

## IMPLICAÇÕES PSICOLÓGICAS DO RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Aline Rocha Bezerra<sup>1</sup>  
alinerochasj@hotmail.com  
Tânia Aparecida Kuhnen<sup>2</sup>  
tania.kuhnen@ufob.edu.br

111

### RESUMO

No espaço escolar, membros de grupos subalternizados, como é o caso dos alunos negros, são frequentemente considerados “problema” e encaminhados para atendimento psicológico. Se o psicólogo escolar não estiver atento à temática racial, poderá tratar a situação como se fosse um problema da criança ou adolescente e de sua família, negligenciando o sistema estrutural do racismo e a necessidade de seu enfrentamento. Com base nisso, este artigo tem como objetivo investigar a construção do racismo enquanto matriz colonial e técnica de manutenção do poder e suas implicações psicológicas nas instituições escolares. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, situada dentro do paradigma dos estudos decoloniais. Constatou-se que mesmo com o fim do colonialismo moderno, o racismo se mantém de forma naturalizada nos esquemas culturais e que os alunos negros suportam grande número de humilhações durante os anos de escolarização. Queixas encaminhadas ao psicólogo são muitas vezes consequência do racismo a que esses alunos estão submetidos cotidianamente, o que pressupõe uma atuação da escola como agente positivo no processo de estruturação da identidade negra.

**Palavras-chave:** Racismo; Subjetivação; Descolonização.

### 1 INTRODUÇÃO

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os dono de nada.  
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida,  
fodidos e mal pagos:  
Que não são embora sejam.  
Que não falam idiomas, falam dialetos.  
Que não praticam religiões, praticam superstições.  
Que não fazem arte, fazem artesanato.  
Que não são seres humanos, são recursos humanos.  
Que não tem cultura, têm folclore.  
Que não têm cara, têm braços.  
Que não têm nome, têm número.  
Que não aparecem na história universal, aparecem nas  
páginas policiais da imprensa local.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Psicóloga no Instituto Federal do Piauí (IFPI).

<sup>2</sup> Doutora, Mestre e Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e membro efetivo do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS).

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Os Ninguéns - Eduardo Galeano (2015, p. 71)

O poema do jornalista e escritor Eduardo Galeano, reproduzido acima, ilustra a exclusão social e cultural na América Latina, retratando os sujeitos cujas existências são apagadas e desumanizadas. Esses versos fazem interseção com os trabalhos desenvolvidos por autores de uma corrente crítica denominada de Pensamento Decolonial, que tem se destacado por falar sobre e a partir da margem, do lugar do Outro/a.<sup>3</sup>

Nesse contexto, há o surgimento de vozes que emergem das próprias favelas para denunciar a linha abissal (SANTOS, 2007) que separa ricos e pobres, brancos e negros, famintos e bem alimentados. É o que ocorre no relato autobiográfico da memorialista e ficcionista brasileira Carolina Maria de Jesus, que testemunha em seu livro Quarto de despejo: diário de uma favelada (2006), a fome, a pobreza, a violência, o descaso, o preconceito, a marginalização, o silenciamento que oprimem os excluídos. Carolina traz à luz as vivências de uma importante parcela da sociedade que se encontra à margem, invisível aos demais segmentos da população, os quais Galeano homenageia com seu poema Os ninguéns (TIRLONI e MARINHO, 2014).

No espaço escolar, esses grupos socialmente dominados - como os segmentos urbanos e rurais que vivem abaixo da linha da pobreza, em sua maioria negros - são frequentemente considerados “problema”, tendo menor investimento por parte de educadores e sendo frequentemente encaminhadas para atendimento psicológico. Se o psicólogo escolar não estiver atento à temática racial, tratará a situação como se fosse um problema da criança ou adolescente e de sua família, negligenciando o racismo e seu enfrentamento institucional, interpessoal e intrapsíquico (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

Diante disso, este artigo tem como objetivo investigar a construção do racismo enquanto matriz colonial e técnica de manutenção do poder e suas implicações psicológicas, em destaque nas instituições escolares. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, através de publicações científicas em periódicos e livros, configurando-se um estudo analítico e crítico-argumentativo situado no contexto dos estudos decoloniais.

Inicialmente, será feita uma breve retomada histórica para descrever o percurso que fez

---

<sup>3</sup> O termo Outro/a refere-se à figura do outro, a relação de alteridade que é definida politicamente em oposição a um sujeito hegemônico detentor do poder de auto representar-se e representar a diferença. Kilomba (2019) acrescenta que o *Outro/a* é sempre uma projeção daquilo que o ‘eu’ hegemônico não quer ser, tornando-se o antagonismo externo. Para o Outro/a, resta os aspectos desonrosos que o ‘eu’ não quer associado a si mesmo, as manifestações da parte ‘má’ do ‘eu’ são atribuídas ao Outro/a.

com que a Europa concentrasse formas de controle de subjetividade, unificando a realidade em um único modo de pensar e viver e como o racismo é utilizado como estratégia de manutenção do poder. Em seguida, serão abordadas as implicações psicológicas do racismo, com destaque para o racismo no contexto escolar. Por fim, são construídas algumas reflexões sobre estratégias de descolonização capazes de romper o silenciamento, desnaturalizar o racismo e fazer emergir novas formas de pensar, sentir e viver no mundo.

## **2 RACISMO: CONSTRUÇÃO MENTAL COLONIAL E TÉCNICA DE MANUTENÇÃO DO PODER**

113

As relações sociais e de poder que sustentam o sistema-mundo moderno estruturam-se em torno de dois eixos fundamentais: a classificação da população mundial a partir da ideia de raça e a articulação de todas as formas de controle do trabalho (QUIJANO, 2005). Esses processos de classificação social estão intimamente relacionados com a questão do poder na sociedade, visto que se referem às posições que indivíduos e grupos sociais ocupam (ou que se espera que devem ocupar) no controle das dimensões básicas da existência social e acesso a recursos valorizados, tais como representação política, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. (KILOMBA, 2019).

As hierarquias sociais não são atributos naturais dados pela realidade, mas construções históricas que, erguidas nas relações sociais, naturalizam-se no próprio processo de reprodução e manutenção de um determinado padrão de poder. Elas se dão através da construção de estereótipos que vão sendo levantados conforme a história é contada e repetida inúmeras vezes por grupos que detém o poder de contá-la. É o que reflete a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) ao falar sobre os perigos de se mostrar um povo como uma só coisa, repetidamente pelo sujeito do poder, pois ele acaba se tornando aquilo. Essa história única acaba por se constituir na história definitiva.

No processo de colonização, a primeira forma que os europeus encontraram de diferenciar conquistadores e conquistados, foram as diferenças fenotípicas, por exemplo, a cor da pele, a forma e cor do cabelo, dos olhos, do nariz, e assim foram estabelecidas supostas gradações de seres humanos. Posteriormente, o racismo que inicialmente categorizava o ser humano a partir de suas características físicas, foi “refinado” e passou a englobar todos os planos da existência social, como a religião, a língua e as classificações geopolíticas do mundo (FANON, 1980).

Esse processo pode ser observado no trecho do poema de Galeano (2015, p. 71) “Os ninguéns [...] Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato.” Os valores dos povos não europeus são ridicularizados e esvaziados. A cultura, o culto, a devoção dos negros e dos índios são julgados como abomináveis pelos colonizadores. Essa cultura não deixa de existir, mas é oprimida, mumificada. Como consequência, o grupo inferiorizado admite pra ele mesmo que a sua infelicidade é advinda das suas características culturais e raciais e a consequência disso é o sentimento de culpa e de inferioridade (FANON, 1980).

Anibal Quijano (2005) denominou de colonialidade do poder esse padrão de controle e classificação da população mundial que afeta todas as dimensões da existência e tem no conceito de raça seu eixo estruturante. Para o autor, a colonialidade não se esgota no fim do colonialismo moderno, ou seja, do sistema de dominação imposto pelas metrópoles europeias sobre suas colônias. Mesmo com o fim desse colonialismo, mantém-se um modelo de dominação especificamente moderno que interliga formação racial, controle do trabalho e epistemologias que produzem subjetividades eurocêntricas. Extirpa-se, assim, a raiz da diversidade e inaugura-se um modelo homogeneizador das formas de ser, estar e sentir daquelas populações não europeias (CESÁIRE, 1978; LUCAS LIMA, 2017).

Esse modelo homogeneizador, no entanto, não se esgota no elemento da raça. Gayatri Spivak (2019) destaca que também a classe não é suficiente para explicar a colonialidade à medida que “as colônias não foram o teatro do desenvolvimento da diferenciação industrial-capitalista de classes” (SPIVAK, 2019, p. 254). Dessa forma, nas abordagens críticas ao colonialismo, nem raça, nem classe são eixos suficientes para explicar o sistema de dominação, uma vez que as relações de classe e raça não conseguem dar conta do lugar da mulher subalterna. Ela continua sendo uma figura singular e solitária. Nesse contexto, María Lugones (2014) aponta para a necessidade de se falar da colonialidade do gênero. Para além da racialização das relações de poder e das formas de produção, houve uma imposição de uma estrutura de gênero dualista, por meio da qual colonizados foram transformados em homens e mulheres, separados pelos papéis de gênero colonizadores, o que evidencia o processo de redução e desumanização constitutivo da colonialidade.

Tais abordagens abrem margem para pensar a interseccionalidade entre os diferentes sistemas de opressão assentados em marcadores sociais da subalternidade que se inter cruzam e aprofundam as barreiras da exclusão. As categorias homogêneas, atômicas e separáveis da modernidade não conseguem dar conta dessa complexidade do inter cruzamento que marca a vida de tais sujeitos no espaço colonizado.

Na compreensão de Ramon Grosfoguel (2016), em um sistema mundial/imperial/capitalista/colonial, a raça constitui a linha divisória transversal que atravessa múltiplas relações de poder em escala global, como classe e gênero. A interseccionalidade dessas hierarquias é apontada como nuclear pela feminista negra Kimberlé Crenshaw (2002), que descreve como as intersecções entre raça e gênero estruturaram as experiências de mulheres negras na sociedade. A pesquisadora brasileira Carla Akotirene tem se debruçado sobre a intersecção:

Interseccionalidade é uma ferramenta teórica e metodológica usada para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, e as articulações decorrentes daí, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas (AKOTIRENE, 2018, p. 01)

Assim, essa categoria teórica focaliza múltiplos sistemas de opressão que se inter cruzam, permitindo uma compreensão mais precisa dos efeitos das desigualdades raciais, sobretudo quando cruzadas com outros marcadores de subalternidade. Dependendo do lugar social que a pessoa ocupa, o racismo é vivenciado de maneira diferente. As mulheres negras, mas também outras mulheres racializadas, em especial as de classes populares, apresentam desafios adicionais para o acesso a direitos e bens sociais. Além disso, pontua Grada Kilomba (2019), por ocuparem uma posição marginalizada, são silenciadas e excluídas dos processos de produção de conhecimento sobre si e suas experiências de vida.

Para Lugones (2014), resistir aos marcadores sociais da subalternidade não é apenas apontar como oprimem e limitam a percepção de si, mas também investigar que formas de resistência podem ser constituídas nas experiências do ‘lôcus fraturado’ – o lugar da diferença, daquilo que escapa à colonialidade e que é atribuído ao subalterno a partir das categorias colonizadoras, onde mulheres colonizadas se tornam agentes fluentes de suas culturas. Por isso, descolonizar o gênero é uma práxis de resistência situada na intersecção de sistemas de opressão, sem sucumbir a eles, valorizando a agência e a subjetividade.

### **3 QUAIS VIDAS PODEM SER VIVIDAS?**

Judith Butler, em *Vida precária: os poderes do luto e da violência* (2019), escreve sobre a distribuição desigual do luto público, questionando quais vidas são dignas de luto. Isso ajuda a pensar o Brasil de hoje, cujas formas de violência reproduzem os mecanismos que constituem o poder e a violência de tornar certas vidas, sempre as mesmas, precárias.

Os dados sobre violência no Brasil do Atlas da Violência (Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada - IPEA; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019) demonstram que negros e não negros parecem viver em países completamente distintos. Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1%, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0%. A situação das mulheres negras também é grave: enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 4,5% entre 2007 e 2017, a de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos a diferença é ainda maior, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%.

Gilberto Freyre, em seu livro *Casa Grande e Senzala* (1933), já admitia que o corpo das mulheres e dos homens negros, desde crianças, é mais vulnerável à intervenção violenta. Intelectuais negros como Fanon (1968) e Mbembe (2014) construíram teorias que ajudam a compreender e reconhecer essa violência, enfatizando o extermínio como o resultado esperado das formas complexas de apagamento do negro e sua desumanização. “São os ninguéns [...]. Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local. Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.” (GALEANO, 2015).

Essa violência muitas vezes vem pela mão do próprio Estado, através do esmagamento das expressões culturais, do direito de ir e vir, do direito à vida (MIRANDA; RIASCO, 2016). Em relação a essa atuação do Estado, Berenice Bento (2019, p. 2) complementa: “Nos estudos sobre a violência contra a população negra, nos dados do feminicídio e do transfeminicídio, dos povos indígenas, entre outras, é que o Estado aparece como um agente fundamental na distribuição diferencial de reconhecimento de humanidade”.

Bento (2018) elabora o conceito de necrobiopoder e defende que necropoder (MBEMBE, 2016) e biopoder (FOUCAULT, 2000) são termos indissociáveis para se pensar a relação do Estado com os grupos humanos que habitaram o Estado-nação. A autora afirma que há uma reiterada política de fazer morrer, com técnicas planejadas e sistemáticas. Assim, algumas vidas nascem para viver, enquanto outras se tornam matáveis pelo Estado.

Ao explicar o conceito de biopoder, Michel Foucault (2005) esclarece que até o século XVIII o soberano gozava o direito de fazer morrer caso atacado em sua hegemonia ou honra, era o regime de soberania. Hoje, o mecanismo que se instala é o de biopoder, que se incumbe de cuidar da população e otimizar suas condições de vida. Ao invés de fazer morrer e deixar viver, como na soberania, o biopoder faz viver e deixa morrer. Mas o filósofo mostra também que eles podem sobrepor-se e coexistir. Foi num contexto de defesa da vida (de uns) que se desencadearam as piores guerras e massacres (contra “os outros”):

Tem-se, pois, na sociedade nazista, esta coisa, apesar de tudo, extraordinária: é uma sociedade que generalizou absolutamente o biopoder, mas que generalizou, ao mesmo tempo, o direito soberano de matar. Os dois mecanismos, o clássico, arcaico, que data do Estado do direito de vida e de morte sobre seus cidadãos, e o novo mecanismo organizado em torno da disciplina, da regulamentação, em suma, o novo mecanismo de biopoder, vêm exatamente, a coincidir. De sorte que se pode dizer isto: o Estado nazista tornou-se absolutamente coextensivos o campo de uma vida que ele organiza, protege, garante, cultiva biologicamente, e, ao mesmo tempo, o direito soberano de matar quem quer que seja – não só os outros, mas os seus próprios. [...] Temos um Estado absolutamente racista, um Estado absolutamente assassino e um Estado absolutamente suicida (FOUCAULT, 2005, p. 311).

Foucault (2005) frisa que na gênese do biopoder está o racismo a definir o que é digno de vida e de morte. Mbembe (2016) retoma a definição de biopoder exposta por Foucault e o coloca em relação com a ideia de estado de exceção, tal como exposta por Giorgio Agamben, em *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua* (2016). Mbembe (2016) volta ao sistema *plantation*<sup>4</sup> e assinala que esse foi o primeiro laboratório biopolítico, pois é ali que surge o terror moderno. O negro capturado, exportado da África e escravizado é vítima de uma tripla perda: “perda de um lar, perda de direitos sobre seu corpo e perda de estatuto político. Essa tripla perda equivale a uma dominação absoluta, uma alienação de nascença e uma morte social” (MBEMBE, 2016, p. 131). Esse laboratório é fonte de definição das vidas precárias que não são dignas de luto ou, para continuar com Galeano (2015), “os ninguém: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida”.

#### **4 AS IMPLICAÇÕES PSICOLÓGICAS DO RACISMO**

Conforme visto na seção anterior, ser negro é herdar desvantagens sociais por pertencer a um grupo oprimido, estigmatizado e subalternizado. Desse modo, a diferença colonial coloca os sujeitos “desautorizados” em perigo constante (MIRANDA; RIASCO, 2016). Para Mbembe (2014), ninguém - nem os que inventaram nem os que foram englobados neste nome - desejaria ser um negro ou, na prática, ser tratado como tal.

De acordo com Fanon (2008), o trauma de pessoas negras provém não apenas de eventos de base familiar, como colocado pela psicanálise, mas da irracionalidade representada pelo racismo ao colocar a pessoa negra sempre como o Outro, o diferente, o estranho.

---

<sup>4</sup> *Plantation* (plantação) é um tipo de sistema de exploração utilizado pela Europa, principalmente nas colônias americanas, entre os séculos XV e XIX, cujas características principais eram os grandes latifúndios, a monocultura, o trabalho escravizado e a exportação para a metrópole. Esse modelo de organização criava ainda uma estrutura social de dominação centrada na figura do proprietário das terras, o senhor, que controlava tudo e todas/os ao seu redor (KILOMBA, 2019, p. 29).

Kilomba (2019) também descreve como o essencialismo presente no racismo, ou seja, o fato do sujeito ser visto exclusivamente como uma “raça” é uma forma de negar o direito à subjetividade. Por pertencer a um grupo que está sempre suscetível a uma verificação severa, a pessoa nunca é ela mesma, pois é necessário ser pelo menos três vezes melhor que qualquer pessoa branca para ser considerada adequada. “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 busca por práticas e experiências normativas, em busca de aceitação pelo grupo racial branco heterossexual (OLIVEIRA, 2017).

As pessoas negras passam por uma constante violência psicológica pela presença de duas imposições: a de encarnar o corpo e os ideais do Ego<sup>5</sup> do sujeito branco e a de recusar, negar, anular a presença do corpo negro. O sujeito é obrigado a criar para si um processo de identificação incompatível com seu corpo biológico, resultando em um fosso entre o que o sujeito *é* e o que o sujeito deveria ser, que, para ser transpassado, pode custar sua felicidade ou até mesmo seu equilíbrio psíquico (COSTA, 1983).

No Brasil, uma das primeiras iniciativas de trazer à tona a temática racial no campo da Psicologia se deu através da publicação do livro *Tornar-se negro* (1983), da psicanalista baiana Neuza Santos. Nesse livro foram descritos os efeitos psíquicos do racismo, como os sentimentos de culpa, inferioridade, insegurança e angústia fruto das exigências desse ideal de Ego<sup>6</sup>.

No intuito de curar essa ferida, muitos esforços são empreendidos, como a opção por uma “adequação estética” que inclui processos de branqueamento e a ocultação das marcas da descendência africana: prendedor de roupa para afilar o nariz largo, os produtos químicos para alisar o cabelo ruim. (COSTA, 1983; MIRANDA; RIASCO 2016). Para Costa (1983), a desvalorização sistemática dos atributos físicos do sujeito negro faz com que esse corpo seja odiado. Essa relação persecutória com o corpo expõe o sujeito a uma tensão mental cujo desfecho pode ser a tentativa de eliminar o epicentro desse conflito.

## **5 O ALUNO NEGRO NO ESPAÇO ESCOLAR**

---

<sup>5</sup> O ideal do ego seria uma instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos. Constitui um modelo a que o indivíduo quer se enquadrar (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

<sup>6</sup> Dados do Ministério da Saúde (2018) apontam que adolescentes e jovens negros têm maior chance de cometer suicídio no Brasil. O risco na faixa etária de 10 a 29 anos foi 45% maior entre jovens que se declaram pretos e pardos do que entre brancos no ano de 2016.



Gloria Anzaldúa, no ensaio *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo* (2000), lembra que não existe separação entre vida e escrita. Escrever é misturar a experiência pessoal e visão de mundo com a realidade. Nesse sentido, a inquietação que motivou a formulação deste artigo relaciona-se às demandas atendidas cotidianamente, enquanto psicóloga em uma instituição de ensino.

Observa-se que ao chegar ao ensino médio, os alunos negros, assim como os que não são facilmente enquadrados nos padrões de comportamento homogeneizantes, suportaram durante os anos de escolarização, muitas vezes em silêncio, um grande número de humilhações. A escola cumpre, assim, um papel de manutenção do poder colonial sobre o corpo, que reproduz os sistemas de opressão, empurrando esses alunos para o fosso e culpabilizando-os por seu fracasso.

Práticas do cotidiano escolar que aparentemente são neutras refletem e perpetuam o efeito de discriminação iniciada nas estruturas colonizadoras do passado. Os alunos negros compõem, muitas vezes, o segmento majoritário das “crianças problemas” nas instituições e os profissionais que cuidam deles acabam apresentando resistências e baixas expectativas quanto ao futuro desses alunos (CFP, 2017). O histórico desses alunos de pertencimento a um grupo subalternizado pode ajudar a entender esse “fracasso escolar”:

As crianças pequenas negras (0 a 6 anos) são o segmento social brasileiro com o maior contingente de pobres e indigentes; vivem em domicílios com as piores condições de saneamento básico; frequentam estabelecimentos educacionais com piores condições de infraestrutura (água, luz, esgoto), escolas com brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados; têm as(os) professoras(es) com a mais baixa qualificação e pior remuneração do sistema educacional brasileiro; têm o custo per capita mais baixo, frequentando o nível de ensino que menos cresceu durante a década de 1990. Ou seja, a história de discriminação sistêmica constitui um contexto com forte impacto no desenvolvimento dessas crianças (CFP, 2017 p. 111-112).

Considerando esse contexto, uma das demandas mais recorrentes nas escutas psicológicas é a questão da autorrejeição, vinculada a percepção de si enquanto *Outro/a* a quem é negada a determinação da própria subjetividade. Além da questão do incômodo com o próprio corpo - o cabelo “ruim” que está sempre “descabelado”, o “nariz chato e grosso” -, soma-se na escola o fato do preconceito quanto a sua capacidade cognitiva, sendo a eles reservado, com frequência, o não reconhecimento de suas habilidades cognitivas, o que pode ser associado às práticas de desumanização características da colonialidade do poder. Além disso, há a rejeição por parte dos colegas, sendo que, muitas vezes, os alunos negros ficam aulas inteiras em busca

de um grupo para fazer os trabalhos solicitados pelos professores (SOUSA, 2015).

Sousa (2015) acrescenta que esses alunos passam a acreditar em sua “burrice” e buscam estratégias para lidar com essa dor provocada nos ambientes educacionais, seja através de comportamentos de “indisciplina”, seja através do emudecimento; por serem considerados feios, indesejáveis, esses sujeitos entristecem e se calam. Assim, os rotineiros encaminhamentos por parte de professores de alunos, com queixas como baixa autoestima, timidez, apatia, pouca ou nenhuma participação em sala de aula, agressividade aparentemente sem motivo, recusa em ir para a escola, dificuldade de aprendizagem, entre outros, são muitas vezes resultado do racismo estrutural a que estão submetidos.

A intervenção do psicólogo nesse contexto é delicada por conta do grau de negação e a aura de tabu que o racismo envolve. Como analisado por Kilomba (2019), a negação é um mecanismo de defesa do ego para resolver conflitos emocionais através da recusa de administrar aspectos desagradáveis da realidade, assim como sentimentos e pensamentos, e a maioria das pessoas não percebe suas ideias e atitudes como sendo preconceituosas. Intervir nesses casos é um desafio, justamente pela ideia arraigada de que a inferioridade, feiúra etc. dos negros é natural e intrínseca. Conforme pontua Souza (2015), a inferiorização não é percebida como um preconceito construído ao longo dos séculos.

Por isso, afirma Kilomba (2019), as pessoas que enfrentam o racismo são sempre confrontadas com a mensagem de que suas experiências são decorrentes de sua sensibilidade excessiva e, na maioria dos casos, a vítima assume os sentimentos de vergonha e culpa que deveriam ser dos agressores. Na direção contrária desse processo, Souza (2015) argumenta que para que a escolarização possa atuar como agente positivo no processo de estruturação de identidade negra é necessário desenvolver atitudes e procedimentos que desnaturalizem o racismo e que quebrem o silenciamento.

Kilomba (2019) aponta que um questionamento fundamental para iniciar esse processo é como eu posso dismantelar o meu próprio racismo? Citando uma descrição de Paul Giroy, a autora descreve cinco mecanismos de defesa pelos quais o sujeito branco passa para que se torne consciente da sua branquitude e de si próprio como um perpetuador do racismo, são eles, a negação, ou seja, a recusa de reconhecer que o racismo existe, a culpa, a qual a pessoa tenta minimizar através da racionalização e descrença, dizendo, por exemplo, que “raça não importa e que todos são humanos”, a vergonha, quando o sujeito se dá conta dos privilégios de sua branquitude, o que pode gerar o reconhecimento do racismo, e levá-lo a querer reparar o mal causado por este, seja através da mudança de estruturas, agendas, espaços, relações subjetivas, vocabulário, ou mesmo, do abandono de privilégios.

O desmonte do racismo é um processo psicológico que exige trabalho e para que o sujeito negro tenha consciência da sua negritude e da realidade vivida com o racismo cotidiano, também é necessário que essas pessoas atravessem mecanismos do ego. O primeiro deles, é a negação, ou seja, admitir que o racismo existe; o segundo é a frustração, quando o sujeito se dá conta do quanto sofre privações por ser negro; o terceiro é a ambivalência, com a presença de sentimentos contraditórios, como amor e ódio, por um mesmo objeto; o quarto é a identificação com a história e experiência de pessoas negras, desenvolvendo uma identificação positiva com sua própria negritude; o quinto e último mecanismo é a descolonização, quando o indivíduo deixa de existir como Outro/a e passa-se a existir como Eu. Torna-se, assim, negro. Torna-se, assim, sujeito.

Descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo, a conquista da autonomia por parte daqueles que foram colonizados. De acordo com Kilomba (2019, p. 224):

A ideia de descolonização pode ser facilmente aplicada no contexto do racismo, porque o racismo cotidiano estabelece uma dinâmica semelhante ao próprio colonialismo: uma pessoa é olhada, lhe é dirigida a palavra, ela é agredida, ferida e finalmente encarcerada em fantasias brancas do que ela deveria ser. Para traduzir esses cinco momentos em linguagem colonialista militarista: a pessoa é descoberta, invadida, atacada, subjugada e ocupada.

Para enfrentar a hegemonia epistemológica do colonialismo, da colonialidade do poder, são necessárias estratégias que promovam a emergência de outras formas de ser e estar no mundo, de novas epistemologias de vida (LUCAS LIMA, 2017).

No caso das instituições educacionais, a Lei nº 10.63 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio, pode ser o caminho para a construção dessas estratégias com base em um trabalho coletivo por parte dos profissionais da educação. Mas esse processo pressupõe a concomitante conscientização de si dos sujeitos brancos sobre a reprodução do racismo estrutural cotidiano, os quais necessitam reconhecer a existência de um problema do qual são a fonte, qual seja, o da subjugação racial, e, como indicado por Kilomba (2019), comprometerem-se com o desmantelamento do racismo em si. Para isso, o sujeito branco colonial precisa confrontar o racismo em si e, conforme argumenta Kilomba (2019, p. 146), "lidar com o desconfortável fato de que diferenças existem e que essas diferenças surgem através de processos de discriminação".

As escolas devem possibilitar o contato dos alunos com o patrimônio cultural de seus antepassados, por meio de livros, brinquedos, ambiente físico, políticas educacionais em geral,

como forma de valorizar a identidade e reconhecer os processos das lutas dos negros no Brasil. Para Kilomba (2019, p. 154), somente imagens e narrativas positivas, não idealizadas, da “*negritude* criadas pelo próprio povo negro, na literatura e na cultura visual, podem dismantlar [a] alienação” de si. O sentimento de pertença ao grupo racial negro pode ser estimulado pelo modo como os temas da história e cultura afro-brasileira são trabalhados na educação, o que permite ao aluno a construção de uma identidade pessoal e coletiva saudável e contribui para o aumento de sua autoconfiança.

## 6 CONCLUSÕES

Este artigo teve como objetivo investigar a construção do racismo enquanto matriz colonial e técnica de manutenção do poder e suas implicações psicológicas em destaque nas instituições escolares. Percebe-se que o racismo é tal forma naturalizado que nem sempre é fácil perceber seus sinais, até mesmo pelas vítimas. No entanto, em maior ou menor grau, há impacto negativo sobre o sujeito negro, que pode se sentir diminuído e constantemente desafiado e humilhado. Esse é um sofrimento psíquico, social e político e, como tal, precisa ser enfrentado tanto no âmbito psicológico, quanto no interpessoal e político, através da mudança nas estruturas que o mantém. Por isso, produções sociais e culturais no âmbito escolar que teimem em desmascarar o racismo silenciado, podem possibilitar ao aluno negro o fortalecimento psíquico e, conseqüentemente, dos demais âmbitos de sua existência. Experiências educativas emancipadoras podem auxiliar a substituir o doloroso e devastador sentimento de marginalização por caminhos de construção de subjetividades autênticas, não mais simplesmente associadas a simplificação do Outro/a.

## PSYCHOLOGICAL IMPLICATIONS OF RACISM IN SCHOOL SPACE

### ABSTRACT

In the school space, members of subordinate groups, as black students, are often considered a "problem" and referred for psychological assistance. If the school psychologist is not aware of the racial issue, he can treat the situation as if it were a problem for the child or adolescent and their family, with neglect of the structural system of racism and the need to face it. Based on this, this article aims to investigate the construction of racism as a colonial matrix and technique for maintaining power and its psychological implications in school institutions. The methodology used was bibliographic research, located within the paradigm of decolonial studies. It was found that even with the end of modern colonialism, racism remains naturalized in cultural schemes and that black students endure a great number of humiliations during the school years. Complaints sent to the psychologist are

often a consequence of the racism these students are subjected to daily, which presupposes that the school acts as a positive agent in the process of structuring black identity.

**Keywords:** Racism; Subjectivation; Decolonization.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**, vídeo. Nova Iorque e Vancouver, TEDGlobal, 18m 49s, 2009. Disponível em: [http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story). Acesso em: 15 out. 2019.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte, Humanitas-UFMG, 2013.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** 08 set. 2018. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/?gclid=EAIaIQobChMIvsHstPj05wIVBAWRCh21ewe2EAAYASAAEgJg7\\_D\\_BwE](https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/?gclid=EAIaIQobChMIvsHstPj05wIVBAWRCh21ewe2EAAYASAAEgJg7_D_BwE). Acesso em: 20 fev. 2020.

ANZALDÚA, Gloria et al. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? **Cadernos pagu**, n. 53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n53/1809-4449-cpa-18094449201800530005.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Trad. Noémia de Souza. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA–CFP. **Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes\\_raciais\\_baixa.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/relacoes_raciais_baixa.pdf). Acesso em: 10 de dez. 2019.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. Racismo e cultura. In: \_\_\_\_\_. **Em defesa da revolução africana**. Trad. de Isabel Pascoal. 1.ed. Lisboa: Sá da Costa Editora. 1980.

FOUCAULT, Michel. **Aula de 17 de março de 1976**. In:\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt. 1933

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2015.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP- Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019**. Brasília: IPEA; FBSP, 2019. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9406/1/Atlas%20da%20viol%C3%Aancia\\_2019.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9406/1/Atlas%20da%20viol%C3%Aancia_2019.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.

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

GROSGOUEL, Ramon. What is racism? **Journal of World-Systems Research**, v. 22, n. 1, p. 9-15, 2016. Disponível em: <http://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr/article/view/609>. Acesso em: 10 nov. 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2006.

LUCAS LIMA, Carlos Henrique. **Linguagens Pajubeyras**: re(ex)sistência cultural e subversão da heteronormatividade. Salvador: Devires, 2017.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MBEMBE, Achille. **A crítica da razão negra**. Portugal: Antígona, 2014.

\_\_\_\_\_. Necropolítica. Arte & Ensaios. **Revista do ppgav/eba/ufRJ**, n. 32, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufRJ.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em 02 dez. 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: [http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos\\_suicidio\\_adolescentes\\_negros\\_2012\\_2016.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/obitos_suicidio_adolescentes_negros_2012_2016.pdf). Acesso em 26 fev. 2019.

MIRANDA, Claudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, p. 545-572, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866>. Acesso em 10 fev. 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**:(r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017, 190f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47605/R%20-%20T%20->

%20MEGG%20RAYARA%20GOMES%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 12 fev. 2020.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. 4ª edição. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004). Acesso em 20 fev. 2020.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUSA, Elisabeth Fernandes de. Para cuidar da dor do aluno negro gerado no espaço escolar! In: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientações à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

SPIVAK, Gayatri. Quem reivindica alteridade? In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 251-268.

TIRLONI, Larissa Paula; MARINHO, Marcelo. Carolina Maria de Jesus e a autorrepresentação literária da exclusão social na América Latina: olhares reversos aos de Eduardo Galeano e Octavio Paz. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 44, p. 249-270, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182014000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182014000200012&script=sci_arttext). Acesso em 20 de fev. 2020.

Recebido em 15 de abril de 2020. Aprovado em 8 de setembro de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.