e etnias brasileiras.

Vannuchi (2017) afirma que, na transição da sociedade escravocrata para a capitalista ocorreu um processo irreversível caracterizado por desprezo e negação dos costumes da população negra. Logo, a representação negativa da cultura negra tornou-se naturalizada pela política de branqueamento, o que disseminou uma busca por aceitação – via modelo brancocêntrico – por parte da população anteriormente escravizada. O embranquecimento legitima, mais uma vez, um não lugar para o negro na sociedade pós-abolicionista, solidificando-se no imaginário social e atravessando os processos de subjetivação tanto do negro quanto do branco.

O fim do sistema escravocrata, somado ao advento da República, impôs à elite brasileira pensar a identidade nacional. Nesse processo, negros, índios e mestiços, excluídos da chamada sociedade colonial, agora deveriam ser assimilados ou incorporados como sujeitos de uma nação que se pretendia europeizada e branca (MUNANGA, 2008). Esse processo de assimilação associado ao formato ideológico levou a diferentes discursos políticos e históricos que contribuíram para delinear o pensamento racial brasileiro. Os marcos do embranquecimento e democracia racial se articularam com os discursos sobre identidade e subjetivação, recompondo o projeto de homogeneidade cultural e racial requerido pela elite brasileira na virada do século XX. Nesse projeto negavam-se as diferenças étnicas, religiosas e raciais e propunha-se uma nação assimilacionista, em que os negros perderiam a sua cultura, substituída por uma cultura elitizada nacional (MUNANGA, 2008).

Foucault (1998) vê a história como processo de constituição do sujeito do conhecimento; tal sujeito é produzido a partir de paradigmas engendrados e recortados pelos apelos de seu tempo. Desse modo, o que tomamos como verdade pode ser considerado produto de um processo em que conceitos, discursos e práticas foram aliançados, em determinado contex-

to, estabelecendo relações de poder. Logo, a não existência de uma verdade dada e universal não significa que não há determinação desta “pelo jogo rarefeito estabelecido nas práticas históricas” (GOMES, 2003, p. 86). Além disso, o que é do âmbito da sociedade, da ideologia, é visto como algo natural. O que é produto do racismo é apresentado como evidente por si mesmo, fragmenta a identidade negra e impossibilita que os indivíduos atuem coletivamente; portanto, os problemas enfrentados pela população negra deixam de ser coletivos e tornam-se individuais (BERNARDO, 2008).

No Brasil, no início do século XX, a relação estabelecida entre uma ciência racista e o conceito de degenerescência é aliada na construção de um Estado racista e controlador, devido ao seu alto e “perigoso” índice de miscigenação. As falas do senso comum que atribuem ao negro marcas de inferioridade ligadas à cor da pele e à ascendência afro são marcadores que precisam ser debatidos no cenário atual. Nesse sentido, Gadea (2013, p. 21) nos diz que: “As marcas da negritude já não são simples marcações identitárias, mas, sim, 'espaços' a serem '(des)colonizados'; trincheiras”.

Antonacci (2015) traz para a reflexão a ideia de corpos e saberes sobre a (des)colonialidade:

**Sem viverem oposições distintivas cultura/natureza, corpo/saberes, arte/vida, povos e culturas africanas, ameríndias e de suas diásporas, renovando-se diante de práticas imperiais, atravessaram a modernidade. Ainda que ignoradas e catalogadas como índices de raças inferiores, arte e literaturas subestimadas persistem em performances e esparsos sinais vitais “entre-lugares”, atualizando alteridades e espaços de autonomia. (ANTONACCI, 2015, p. 334)**

Segundo Gomes (2003), a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais, no contexto da escravatura e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade, que, uma vez constituída, é introjetada nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar pejorativamente certas diferenças, modo que faz parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais.

A escola, foco deste trabalho, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E, por isso mesmo, também é um importante local onde essas representações podem ser superadas, com o estabelecimento de práticas educacionais que propiciem espaço para o aprendizado e a interculturalidade.

O racismo é um dos principais organizadores das desigualdades materiais e simbólicas que existem no Brasil. Ele orienta modos de perceber, agir, interagir e pensar e tem função social específica: a estratificação racial e a perpetuação do privilégio do grupo racial branco – ou seja, por meio de processos econômicos, culturais, políticos e psicológicos, os brancos progridem à custa da população negra (HASENBALG; SILVA, 1988).

## **A escola como campo de discriminação racial**

**P**etrópolis é um município localizado na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. Ocupa uma área de 795.798 quilômetros quadrados, com população de cerca de 306.191 habitantes, segundo estimativas do IBGE no ano de 2019. Além de ser a maior e mais populosa cidade da região serrana fluminense e da região geográfica intermediária de Petrópolis, também detém o maior PIB e IDH da região. Popularmente conhecida como “cidade imperial”, título que ostenta honrosamente, carrega em sua história as marcas do período da escravatura e da seguinte burguesia aristocrática que influenciou o posicionamento político marcadamente conservador de sua elite, até hoje responsável pela administração pública. Para fins de exemplo do conservadorismo, que reflete o descaso com grupos minoritários e a população pobre, menciona-se que a principal praça da cidade foi palco, em 2018, da cena em que dois candidatos, posteriormente eleitos, quebraram uma placa de rua nomeada em homenagem à vereadora da cidade do Rio de Janeiro Marielle Franco – brutalmente assassinada no mesmo ano –, enquanto eram ovacionados pelos presentes. Este ato representativo demonstra como parte significativa da população local percebe pautas relacionadas às chamadas mino-

rias como discurso político e ideológico de esquerda, e, conseqüentemente, assume uma postura de recusa a reconhecer os prejuízos históricos aos grupos enquadrados, dificultando os subseqüentes debates sobre as temáticas presentes nos quadros de discriminação.

A inserção na escola como campo se deu durante a graduação em Psicologia, na modalidade de estágio extracurricular com enfoque em mediação de inclusão escolar entre os anos de 2015 e 2017. O ingresso ocorreu em unidades distintas da rede pública municipal localizadas em regiões urbanas também distintas, mas igualmente dominadas pelo tráfico. Todas as unidades tinham como público atendido alunos de baixa renda majoritariamente negros e abrangiam os níveis de ensino de educação infantil e ensino fundamental I, sendo que uma unidade abrangia também o ensino fundamental II. Para fins explanatórios, as unidades serão referendadas como escola 1, escola 2 e escola 3. Quanto ao período diário de atuação, na escola 1, acompanhou-se parcialmente o turno da manhã e da tarde; na escola 2, a imersão e subseqüente observação ocorriam pela manhã; enquanto na escola 3, estava-se presente no turno da tarde, completando a carga horária previamente estabelecida de seis horas diárias, ou 30 horas semanais, nas respectivas instituições.

Durante os anos de imersão nas instituições, pôde-se acompanhar discursos racistas majoritariamente expressados pelos profissionais da instituição, que deveriam agir de modo a evitar que situações como a exclusão e o racismo acontecessem. Na escola 2, o tema só foi abordado durante aulas específicas e datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra, sempre de maneira rasa e com uma imagem de negro como escravo e não como ser humano escravizado; reflexões sobre racismo não eram estimuladas devido ao aparente despreparo dos profissionais da educação, predominantemente brancos e de classe social mais elevada, segundo o que foi percebido.

A escola 3 tinha o costume de realizar decorações lúdicas com o intuito de tornar o ambiente mais acolhedor e atrativo para pais e alunos dos primeiros níveis educacionais. Essas decorações eram realizadas com bonecos em EVA confeccionados pelas professoras e equipe gestora, costumeiramente produzidos de acordo com a época do ano. Entretanto, na maioria das representações espalhadas pela escola vislumbram-se crianças loiras de olhos azuis, quando muito de cabelos castanhos e lisos, o que marcava nas crianças negras que seus traços físicos não eram compatíveis com

o ideal da instituição ou dignos de representação, afetando diretamente o ideal do eu ainda em construção.

Nas três unidades (escola 1, escola 2 e escola 3), entre os alunos também notavam-se situações de racismo e exclusão social, com “brincadeiras” de cunho racista que nitidamente constrangiam os que delas eram vítimas, mas geralmente tratadas como bullying pela equipe escolar. De fato, eram racistas. A maioria falava sobre questões estéticas, principalmente relativas ao cabelo, dos alunos que usavam tranças ou cabelos crespos.

No ambiente escolar, assim como no social em geral, é notável a desvalorização da estética negra em favorecimento à valorização de estratégias de branqueamento, como o ato de alisar os cabelos e ter traços mais claros. O enfoque dessa estimulação ou “valorização” é notado principalmente em meninas, cuja preocupação com a estética é estimulada desde tenra idade, por meio de verbalizações do “desejo” de ter cabelo liso e da associação de traços finos – que remetem aos europeus – à beleza, como a de tal “atriz da novela”, e é visto também quando alguma garota é rejeitada por certos tipos de cabelos, penteados e vestimentas. Essas atitudes – notadas na escola 1 desde a educação infantil ao 4º ano – apareciam também em situações rotineiras independentes das questões de gênero, como no caso do notório lápis “cor de pele”.

Na escola 2, havia um abismo entre vivências da equipe escolar e alunos. Era perceptível a dificuldade que os professores tinham de se aproximar de uma realidade diferente, o que tornava o processo de aprendizagem engessado e desinteressante para os alunos. Nos últimos meses em campo, um movimento de aceitação, ainda que fraco, foi perceptível. Meninas e meninos passaram a usar tranças e seus cabelos naturais, assim como outras formas de expressão da cultura negra: por iniciativa dos alunos, um projeto sobre cultura negra foi realizado, e como parte dele ocorreram apresentações de dança, arte e curso de turbante. Isso evidenciou a necessidade de inserir no currículo escolar a cultura negra, até então excluída, e pensar novas formas de ensino-aprendizagem.

Diante desses ocorridos, o que mais chamava atenção eram as faltas. Falta de espaço para que as questões relacionadas à negritude e à discriminação racial fossem levantadas, falta de esforços do corpo gestor para reconhecer as influências e expressões culturais daquela população que atendia como legítimas, e falta de “compreensão” – por parte das professo-

ras (brancas) das classes que foram acompanhadas – da relevância da discussão sobre questões raciais que atravessam a vida dessas crianças em um ambiente cujos fins deveriam servir para a construção do pensamento não só científico, mas também crítico.

Dado o cenário educacional, o que mais carece de trabalho nesse ambiente para sanar tais mazelas de discriminação racial e social são projetos voltados para as temáticas com enfoque na pluralidade e na diversidade de contextos, trabalhando a negritude para uma identificação dos alunos negros; além da abordagem de temáticas relacionadas às questões raciais, para compreensão dos alunos sobre o que engendra seus ambientes; assim como um maior conhecimento pelos colaboradores do local para a compreensão das questões raciais que cerceiam os alunos e, até mesmo, alguns professores, já que essas questões identitárias são diversas e atravessam o nosso convívio social de diversas formas, e a escola, que deve ser um ambiente múltiplo e pluralista, precisa romper os preconceitos e valorizar a cultura e os saberes de cada aluno.

## Uma proposta de intervenção

**P**ercebendo a relevância de espaços que permitam a discussão de temáticas pertinentes às questões raciais no contexto brasileiro e do papel que a escola desempenha como ambiente de socialização, produtor e reprodutor de exclusão social, propõe-se que sejam desenvolvidos espaços de escuta e acolhimento dos alunos negros que, simultaneamente, permitam problematizar e informar a respeito das questões raciais.

Acredita-se que a intervenção baseada em oficina desenvolvida no ano de 2018 pelo grupo de pesquisa “Cognição Social, Psicologia Jurídica e Mediação de Conflitos”, da Universidade Católica de Petrópolis, liderado pela professora doutora Cristiane Moreira da Silva, possa ser pertinente para alcançar tal objetivo.

A oficina em questão objetivava discutir, desconstruir e informar sobre aspectos relacionados a tipos diversos de violência. A intervenção, de uma hora e meia de duração, consistia em três subgrupos submetidos a ambientes distintos em que ocorrem práticas de violência, abordados por meio de imagens previamente selecionadas e utilizadas como provocadoras. Os indivíduos dos subgrupos supervisionados foram provocados a escolher uma

imagem que os comovesse, e, a partir daí, identificar a existência – ou não – de possíveis práticas de violência e expor suas percepções ao restante do grupo, para que um diálogo aberto sobre a temática pudesse ser estabelecido. Ao fim do debate cada grupo elegeu um representante para aclarar as considerações de seu subgrupo de origem, para que então um debate entre grupos pudesse ser realizado. Orientado pela provocação “qual é a cara do agressor?”, cada representante deveria escolher quem julgava ser agressor dentre fotos previamente selecionadas de perpetradores de violência (que destoavam do estereótipo agressor embasado em princípios racistas) e sujeitos (enquadrados nesse estereótipo) que atuaram de forma a inviabilizar e combater quadros de violência. Após tal escolha, os casos reais eram explicitados, e os participantes, provocados a respeito da motivação para a escolha de tal foto, buscando desconstruir aspectos que circulavam tal escolha. Então, de forma a suscitar reflexões, finalizava-se a intervenção.

Sugere-se que a metodologia, que demonstrou resultados satisfatórios, seja adaptada para questões pertinentes ao racismo e à negritude e aplicada dentro de escolas, principalmente públicas – tendo em vista o grande número de alunos negros –, mas não somente. A adaptação deve ocorrer com o devido embasamento teórico e científico sobre as temáticas pertinentes e a atividade deve ser guiada por profissionais tecnicamente qualificados para atender às demandas que possam surgir, visto que se trata de um assunto com potencial para levantar questões subjetivas delicadas que requerem maior atenção e cuidado.

Entende-se que esses espaços que proporcionam discussão das questões pertinentes à negritude e ao sofrimento vivido por aqueles que são alvo do racismo podem ser utilizados como facilitadores de mudanças sociais, para estimular o pensamento crítico sobre aquilo que se encontra engessado em nossa cultura, esclarecer dúvidas – até então não expressadas – sem julgamentos, além de acolher o sofrimento dos jovens atingidos pela discriminação.

## Considerações finais

**P**ercebe-se que, em comparação com outras temáticas de grande impacto psicossocial, há um número escasso de produções nacionais sobre os desdobramentos do racismo no ambiente escolar, o que pode ser enten-

dido como reflexo do engendramento do racismo em nossa cultura. Desde o processo de colonização brasileiro e da sequente trucidação dos povos indígenas nativos, sofremos a influência da crença colonialista que assume a cultura europeia como civilizada, e, portanto, superior às demais. A prepotência europeia, com a utilização de artifícios religiosos, educacionais, etc., desmantelou as representações culturais já existentes dos povos nativos e as trazidas ao país por sujeitos de diversas etnias de origem africana sequestrados de suas nações.

Servindo para fins colonialistas, vislumbra-se a construção do sujeito negro, de forma brutal, ao serem recusadas suas particularidades subjetivas e culturais, racializando-os, e esses sujeitos passaram a ser – somente e exclusivamente – entendidos como negros, situação em que “o(a) negro(a) torna-se portador(a) da vergonha de todos os(as) negros(as)” (CFP, 2017, p. 32). Esse processo de racialização, retomado e reconfigurado em diversos momentos da história ocidental e brasileira, apresenta implicações sociais e subjetivas que reverberam até a atualidade. Os múltiplos espaços de socialização, como a escola, servem como reprodutores do racismo impregnado em nossa sociedade, como bem pode-se notar na análise do campo teórico e prático relatada neste trabalho.

Cabe aos que ocupam o lugar do transmissor e produtor de saberes abandonar a austeridade do saber e atentar-se às demandas trazidas pelos outros comumente marginalizados, para que, a partir do deslocamento para o lugar de ouvinte, possam se reinventar como sujeitos e permitir que os outros se reinventem a partir de uma ótica de descolonização dos saberes, objetivo que se pretende atingir ao ampliar espaços de escuta e debate das temáticas pertinentes à racialidade.

Há um longo percurso para se percorrer, entretanto percebe-se crescimento do engajamento por parte da população geral, assim como a busca de ciências descolonizadas por parte dos acadêmicos, o que amplia o reconhecimento das produções latinas e africanas, descentralizando o saber que antes “pertencia” aos europeus e norte-americanos. Contudo vale reconhecer essas conquistas também como fruto da luta de movimentos sociais e dos movimentos negros, marcando a necessidade da pluralidade de espaços estimuladores de pensamento crítico.

## Referências bibliográficas

ANTONACCI, M. A. **Memórias ancoradas em corpos negros**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2015.

BERNARDO, T.; MACIEL, R. O. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 5, n. 1, jan.-jun 2015, p. 191-205.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005, p. 65-104.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017.

DUBET, F. Trad. REZENDE, N. L. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003, p. 29-45.

FOUCAULT, M. **Genealogia del racismo**. La Plata: Editorial Altamira, 1998.

GADEA, C. A. **Negritude e pós-africanidade: críticas das relações raciais contemporâneas**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GOMES, L. N. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 23, mar. 2003, p. 75-85.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2019.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**. Porto Alegre: PUC-RS, v. 36, n. 2, maio-ago. 2013, p. 210-219.

MACEDO, A. M. R. M. O racismo no ambiente escolar: Como enfrentar esse desafio? **Revista Porto das Letras**, v. 2, n. 1. Estudos Linguísticos, set. 2016.

MAIA, K. S.; ZAMORA, M. H. N. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicologia Clínica**, v. 30, n. 2, maio-ago, 2018, p. 265-286.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 4, jul. 1993, p. 15-30.

SILVA, L. M. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. **Horizontes**, v. 32, n. 2, jan.-jun.2014, p. 111-122.

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

TUONO, N. E. F.; VAZ, M. R. T. O racismo no contexto escolar e a prática docente. **Debates em Educação**, v. 9, n. 18, 2017.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dez. 2008, p. 502-516.