

## Cenas de racismo na escola: discursos dos/as jovens do Sertão do Pajeú

Maria Marcia da Silva<sup>1</sup>, José Willian de Souza Silva<sup>2</sup>, Roseane Amorim da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo buscou realizar reflexões sobre episódios de racismo que acontecem nos contextos escolares, sejam estes realizados por discentes e/ou docentes. Foi realizado em uma escola pública de Serra Talhada - PE, desenvolvido em duas etapas: A primeira, voltada a investigação do perfil dos/as jovens participantes e as práticas de racismo sofridas e/ou presenciadas no contexto escolar. Na 2ª etapa, realizamos 4 rodas de conversa, de modo online. As rodas foram analisadas uma a uma através da análise temática, considerando os marcadores sociais que se interseccionam com raça, gênero e classe. As práticas racistas são reproduzidas por discentes e docentes e se fazem presente na linguagem, na forma de se referir aos estudantes, e através do que alguns compreendiam como "brincadeira", "piadas". Uma questão que se destacou e apareceu em todas as rodas de conversa foi o preconceito em relação ao cabelo, e, sobretudo as jovens, sendo alvo de xingamentos e apelidos.

**Palavras-chave:** Escola. Racismo. Jovens. Preconceito.

**Área Temática:** Educação.

### *Scenes of racism at school: speeches of young people from the Sertão do Pajeú*

**Abstract:** This study sought to reflect on episodes of racism that occur in school contexts, whether carried out by students and/or teachers. It was carried out in a public school in Serra Talhada - PE, developed in two stages: The first, focused on the investigation of the profile of the young participants and the practices of racism suffered and/or witnessed in the school context. In the second stage, we carried out four online conversation rounds. The conversations were analyzed one by one through thematic analysis, considering the social markers that intersect with race, gender, and class. Racist practices are reproduced by students and professors and are present in the language, in the way of referring to students, and through what some understood as "jokes". One issue that stood out and appeared in all the conversations was the prejudice related to hair, and especially the young girls, being the target of curses and nicknames.

**Keywords:** School. Racism. Youth. Prejudice.

### *Escenas de racismo en la escuela: discursos de jóvenes del Sertão do Pajeú*

**Resumen:** Este estudio ha buscado reflexionar sobre los episodios de racismo que se producen en los contextos escolares, ya sean protagonizados por alumnos y/o profesores. Se llevó a cabo en una escuela pública de Serra Talhada - PE, desarrollada en dos etapas: el primer paso, destinado a la investigación del perfil de los jóvenes participantes y las prácticas de racismo sufridas y/o presenciadas en el contexto escolar. En el segundo paso, realizamos cuatro ruedas de

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST), bolsista do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes-Comunidades Populares (PET CS/CP) e integrante do Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero, Sexualidade e Saúde (DADÁ). E-mail: marcyahonoratto@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduando em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST), bolsista do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes-Comunidades Populares (PET CS/CP) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLU/UFRPE-UAST).

<sup>3</sup> Psicóloga. Mestre e Doutora em Psicologia. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Unidade Acadêmica de Serra Talhada - UAST. Pesquisadora do Dadá - Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero, Sexualidade e Saúde da UFRPE/UAST.

*conversaciones en línea. Las conversaciones se analizaron una por una a través del análisis temático, teniendo en cuenta los marcadores sociales que se cruzan con la raza, el género y la clase. Las prácticas racistas son reproducidas por alumnos y profesores y están presentes en el lenguaje, en la forma de referirse a los alumnos, y a través de lo que ellos entienden como "broma", "chistes". Un tema que sobresalió y apareció en todas las conversaciones fue el prejuicio en relación con el cabello, y en especial con las chicas jóvenes, siendo foco de maldiciones y apodosos.*

**Palabras clave:** *Escuela. Racismo. Juventud. Prejuicios.*

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea e toda sua dinâmica não podem ser explicadas sem o conceito moderno de raça, que evidencia como ela está estruturada a partir das relações de poder e coloca os/as sujeitos/as negros/as em uma posição de subalternidade. Sobre isso, Almeida (2019, p. 24-25) ressalta que a raça, ou as raças, é um conceito “relacional” e “histórico” por estar ligado à “[...] história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas”. É fundamentado no conceito de raça que existe o racismo. Nesse sentido,

[...] 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 (ALMEIDA, 2019, p. 32).

Sendo o racismo fundamentado na ideia de raça, a sociedade brasileira possui métodos ímpares na produção e reprodução do racismo, dentro e fora das suas instituições, a qual nega ser um país racista, para não evidenciar o fato de que a maioria da população negra não possui condições de moradia digna, de acesso à educação, à saúde, a transitar livremente nos espaços públicos e privados. No que concerne a segregação entre brancos e negros como a do *apartheid* sul-africano, no Brasil, as práticas racistas não são tão explícitas.

O perfil demográfico brasileiro traçado pelo IBGE indica que 56% da população do país é negra (DEVULSKY, 2021). E mesmo a população negra sendo maior em termos quantitativos, “[...] as hierarquias [raciais] garantem a superioridade dos brancos como grupo dominante” (GONZALES, 2020, p. 130). “Estar em pólos opostos em termos raciais significa, historicamente, obter vantagens ou estar submetido a prejuízos, inobstante a adesão ou o repúdio ao sistema hierárquico racial” (DEVULSKY, 2021, p.23). E esses prejuízos e opressões há anos recaem sobre a população negra.

As escolas são instituições sociais de formação dos sujeitos, que têm como responsabilidade construir reflexões e conhecimentos que valorizem a diversidade e o tratamento igualitário de toda a comunidade escolar. No entanto, algumas ações ocorridas nas instituições escolares têm (re)produzido práticas preconceituosas e discriminatórias em relação à raça, gênero, classe, entre outros sistemas de poder. De acordo com Almeida (2019, p. 41), “o efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola, etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça [...]”. Nesse sentido, com o intuito de

discutir a temática do racismo na escola e construir novos significados para a hierarquia racial, o presente estudo foi realizado em uma escola da rede pública, localizada no Sertão do Pajeú.

Pesquisando estudos que também foram realizados em escolas, destacamos o de Nogueira (2019), intitulado: “Corpo negro e cabelo crespo como elementos de resistência no espaço escolar”, em que foi visto várias situações em que o racismo é reproduzido. A pesquisa foi realizada com o uso de questionários abertos aos quais os/as alunos/as respondiam a algumas perguntas, a exemplo de: “o que é ruim em ser jovem e negro/a, na sua opinião?”. Nesta pergunta a pesquisadora salientou que houve várias respostas, mas com o mesmo significado: o preconceito e a discriminação em relação aos traços fenotípicos. Em outro momento ela relatou o seguinte: “Quando pergunto se o aluno/a vivenciou ou conhece alguém que sofreu discriminação racial, a maioria não hesitou em responder que sim [...]” (NOGUEIRA, 2019, p.67). Na referida pesquisa a autora constatou que a escola é o ápice da discriminação entre os/as jovens.

Dessa forma, o presente estudo se justifica nesta premissa, pois compreendemos a escola “[...] como parte da sociedade, que compartilha de todo tipo de preconceitos e de ações discriminatórias, e que precisa se mostrar aberta para mudar esse cenário [...]” (NOGUEIRA, 2019, p.63). Nogueira (2019, p. 64) ainda ressalta que “[...] discutir o conceito de racismo na escola deve ser necessário, pois pensar a historicidade dessa ideologia opressora é uma lógica fundamental para se compreender as práticas racistas tão comuns na sociedade brasileira [...]”. Sendo assim, as práticas do racismo não são pontuais ou passageiras, como ressalta Kilomba (2019), mas um problema difuso e profundo dentro da sociedade. Concordamos com Almeida (2019) que o racismo é estrutural, produzido e reproduzido nas e pelas instituições.

A forma de olhar o racismo nas sociedades pós-coloniais tematiza todas as causas e efeitos estruturantes e estruturados que condicionam negros/as à subalternização histórica. São pelas formas explícitas, mas, ao mesmo tempo, tácitas que o racismo no cotidiano é produzido e reproduzido por atos jocosos e violentos, a popular “brincadeira”, que utiliza o fenótipo dos/as negros/as para ofendê-los/as. Como ressalta Moreira (2019), expressar abertamente o preconceito e a discriminação em relação aos/às negros e negras é condenável aos olhos do grande público, por isso utilizam-se de construções irônicas, sarcásticas, humorísticas e estereotipadas para menosprezá-los/as.

Devemos compreender que o racismo é estrutural, por ele está intrínseco na organização política e econômica das sociedades pós-coloniais ditando quem tem poder e quem não tem. O racismo é uma criação humana, em que sua sincronia expõe um *locus* e sua diacronia explica o estabelecimento desse *locus* e toda a dinâmica da sociedade contemporânea (ALMEIDA, 2019). Um dos efeitos é o branqueamento em massa da população negra, disfarçada pela “democracia” racial.

Nesse sentido, corroborando com Almeida (2019), Moreira (2019) e Kilomba (2019), Berth (2019) nos fala que a tecnologia do branqueamento do povo negro, pautado na ideia de democracia racial, recai de modo mais opressor sobre as mulheres negras, utilizando-se de ferramentas que violentam seus corpos e os

induzem à ideia de que, para serem aceitas precisam negar seus traços africanos. As situações de preconceito e discriminação racial são notadamente vistos em micros e macros atos na sociedade de forma geral, e, nas escolas, de modo particular.

De acordo com a Lei nº. 10.639/2003, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, entretanto, Filizona e Botelho (2019) discorrem que apesar da implementação dessa lei ter mais de 15 anos, é notável que existe uma resistência em sua introdução e aplicação nos currículos escolares, o mito da democracia racial ainda é uma realidade. Observamos no presente estudo desigualdades e opressões sofridas pelos/as jovens estudantes no âmbito escolar considerando a interseccionalidade entre raça, classe e gênero. Dessa forma, entendemos a importância da aplicabilidade da lei 10.639/2003.

Silva (2018) expõe uma realidade comum sobre o que chamam “fracasso escolar”, ao citar outros autores, ela coloca em evidência que as pessoas negras possuem o maior índice desse “fracasso”, ou seja, mesmo quando as condições sociais são as mesmas, o recorte racial influi no acesso à escola, e a permanência nela. A autora ainda diz que a escola tem sido um lugar em que as práticas educacionais têm valores eurocêntricos em sua estrutura, e, por isso, “abriga preconceitos e atitudes discriminatórias, veiculadas cotidianamente, inclusive por materiais didáticos, tanto impressos, audiovisuais, como outros elaborados por professores e alunos” (SILVA, 2018, p. 133).

Dessa forma, construir ferramentas para uma educação antirracista torna-se imprescindível. As instituições escolares têm uma responsabilidade social e precisam trabalhar no intuito de contribuir para uma sociedade justa e igualitária. Compreendemos que as práticas de extensão não acontecem de modo separado das práticas de pesquisa, realizamos um projeto de extensão e buscamos também investigar as situações de racismo vivenciadas e/ou presenciadas pelos/as jovens do Sertão do Pajeú, para planejarmos as rodas de conversa que foram realizadas com os/as estudantes de uma escola pública, no intuito de construirmos estratégias para uma educação antirracista.

Consideramos importante destacar que o projeto foi realizado em 2020, primeiro ano da pandemia, além de, também, ter sido uma forma de sabermos como os/as jovens de uma região do Sertão do Pajeú estavam vivenciando esse momento, essas informações e reflexões poderão ajudar na construção de estratégias que auxiliem o enfrentamento das consequências que a pandemia ocasionou. Eles/as mostraram como estavam angustiados/as, ansiosos/as, alguns/mas adoeceram, principalmente por estarem no 3º ano do Ensino Médio, o ano de preparação para o ENEM. Além disso, muitos/as não conseguiam estudar em casa, por diversos motivos, a exemplo dos/as que precisaram começar a trabalhar na informalidade para ajudar na renda familiar. Foi possível perceber, também, o quanto a pandemia acentuou as desigualdades educacionais e sociais, sobretudo para a população negra.

Isso só justifica como as relações étnico-raciais contêm jogos entre políticas de identidade baseada na supremacia racial branca, reservando uma posição simbólica e material privilegiada para a maioria dos/

das brancos/as. Essas relações desiguais e desumanas entre colonizadores e colonizados construídas a partir da ideia de raça, contribuiu para a construção do capitalismo e da sociedade ocidental colonial-moderna. Sendo reafirmada cotidianamente pelas principais instituições sociais (escola, mídia, governo, família) (NOGUEIRA, 2020). Todos/as nós fomos de algum modo ensinados/as a reproduzir o que os colonizadores impõem na sociedade.

Nogueira (2020, p. 34) sugere que “pesquisadores brancos deveriam ser mais críticos sobre si mesmos”. Esse foi um movimento de reflexão que fizemos em nossa equipe em que alguns dos/as pesquisadores/as se autodeclararam como negros/as e outros/as como brancos/as, discutimos sobre o lugar de privilégio da branquitude e o processo para não sermos coniventes e contribuintes na reprodução das práticas colonizadoras.

O preconceito de cor foi um dos resultados construídos com a tecnologia do branqueamento, promovida pela ideia e prática da mestiçagem entre os brasileiros. Então, o que acontece no Brasil até hoje é que, quanto mais escura a cor da pele, mais discriminação a pessoa sofre. Mas essa relativa aceitação só acontece se a pessoa negra rejeita a sua origem africana e adota a maneira branca eurocêntrica de ser e estar no mundo. É uma situação perversa na qual os africanos foram e ainda são submetidos à mensagem do embranquecimento, o que implica a ideia de que para ser uma pessoa ou um ser humano, é necessário, entre outras coisas, ser branco. Em outras palavras, para os africanos, o branqueamento significaria a melhoria da raça como condição para se tornar humano. Para Nogueira (2020, p.36), “o embranquecimento é um ‘ataque psicológico ao senso fundamental dos afro-brasileiros do que significa ser uma pessoa humana’”.

## **OBJETIVO**

Este estudo objetivou investigar situações de racismo vivenciadas e/ou presenciadas pelas/os jovens do Sertão do Pajeú, na busca de construir estratégias para uma educação antirracista.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolvermos o projeto de extensão intitulado: “Cenas de racismo em práticas escolares no Sertão de Pernambuco: construindo uma educação antirracista”, planejamos duas etapas, ambas realizadas de modo online com os/as estudantes do Ensino médio de uma Escola Estadual de Serra Talhada – PE.

Importante contextualizarmos a região que os/as participantes do estudo fazem parte, Serra Talhada é a segunda cidade mais importante do Sertão de Pernambuco, fica a 415 km da capital - Recife. É uma cidade polo no Sertão do Pajeú, em saúde, educação e comércio, e possui uma população superior a 80 mil habitantes. Serra Talhada era uma fazenda de criação pertencente ao português Agostinho Nunes de Magalhães. Recebeu este nome, devido ao fato de que perto do local há uma rocha cujo formato dá a ideia de que foi cortada a prumo. É conhecida por características ligadas a história do cangaço, entre elas o xaxado<sup>1</sup>. As principais atividades econômicas são voltadas ao comércio e ao agronegócio.

A primeira etapa realizada no projeto consistiu na investigação do perfil dos/as jovens participantes e as práticas de racismo sofridas e/ou presenciadas no contexto escolar. Para isso, construímos um questionário online na plataforma do *Google forms*, com 31 perguntas, 30 de múltipla escolha e 1 aberta, as primeiras sobre o perfil socioeconômico dos/as participantes, em seguida perguntas sobre racismo, a última foi uma pergunta aberta, em que os/as estudantes poderiam escrever livremente sobre alguma situação de racismo que já vivenciaram ou presenciaram na escola. Foi respondido por 127 jovens de diferentes turmas do Ensino médio, na faixa etária dos 15 aos 18 anos. O questionário foi enviado por e-mail aos/às estudantes, e para isso contamos com a colaboração de uma professora da escola. Do quantitativo de respostas, 59,8% foram de homens e 40,2% mulheres. Na segunda etapa, depois de conhecermos o perfil dos/as jovens e alguns relatos de cenas de racismo na escola, iniciamos as rodas de conversa, de modo online, devido a pandemia da COVID-19. Para essa etapa, realizamos 4 rodas de conversa e as consideramos como um espaço de formação, de troca de experiências, de relatos sobre episódios de racismo.

As rodas de conversa foram realizadas no Google Meet, planejadas uma a uma a partir das informações construídas na primeira etapa e do que foi sendo desenvolvido com os/as estudantes. Na primeira roda, o foco foi discutir a diferença entre preconceito, discriminação e racismo, momento em que também foi discutido alguns dos resultados da primeira etapa; na segunda roda, iniciamos discutindo o uso de expressões racistas e, em seguida, apresentamos o início de algumas histórias que os/as jovens deram continuidade pensando sobre um desfecho para elas; na terceira roda, discutimos trechos de livros de autoras negras, a exemplo do livro “Becos da Memória”, de Conceição Evaristo; na quarta roda, discutimos sobre cenas de racismo na escola, mas também em outros espaços que os/as estudantes narraram das situações vivenciadas e/ou presenciadas. Para mobilizar a participação deles/as, contamos com docentes da escola que faziam o convite aos/às alunos/as e disponibilizavam o horário de algumas de suas aulas (que também estavam acontecendo de modo remoto) para realizarmos as rodas. A participação dos/as docentes foi fundamental para que os/as estudantes aderissem ao projeto.

Concordamos com Moura e Lima (2014) que as rodas de conversa podem auxiliar nos caminhos a serem trilhados, forjar opiniões e é, também, uma possibilidade de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado. Para analisar as rodas de conversas, fizemos o uso da análise temática (BARDIN, 1979). Nesse tipo de análise, o foco é o tema e suas possíveis relações, expressando-se através de uma palavra, frase ou resumo. O tema “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN, 1979, p. 105).

Este estudo foi subsidiado pela perspectiva da interseccionalidade, abordagem, como ressalta Nogueira (2013, p. 70), que “[...] pretende examinar como as várias categorias (social e culturalmente construídas) interagem a múltiplos níveis para se manifestarem em termos de desigualdade social”. Assim, Akotirene (2018, p. 31)



explica que “o problema não está necessariamente nas respostas identitárias dadas à matriz colonial [por exemplo], mas em quais metodologias usamos para formular tais respostas [...]”, ou seja, se usada somente ferramentas baseadas em epistemologias eurocêntricas, elas podem contribuir na reprodução das desigualdades sociais. A perspectiva interseccional possibilita que opressões de raça, classe, gênero e outras sejam visibilizadas e que sejam construídas estratégias de resistência.

Importante, ainda, destacarmos que nas rodas de conversa fizemos uma devolutiva processual dos resultados construídos a partir das respostas fornecidas via formulário online, como já mencionado, parte da primeira etapa do projeto. Buscamos, assim, em consonância com Almeida *et al* (2018), produzir análises e reflexões com os/as participantes, no intuito de gerar deslocamentos nos lugares que os modelos de pesquisas hegemônicas colocam pesquisadores/as e participantes. Desse modo, construímos muitas reflexões juntos/as aos/às jovens sobre as práticas racistas na escola e na sociedade de modo geral.

Cada um/a dos membros da equipe construiu seu diário de campo, onde foi possível registrar as observações de cada roda de conversa, as interações entre os/as participantes, entre participantes e a equipe, como cada integrante da equipe participou, interagiu, se sentiu, o que percebeu nas rodas, entre outras observações. Esse material serviu para refletirmos sobre o planejamento de cada roda e para as análises do material construído. A seguir apresentaremos alguns resultados e discussões, usaremos nomes fictícios de plantas que fazem parte da vegetação do sertão de Pernambuco para apresentar os/as jovens e seus discursos, garantido o anonimato deles/as de acordo com os princípios éticos de pesquisa e extensão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### *Caracterização do perfil dos/as estudantes e as práticas racistas*

Em um universo de 127 participantes na faixa etária dos 15 aos 18 anos, 59,8% se identificaram como mulheres cis e 37% homens cis, houve, também, 1% homens e mulheres trans e 2,2% homossexuais. Nesse ponto, os dados nos revelaram a diversidade de identidade de gênero nas salas de aula. Quanto à autodeclaração, no que se refere ao quesito cor, 53,5% afirmaram serem pardos/as, 29,9% brancos/as e 9,4% negros/as. O que nos leva ao questionamento: por qual motivo alguns e algumas se autodeclararam pardos/as e não negros/as? Sobre isso refletimos que há no Brasil, um “espetáculo” de cores, ou um arco-íris, como diz Lélia Gonzalez (2020, p. 130), “um verdadeiro arco-íris classificatório (no Brasil, por exemplo, existem mais de cem denominações para designar a cor das pessoas)”. As questões acima remetem também à construção do colorismo que é uma das facetas do racismo:

A pele negra mais clara ficou submetida ao critério etnocêntrico daquilo que, embora não branco, é considerado mais palatável, mais próximo da bondade ou da graça. [...] a pele negra mais escura, especialmente para as mulheres, continua sendo relacionada à crueldade e à repulsa. (DEVULSKY, 2021, p. 53).

Sendo assim, algumas pessoas se autodeclararam como pardas, negros/as da pele mais clara, porque se assumir negro/a é sofrer todas as violências e opressões existentes na sociedade. Embora Devulsky (2021) ressalte que mesmo os/as negros/as de pele clara fazendo uso de recursos, da cultura e da linguagem dos/as brancos, nunca serão considerados por eles/as no mesmo nível de igualdade na escala hierárquica de poder na sociedade.

Com relação à condição econômica, 56,7% dos participantes contam com até um salário mínimo na renda familiar mensal e 37,8% afirmaram que a renda é de dois a três salários mínimos. Esses dados, comparados à quantidade de pessoas que moram na mesma casa, 63% responderam que coabitam com três a quatro pessoas e 25,2% com cinco a seis pessoas. O que podemos inferir é que esses/as alunos/as e familiares podem enfrentar dificuldades socioeconômicas, já que possuem uma renda insuficiente para atender as necessidades básicas do quantitativo de integrantes da família.

Os/as alunos/as foram questionados/as se já haviam presenciado cenas racistas na escola, 54,3% disseram não ter presenciado e 45,7% já presenciaram atos racistas. Para essas cenas presenciadas, quando se perguntou quem resolveu e/ou interveio nessa situação, 23,6% informaram não haver intervenção por professores/as e/ou coordenadores/as e 16,5% disseram haver intervenção. Quando perguntamos: “você já se sentiu ofendido/a ou discriminado/a por algum colega na escola por conta da cor da sua pele?”, 90,6% afirmaram não ter se sentido ofendidos/as e 9,4% falaram que já se sentiram ofendidos/as ou discriminados/as por algum colega. Para isso podemos fazer o questionamento seguinte: será que esses/as alunos/as realmente nunca se sentiram ofendidos/as por não compreenderem como as práticas racistas são sutis? Com relação à pergunta: “se você presenciasse uma cena de racismo, qual seria sua reação?”, tivemos estas respostas, 70,9% afirmaram que interviriam e ajudariam na resolução da cena racista, 26% chamariam um responsável e uma pequena porcentagem se calaria (2,1%); outros/as afirmaram contribuir ao ato racista (1%). Nessas afirmações podemos notar que o se calar diante de um ato como esse é, também, contribuir indiretamente com a reprodução do racismo.

Quando partimos para questões específicas, ou seja, sobre o ensino afro-brasileiro na escola, por meio de perguntas como: (1) As questões raciais são abordadas e discutidas em sala de aula? (2) Termos pejorativos e comportamentos que afetam as minorias são trabalhados e explicados em sala de aula? (3) Assuntos como desigualdade e discriminação em relação à população negra são abordados em sala de aula? (4) Em relação às mulheres negras, são abordadas em sala de aula as desigualdades que essas sofrem? Tivemos como respostas os seguintes dados: 85% disseram que os/as professores/as trabalham sobre questões raciais em sala de aula e 15% disseram que não trabalham essas temáticas; quando especificamos se os/as professores/as discutiam sobre termos racistas e comportamentos que afetam a maioria subalternizada, 74,8% responderam que sim, mas 25,2% informam que não. Dados sobre desigualdades e discriminações da população negra serem trabalhados em sala, 51,2% afirmaram trabalhar sobre essas questões e 37% responderam serem discutidos em momentos pontuais, por exemplo, no Dia da Consciência Negra. Esses números mostram a importância de ressaltarmos o quanto essa temática precisa ser discutida no ambiente escolar.



## *Cenas de racismo na escola*

Realizamos 4 (quatro) rodas de conversas com os/as estudantes, possibilitando que esses/as narrassem suas experiências relacionadas ao racismo. Em uma das rodas de conversa, ao falarmos sobre expressões racistas, uma estudante relatou:

**Angico:** Eu escolhi a expressão cabelo ruim, porque muitas pessoas usam isso e acham que às vezes nem é um termo tão ofensivo, mas isso chega a machucar sim, apesar de termos o nosso amor próprio né, e gostarmos muito do nosso cabelo. Muitas vezes, isso nos machuca, porque as pessoas não pensam que isso é uma ofensa, mas é sim, e isso acaba prejudicando muitas vezes a nossa autoestima e tudo mais. (Sexo feminino – 2ª roda de conversa, 2020).

Buscamos subsídios no pensamento de Grada Kilomba (2019, p.82) para refletir sobre as questões narradas acima, segundo ela: “[...] historicamente, o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos [...]”, e, com isso, o cabelo crespo se tornou um símbolo de “primitividade”, como sendo inferior ao cabelo liso e, sendo assim, classificado como “cabelo ruim”. Kilomba (2019) ainda aborda que disso veio a pressão para o alisamento com produtos químicos produzidos por indústrias europeias. Sobre essa questão uma das estudantes destaca a pressão que sofreu para alisar o cabelo:

**Malva:** Meu cabelo antes era um ondulado meio cacheado, porém não sabia cuidar dele, muitas pessoas falando que meu cabelo era ruim, e estava ruim, e com tantos comentários eu acabei achando meu cabelo ruim e fui alisar, isso foi cerca dos meus doze anos de idade. (Sexo feminino – 2ª roda de conversa, 2020).

O destaque dessa fala é a idade que a estudante informou, no início da adolescência, no seu processo de desenvolvimento físico, psicológico e social, sendo levada, e oprimida, a alisar o cabelo sem que aquilo fosse sua vontade. Concordamos com Berth (2019) que a criação de padrões estéticos com pauta na hierarquização das raças ou do gênero criou o grupo que é aceito e o que não é aceito. Outra estudante expôs sua indignação: “cabelo ruim é uma expressão que me deixa muito irritada, pois associam com cabelo cacheado e crespo” (Cumaru – Sexo feminino - 2ª roda de conversa, 2020).

Joyce Berth (2019), como mulher e negra, ressalta que os cabelos crespos/cacheados desde muito cedo se tornam um fardo para as mulheres de cor, porque o preconceito abala a percepção de identidade das mulheres. Isso independe das escolhas estéticas e dos cuidados, pois os estereótipos foram criados justamente como forma de ridicularizar esse atributo das pessoas negras, em especial, as mulheres (BERTH, 2019). Dessa forma, o cabelo se tornou um instrumento importante de consciência política entre pessoas negras. Os “Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou ‘black’ e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial”, como destaca Kilomba (2019, p.83).

Essa consciência e aceitação dos traços negros é um ato de resistência. Leiamos o relato de uma das estudantes em seu processo de resistência ao sistema de gênero e raça:

**Malva:** Meu cabelo também já está um pouco alto, mas eu nem ligo, saio de cabelo solto e todos os dias eu escuto comentários ruins, mas isso não me afeta mais, pois eu sei o que quero, e não vão ser comentários que vão me fazer desistir. (Sexo feminino – 2ª roda de conversa, 2020).

Exaltar os cabelos com orgulho racial e amá-los é “[...] cuspir de volta para a boca do sistema racista todas as ofensas, rejeições, exclusões que nos são direcionadas ao longo de toda uma vida.” (BERTH, 2019, p. 72), então esse processo que a estudante relatou é extremamente importante.

O que se pode notar a partir dessas falas é um *racismo estético*<sup>2</sup>. Esse tipo de racismo fundamenta-se a partir da expressão fenotípica do negro, que o/a faz apagar traços característicos de sua identificação étnico-racial para usar uma segunda pele. Todas com características padronizadas do homem caucasiano. Carvalho (2008), professor e antropólogo, ressalta que o padrão estético foi se impondo às nações colonizadas e depois ao mundo, tendo seu apogeu do século XX até a contemporaneidade com a criação e expansão da indústria cultural. Explicando que no início do século XX,

[...] o racismo fenotípico [ou racismo estético] era uma estrutura de discriminação que favorecia sempre os brancos e prejudicava exclusivamente os não-brancos. No momento presente, porém, cresce uma patologia de desconforto generalizado com a própria pele, não apenas entre os não-brancos, mas também entre os brancos (CARVALHO, 2008, p. 2).

Por isso, compreendemos que, atrelado ao racismo estético, está também o racismo recreativo, ou seja, as “piadas” e “brincadeiras”, formas jocosas de estereotipar características africanas ou partes do corpo feminino ou masculino com base em um humor racista. Baseado em piadas ou equivalências causadoras do humor, Moreira (2019, p. 54) expressa que uma piada é racista quando “[...] pretende causar dano a uma minoria, quando pode ser esperado que ela terá esse efeito e quando o dano infligido não pode ser moralmente justificado”. Portanto, o humor tem como propósito “afirmar a ideia de que membros do grupo racial dominante são os únicos atores sociais merecedores de respeito, de que são os únicos atores sociais competentes” (MOREIRA, 2019, p. 58).

Notamos que o ambiente escolar, onde nosso projeto foi realizado, é um microcosmo social, onde as relações interpessoais também perpassam no macrocosmo. Com isso, solicitamos aos/às jovens que relatassem cenas de racismo que eles/elas presenciaram ou foram vítimas, assim, um dos estudantes narrou: “Alguns alunos ficavam tirando sarro com uma menina por ela ser negra e ter o cabelo diferente do que a (sociedade) acha que é padrão”. A expressão “tirando sarro” se concretiza naquilo discutido anteriormente, sobre a recreação pautada na opressão racial e de gênero em relação à estudante negra. Cruzando essa fala com o número percentual dos formulários, temos que 23,6% dos/as estudantes informaram que os atos de racismos presenciados não foram resolvidos por professores/as e/ou coordenadores/as, corroborando assim com a fala do Munanga (2005), que

destaca o despreparo dos/as professores/as, gestores ou qualquer outro responsável envolvido dentro da escola na mediação de práticas racistas.

Na segunda roda de conversa, uma das professoras que esteve presente relatou:

**Bromélia:** E eu nesse processo de pandemia também meu cabelo já tava com 5 meses, meu cabelo tá, tá bem cacheado, mais cacheado que o da minha filha, e eu comecei a dizer: agora eu vou, vou assumir meus cachos, vou assumir meu cacho porque era assim que eu queria, de repente eu comecei a me olhar no espelho e dizer meu Deus como assim e meu cabelo era assim? Eu não me reconhecia mais com o cabelo cacheado, e meu marido, minha filha: “não mãe, você não combina com esse cabelo, você não combina com esse cabelo”. E eu lá na resistência, 8 meses, 9 meses já, mas infelizmente eu, eu, faz acho que 15, 20 dias, 22 dias que eu alisei por conta da pressão [...]. (Sexo feminino – 2ª roda de conversa, 2020).

Quando, no relato acima, a professora diz que alisa o cabelo por se sentir bem com o cabelo dessa forma, nos leva a refletir sobre as técnicas do branqueamento, que passam uma falsa ideia de “reconforto” dentro da sociedade racista. É a máscara que o/a negro/a foi forçado/a a usar. Por isso, tendo como referência os/as negros/as antilhanos/as, Fanon (2008, p. 34) nos diz: “Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”. Vejamos o relato a seguir:

**Bromélia:**[...] eu disse a eles, por conta da pressão, ele disse: “não, é porque você não tava se sentindo bem, que você é madura o suficiente pra aceitar”. Eu disse: pronto, então eu vou alisar logo esse cabelo e alisei assim. Eu tô me sentindo bem, mas com uma saudade danada daqueles cabelos cacheados que já estava, já tava bem aqui, do meu cabelo, mas assim eu acho que, que a pressão, eu fui muito fraca em, em ceder aos comentários do esposo e da filha. (Sexo feminino – 2ª-rodada de conversa, 2020).

Quando seu marido ressalta: “não, é porque você não tava se sentindo bem”, não se pode deixar de lado o fato dele ser um sujeito social e compartilhar da cultura comum, assimilando e comungando das ideologias dominantes e racistas da sociedade. Ele próprio, como afirma a participante no excerto acima, disse que ela não “combinava” com o cabelo cacheado, deixando subentendido ter preferência por seus cabelos alisados.

Ainda, na segunda roda de conversa, lemos o início de algumas histórias e pedimos para que os/as estudantes construíssem uma continuidade para elas. Uma das histórias consistiu no seguinte trecho: “Aconteceu uma confusão na sala de aula e antes mesmo de ser explicada a situação o professor colocou a culpa no aluno negro, que nem estava na hora que a situação ocorreu, a sala...”. Uma das estudantes continuou: “Eu ignorava, pode parecer errado”, (Cumarú – Sexo feminino – 2ª roda de conversa, 2020), e outra estudante disse: “defenderam o menino negro”, (Malva - Sexo feminino – 2ª roda de conversa, 2020), esses dois comentários mostram posicionamentos diferentes, um negando a situação e outro no sentido de não aceitar a situação opressora que estava acontecendo. Percebemos, com os outros relatos, o quanto é importante reforçarmos o poder da ação

coletiva, apenas um dos alunos afirmou que não conseguiria resolver a situação, mas todos/as os/as outros/as alunos/as saíram na defesa do estudante negro e disseram que poderia sim resolver.

O enfrentamento do racismo precisa ser através da ação conjunta, a união das pessoas pela igualdade tem que ser uma partilha comunitária e entendendo de que lugar se fala, pois como Ribeiro (2017, p. 4) ressalta: “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”, essa é uma das estratégias para combatermos o racismo.

Na quarta roda, dando continuidade as reflexões e formas de enfrentamento encontradas para as situações de racismo, sempre se apresentava como uma solução comum para todos os casos: a denúncia e ir atrás das leis que asseguram os direitos dos/as negros/as, que passam por situações de racismo. É necessário disseminar a informação de que, sim, existem formas de enfrentamento e soluções para situações como essa, e quanto maior for essa rede de pessoas que são informadas sobre esse enfrentamento, mais pessoas vão repensar e reconhecer o quão errado é ter atitudes de cunho racista. É importante frisar que não é certo fazer o uso de violência, porque violência não se combate com violência, mas sim com diálogo, ensinamentos e com a justiça.

## CONCLUSÕES

As reflexões aqui expostas são frutos de um projeto de extensão realizado em 2020, em uma escola de Serra Talhada - PE, tendo como pressuposto as práticas de racismo cotidiano, produzidas e reproduzidas pela escola.

Construímos um diálogo com os/as estudantes e, com isso, foi importante perceber as manifestações de racismo. Alguns/mas estudantes relataram que vivenciam o racismo na cidade de Serra Talhada, principalmente em lojas, restaurantes, mas também em casa, onde familiares usam do racismo recreativo para falar dos traços africanos que lhes pertencem, esses dados não foram explorados no presente artigo, pois o foco foram as práticas escolares. As práticas discriminatórias foram expressas por discentes e docentes, assim, justifica-se que a temática seja recorrente em ambientes escolares para que reflexões e práticas sejam construídas em prol da igualdade e respeito entre todas as pessoas. Expressões recorrentes que nos chamaram a atenção foram as constantes colocações, sobretudo das estudantes, em relação ao cabelo, sempre seguidas da expressão “ruim”. Além disso, destacamos ainda que o uso do “humor” para se referir ao cabelo está presente em todas as rodas de conversa.

Observamos a dificuldade de alguns/mas estudantes se autodeclararem, se afirmarem como negros/as e, inclusive, de usar esse termo, fazendo uso de termos como morenos/as, pardos/as como um eufemismo, pois acreditam que a palavra negro é uma ofensa.

Dessa forma, ressaltamos a importância desse estudo para a comunidade sertaneja e toda a sociedade e, em especial, àqueles/as negros/as que experienciam o racismo a todo o momento. A partir dos relatos dos/as

estudantes, compreendemos que a escola é um *lócus* reprodutor do racismo e toda a comunidade escolar precisa atuar na busca por uma sociedade e uma educação antirracista.

A partir desse projeto surgiu outro projeto de extensão intitulado: “Literatura de autoria negra e construção de uma educação antirracista” que está sendo desenvolvido em escolas de Serra Talhada – PE, nesse projeto tem sido realizadas oficinas com os/as estudantes, e a partir do uso da literatura as questões étnico-raciais têm sido discutidas e alguns materiais construídos, a exemplo de literatura de cordel, colagens, desenhos e escrita de cartas sobre racismo. O projeto iniciou em 2021 e está em desenvolvimento. O objetivo é que através do uso da literatura esses materiais sejam construídos e funcionem como ferramentas que possibilitem reflexões e contribuam para resistência às práticas racistas.

#### NOTAS:

<sup>1</sup> O xaxado é uma dança típica do sertão, foi criada pelos próprios cangaceiros. O ritmo, fortemente disseminado na cultura de Serra Talhada a faz ser conhecida como a “capital do xaxado”.

<sup>2</sup> Cabe destacar que essa faceta do racismo não aparece isolada, ou seja, junto do racismo estético vem o racismo recreativo (MOREIRA, 2019), racismo cotidiano, todos contribuintes na opressão dos/as negros/as. Além disso, entendemos que essas formas de opressão, como o racismo recreativo, tendem a normalizar atos racistas, mascarando ainda mais o racismo no discurso à brasileira.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ueberson Ribeiro *et al.* A devolutiva como exercício ético-político do pesquisar. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 30, n. 2, p. 204-213, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5527/7054>. Acesso em: 18 Dez. 2020.

ALMEIDA, Silvio de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de jan. de 2003.

BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Polén, 2019.

CARVALHO, José Jorge de. Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele. *Revista Cinética*, 2008. Disponível em: [http://www.revistacinetica.com.br/cep/jose\\_jorge.pdf](http://www.revistacinetica.com.br/cep/jose_jorge.pdf). Acesso em: 21 Abr. 2021.

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

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILIZOLA, Gustavo Jaime; BOTELHO, Denise Maria. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. *Form. Doc*, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 59-78, set./dez. 2019.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Polén, 2019.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: 2ª edição, Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Conceição. Introdução à teoria da interseccionalidade nos Estudos de Género. 2013. IN.: NOGUEIRA, Conceição. *Práticas sociais, políticas públicas e Direitos Humanos*. Portugal, p. 67-78.

NOGUEIRA, Tereza Cristiny Moraes. Corpo negro e cabelo crespo como elementos de resistência no espaço escolar. IN.: SILVA, Tatiana Raquel Reis.; BARBOSA, Viviane de Oliveira (Orgs.). *África e Afro-Brasil em Debate*. São Luís: EDUEMA, p. 57-80, 2019.

NOGUEIRA, Simone Gibran. *Libertação, Descolonização e Africanização da Psicologia*. Breve introdução à psicologia africana. São Carlos: EDUFSCAR, 2020.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

Submetido em: 12/11/2022 Aceito em: 07/02/2023.