

## Polarização das representações sociais do racismo entre estudantes da periferia

Giovanna Mattioli \*, Marcela Cristina de Almeida\*\* e Viviane Terezinha Koga\*\*\*

### Resumo

Este texto objetiva analisar as representações sociais acerca do racismo elaboradas por estudantes do ensino médio de uma escola pública da periferia, da cidade de Ponta Grossa/PR. Como referencial teórico para discutir o racismo foram utilizados Sansone, Munanga e Bento e para as Representações Sociais, Moscovici, Abric e Sá. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário tipo TALP. A análise se deu com o apoio dos *softwares* EVOC e Iramuteq. Os dados evidenciaram que os alunos possuem conhecimentos em relação ao racismo, atitudes negativas frente a ele. Destaca-se uma polarização na representação social do racismo, de um lado os alunos/as pretos e pardos reconhecem a sua existência e o seu impacto em suas vidas e de outro lado os alunos/as brancos negam a sua existência, alegando que somos todos iguais.

**Palavras-chave:** educação antirracista; branquitude; educação básica.

### Polarization of social representations of racism among students from the periphery

#### Abstract

This text aims to analyze the social representations about racism created by high school students from a public school on the outskirts of the city of Ponta Grossa/PR. As a theoretical reference to discuss racism, Sansone, Munanga and Bento were used and for Social Representations, Moscovici, Abric and Sá. Data collection was carried out by applying a TALP-type questionnaire. The analysis was carried out with the support of EVOC and Iramuteq software. The data showed that students have knowledge regarding racism and negative attitudes towards it. A polarization in the social representation of racism stands out, on the one hand black and brown students recognize its existence and its impact on their lives and on the other hand, white students deny its existence, claiming that we are all equal.

**Keywords:** anti-racist education; whiteness; basic education.

### Polarización de las representaciones sociales del racismo entre los estudiantes de los barrios periféricos

#### Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar las representaciones sociales sobre el racismo elaboradas por estudiantes de secundaria de una escuela pública de un barrio periférico de la ciudad de Ponta Grossa/PR. Como referencia teórica para discutir el racismo se utilizaron Sansone, Munanga y Bento, y para las representaciones sociales, Moscovici, Abric y Sá. La recopilación de datos se realizó mediante la aplicación de un cuestionario tipo TALP. El análisis se llevó a cabo con el apoyo de los programas EVOC e Iramuteq. Los datos evidenciaron que los alumnos

\*Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), especialização em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3205-7808>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4952043868057870>. E-mail: [mattioli giovanna2@gmail.com](mailto:mattioli giovanna2@gmail.com).

\*\*Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5078-9508>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2510344508897974>. E-mail: [21006146@uepg.br](mailto:21006146@uepg.br).

\*\*\*Pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora no Departamento de Biologia, na área de Ensino de Ciências e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0726-3906>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1558626178436220>. E-mail: [vivianekoga@gmail.com](mailto:vivianekoga@gmail.com).

tienen conocimientos sobre el racismo y actitudes negativas hacia él. Se destaca una polarización en la representación social del racismo: por un lado, los alumnos negros y pardos reconocen su existencia y su impacto en sus vidas y, por otro lado, los alumnos blancos niegan su existencia, alegando que todos somos iguales.

**Palabras clave:** educación antirracista; blancura; educación básica.

## INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver esta pesquisa deu-se a partir de observações realizadas durante o ano de 2024 no Programa Residência Pedagógica em uma escola pública, localizada na periferia da cidade de Ponta Grossa/PR. Na ocasião, viu-se que problemas como o racismo, a intolerância religiosa, entre outros, se faziam bastante presentes no cotidiano escolar. De todos esses problemas, duas frases comentadas em sala de aula chamaram a atenção. A primeira foi dita por um aluno em uma roda de conversa, causando risadas entre os alunos, inclusive do professor. A segunda estava escrita em uma carteira da última fileira da sala, ofendendo a população que se autodeclarava como negra. Ambas suscitaram preocupação, reflexões e sobretudo evidenciaram o quanto as ferramentas que perpetuam as disparidades, as desigualdades e as violências estão presentes no cotidiano escolar e, por vezes, são normalizadas pelos os sujeitos que compõe esse espaço. Para Panta e Silva (2024, p. 1) as práticas discriminatórias permeiam as instituições sociais e as relações interpessoais, repetindo-se em todos os espaços da vida cotidiana.

Diante disso, questiona-se: Qual é o papel da escola frente às situações de racismo? Quais atitudes poderiam ser tomadas pelos professores para além do silenciamento e da convivência? Em que sentido a formação de professores inicial e continuada oferece subsídios para uma educação antirracista? Partimos, portanto, da preocupação de que, na formação docente, são urgentes conteúdos e materiais didáticos para o enfrentamento do racismo, a fim de construir o senso crítico e a consciência de classe que possibilite diminuir a distância entre o que se “diz” e o que se “faz”, em função do papel multifacetado que o professor desempenha na formação dos seus alunos.

Angela Davis (2016) destaca que em uma sociedade racista, não basta apenas não ser racista, é necessário ser antirracista. Nesse sentido, em 9 de janeiro de 2003, foi criada a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que altera a Lei das Diretrizes e Bases da educação (LDB) (Brasil, 1996) incluindo no currículo a obrigatoriedade de trabalhar com a "História e Cultura Afro-Brasileira". Assim, o estudo da História da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional devem fazer parte do currículo escolar, em especial

nas áreas de Artes, Literatura e História. Posteriormente, a LDB foi novamente alterada, incluindo também a História e Cultura dos Povos Indígenas, conforme a Lei no 11.645, de 10 de março de 2008.

O fato é que mesmo depois de 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639, há tensões, descontinuidades e limites na sua operacionalização que precisam ser conhecidos, discutidos e enfrentados (Panta; Silva, 2024). Circulando entre esses elementos, seja na vivência de atos racistas ou na educação antirracista, os alunos, brancos e negros, que compõem o ambiente escolar vivenciam o racismo de forma intuitiva, agem e constroem representações sociais a partir de suas experiências e vivências, carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens que se tornam circulantes e partilhadas. Posto isso surge a problemática dessa pesquisa: *Quais são as representações sociais que os alunos de uma escola pública da periferia da cidade de Ponta Grossa/PR, possuem acerca do racismo?* O objetivo consiste, portanto, em analisar as representações sociais dos alunos de uma escola pública, de periferia, acerca do racismo.

Nesse sentido a seguir são apresentados os conceitos de Raça e Racismo, bem como a estrutura e a dimensionalidade das Representações Sociais. Logo após, é exposto o delineamento metodológico que subsidiou a coleta e a análise dos dados. Por fim, apresenta-se a análise e discussão dos dados à luz do referencial teórico adotado.

### **Entre cores e conceitos: raça, racismo e representações sociais**

De acordo com Sansone (1996), o sistema de classificação racial intensifica-se e adquire novas configurações ao longo da história. O conceito de “raça” surgiu inicialmente com a finalidade de classificar os seres vivos. Munanga (1988) destaca que os critérios utilizados nessa categorização se basearam nas diferenças e semelhanças observáveis, tendo sua origem nos campos da Botânica e da Zoologia. No entanto, ao serem aplicados à espécie humana, esses critérios passaram a considerar elementos como a cor da pele — associada à concentração de melanina — e características fenotípicas, tais como a forma do nariz e dos lábios. Conforme explica o autor (Munanga, 2004), se tais critérios se restringissem à definição de atributos físicos, sem estabelecer relação com aspectos psicológicos ou morais, não haveria implicações sociais. Todavia, ao longo do tempo, consolidou-se uma estrutura racial hierarquizante, na qual indivíduos classificados como pertencentes à “raça branca” foram socialmente posicionados

como superiores aos das chamadas “raças negra” e “amarela”, com base nessas diferenciações físicas.

Munanga (1988) ressalta que o racismo é uma crença na existência de raças naturalmente hierarquizadas pelas relações intrínsecas entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Acreditar nessa hierarquização é apagar a história e a cultura dos povos negros e originários. Felizmente, com o avanço da ciência, sabemos que a raça não pode ser baseada na relação intrínseca entre características físicas e qualidades psicológicas, mas sim, conceituada como uma variabilidade humana, sendo um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica.

Mesmo após o término “oficial” dos sistemas escravistas, as sociedades contemporâneas permaneceram influenciadas por padrões mentais e institucionais escravocratas, ou seja, marcadas pelo racismo, autoritarismo e violência. Maia e Melo (2020), falam sobre os impactos do colonialismo, o qual segue com grande força de dominação em diferentes âmbitos da vida dos povos que foram colonizados. A hierarquização racial, a exploração econômica e a alienação cultural continuam integrantes do legado colonial, que segue operando de forma invisível e silenciosa em todos os âmbitos da sociedade, inclusive no escolar.

Cida Bento (2022), psicóloga e ativista negra, afirma que a avaliação de qualquer instituição como racista não se limita apenas à identificação de atos discriminatórios, pois nas instituições escolares eles não se expressam somente nas relações estabelecidas entre os alunos ou mesmo entre a comunidade escolar, mas também nos materiais didáticos estereotipados, na ausência de professores negros e negras, e, ainda nos discursos privilegiados e no currículo oculto (Carapello, 2020). Se considerarmos a homogeneidade em termos de número de profissionais e lideranças, há presença majoritária de brancos, a qual é reforçada pelos materiais didáticos que centralizam os conhecimentos que são produzidos no norte global, como países europeus e Estados Unidos, por exemplo (Pinheiro, 2023).

Carrapelo (2020) afirma que a branquitude aparece sempre muito conectada às reações brancas diante do aumento da presença de pessoas pretas em espaços antes frequentados apenas por eles. Essa narrativa emerge impregnada de ressentimento e amargura, suprimindo as profundas disparidades raciais existentes na sociedade. Após alguns estudos

sobre a branquitude, Bento (2022) afirma que ela surgiu como um lugar de privilégio, de poder, construído ao longo da história.

Ao considerarmos que a escola se constitui como um espaço onde são estabelecidos vínculos e relações importantes na construção das identidades dos sujeitos, onde se constituem valores necessários à formação integral do ser humano considerando todas as suas dimensões (Carapello, 2020), é um espaço de formação que pode atuar na construção ou na desconstrução de representações sociais relacionadas a gênero, etnia, religião e orientação sexual (Oliveira, 2012). É nesse ambiente que surgem e operam as primeiras manifestações de preconceito e episódios de racismo, as quais se não houver uma intervenção, tendem a se intensificar com o passar do tempo, muitas vezes, mascaradas ou camufladas de forma condescendente como “brincadeiras” ou “*bullying*”. Vale destacar que o *bullying* é todo e qualquer comportamento agressivo e intencional que causa desconforto ou danos a outra pessoa ou grupo, como, por exemplo, insultos, ameaças, ataques físicos, apelidos pejorativos, etc. Ele é um fenômeno psicológico que ocorre nas relações interpessoais, envolvendo os pares, ou seja, alunos-alunos. “Quando as ofensas, as agressões e a violência estão relacionadas à cor, aos traços e à história, isso não se caracteriza como *bullying*, mas sim como racismo” (Carapello, 2020, p. 172). Portanto, são formas de violências distintas.

Os alunos brancos e negros, sujeitos dessa pesquisa, são considerados como sujeitos sociais. Eles estão imersos na sociedade, estudam em uma escola de periferia, por vezes, são marginalizados socialmente e educacionalmente. Nessas escolas, de modo geral, são ausentes ações e/ou incentivo para uma boa formação ética, bem como para uma educação antirracista. De tal modo, eles constroem representações sociais, carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens sobre o racismo.

As representações sociais circulam por meio da oralidade, gesticulação e de encontros no cotidiano. Elas são construídas sempre na relação entre sujeito e objeto, sendo que o objeto precisa necessariamente ser um objeto social (Moscovici, 2012). Sendo assim, o pesquisador precisa considerar o fenômeno ou problema que quer investigar, ou seja, entender a sua natureza, as suas possíveis causas e o seu impacto no contexto em que ocorre, bem como as possibilidades dele se constituir como uma representação social. Visto que, irá examinar como as pessoas dentro de uma sociedade ou um grupo social específico percebem, interpretam e discutem o fenômeno ou problema, neste caso o racismo (Sá, 1998).

Abric (1998), sustenta que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. Essa estrutura seria responsável pela organização e significação da representação, bem como pelo seu funcionamento. O núcleo central, é a parte mais estável e resistente à mudança, composto por elementos essenciais que conferem identidade e significado. Esses elementos estão enraizados em normas e valores culturais. O núcleo central define, portanto, a estrutura global da representação e molda a interpretação do objeto representado. Em contrapartida, o sistema periférico apresenta uma maior flexibilidade e está aberto a transformações, englobando elementos variáveis que se adaptam ao contexto e às experiências diárias. Sua função é preservar a integridade do núcleo central, assegurando sua estabilidade diante de alterações e permitindo que as representações se adequem a novas situações sociais, dentre as quais destacam-se as práticas de educação antirracistas que podem ser construídas no ambiente escolar.

Moscovici (2012) sugere que as representações sociais podem ser examinadas a partir de três dimensões que estão interligadas, o conhecimento, a atitude e a imagem. Ele analisa cada uma delas, começando pelo conhecimento, o qual refere-se ao conjunto de informações e conhecimentos que os indivíduos possuem sobre o objeto da representação. Esta é a dimensão cognitiva que estrutura e organiza a compreensão do fenômeno. Esse conhecimento é socialmente compartilhado e moldado pela cultura e pelo contexto social, desempenhando um papel fundamental na formação do núcleo central das representações. Já a atitude corresponde à avaliação afetiva e valorativa que os indivíduos têm em relação ao objeto da representação. Ela reflete a postura favorável ou desfavorável em relação ao objeto. A dimensão atitudinal influencia a maneira como o objeto da representação é interpretado e abordado pelos indivíduos e grupos. E por fim, a imagem, se relaciona com a visualização e a concretização simbólica do objeto da representação. Ela abrange elementos visuais e metafóricos que contribuem para dar forma e substância à representação. A imagem desempenha um papel crucial na construção tanto do núcleo central quanto do sistema periférico, pois facilita a tangibilidade, a concretude e a compreensão do objeto.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi realizada no ano de 2024, mediante a aplicação de um questionário para 95 alunos regularmente matriculados em turmas do ensino médio de uma escola pública, localizada na periferia da cidade de Ponta Grossa/PR<sup>1</sup>. Os alunos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram tomados todos os cuidados éticos em pesquisas com seres humanos (Lankshear, 2008).

O questionário aplicado era composto por duas partes distintas. Na primeira parte haviam quatro questões censitárias para caracterização dos sujeitos participantes, incluindo gênero, raça, presença ou ausência de familiar negro e se já teve conteúdo/ formação relacionada as questões étnico-raciais na escola. Já a segunda parte continha a técnica de associação livre de palavras (TALP), a qual solicitava que os alunos/as escrevessem cinco palavras ou expressões a partir do termo indutor “Racismo é”, sendo que a primeira palavra deveria ser justificada (Abric, 1998; Sá, 1998).

Após a devolutiva dos questionários eles foram organizados em um banco de dados no Excel, para posterior análise. As questões de caracterização foram analisadas a partir da frequência e a questão de TALP com o auxílio do *software* EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), que permite a identificação, a partir de uma lista ordenada de evocações livres, identificando os elementos centrais e periféricos da representação social, por meio da frequência e da ordem média de evocações, organizando as palavras em quatro quadrantes distintos (o núcleo central, 1º e 2º núcleo intermediário e a periferia).

A justificativa que os alunos deram a primeira palavra foi organizada em um banco de dados no Word, antecedida por uma linha de comando composta pelas variáveis aluno, gênero e raça, a qual foi analisada com o auxílio do *software* Iramuteq, possibilitando a construção da análise de similitude, a qual é baseada na teoria de grafos, permite identificar as coocorrências entre as palavras evidenciando as conexões entre elas (Camargo; Justo, 2013).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar a primeira parte do questionário foi possível caracterizar os alunos participantes, a qual pode ser visualizada na tabela 1.

---

<sup>1</sup> A constituição da cidade de Ponta Grossa/PR se deu, em meados dos séculos XVIII e XIX, ligada ao tropeirismo, como rota do comércio de gado e muare do Rio Grande do Sul para o abastecimento de São Paulo e de Minas Gerais. Dessa forma, a cidade teve seu desenvolvimento inicial dependente das fazendas e do movimento das tropas.

**Tabela 1** – Caracterização dos alunos participantes

| Variáveis                                                                   |           | Frequência |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|
| Gênero                                                                      | Masculino | 53         |
|                                                                             | Feminino  | 37         |
|                                                                             | Outros    | 5          |
| Raça/ Cor                                                                   | Branco    | 50         |
|                                                                             | Preto     | 9          |
|                                                                             | Pardo     | 32         |
|                                                                             | Indígena  | 4          |
|                                                                             | Amarelo   | 1          |
| Possui familiar negro                                                       | Sim       | 62         |
|                                                                             | Não       | 33         |
| Já teve conteúdo/ formação relacionada as questões étnico-raciais na escola | Sim       | 62         |
|                                                                             | Não       | 33         |

**Fonte:** As autoras (2025).

Em relação ao gênero, constatou-se que 53 alunos se identificam com masculino, 37 com feminino. Cinco alunos marcaram a opção "Outros", destes, três alunos não especificaram o gênero, um se identificou como transgênero e o outro como gênero fluído.

Em relação à raça/cor notou-se que majoritariamente os alunos se autodeclaram brancos ou pardos, o que nos leve a refletir. Silva (2018) diz que o processo de “embranquecimento” da sociedade vem atrelado a uma ideia de algo bom, ou seja, quanto mais você conseguir clarear seus descendentes, melhor será para sua família. Já dizia (Fanon, 2008, p. 27) “Que quer o homem negro?”. “O negro quer ser branco. Assim, ao longo de todo o processo histórico e até os dias de hoje, observamos a dificuldade de autorreconhecimento de muitas pessoas negras, que exibem sinais evidentes de processos de embranquecimento. Muitos se declaram como pardos durante boa parte de suas vidas, mas não se reconhecem e não se identificam como negros, além de negarem a cultura afro. Não obstante, se considerarmos “a desigualdade social, o racismo, a violência e a vulnerabilidade a que os negros são submetidos em nossa sociedade, autodeclarar-se negro é um ato político, de coragem, de reconhecimento e de resistência” (Carapello, 2020, p. 176), o qual tem a ver com o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de uma construção social, cultural e política a que, diga-se de passagem, nem todos têm acesso.

Em relação a presença de familiares negros, 62 alunos declararam possuir parentes negros, enquanto 33 afirmaram que não possuem. Entre os que possuem oito indicaram os avós,

oito mencionaram o pai, dois indicaram a mãe, quatro referiram-se a tios e primos, dez não especificaram o grau de parentesco e 30 não souberam responder. A justificativa para essa questão reside no fato de que alunos que possuem familiares negros, por vezes, pudessem ter uma identidade racial mais bem definida a partir da sua ancestralidade, visto que vivemos em um país miscigenado o que complexifica a construção da identidade étnico-racial dos sujeitos dificultando, sobretudo, a sua consciência de raça e classe (Carapello, 2020).

Quando questionamos se já tiveram o conteúdo ou formação relacionada às questões étnico-raciais na escola, 62 responderam que sim e 33 responderam que não. Dos que responderam que sim, 48 citaram como agentes dessa formação os professores e ainda dos que especificaram a área, 18 foram em aulas de história, três em aulas de português e um em aulas de Ciências. Apareceram ainda estagiários, citados por sete alunos e direção, citada por quatro alunos. Vale destacar nesse sentido que as áreas citadas pelos alunos, História e Português, são justamente as apontadas como principais responsáveis por trabalhar com temática, segundo a lei 10.639 (Brasil, 2003). Contudo, não aparece a disciplina de Artes a qual também compõem a legislação e destaca-se ainda o fato de ter aparecido a disciplina de Ciências. Assim, parece que o conteúdo é trabalhado mais de acordo com a formação e a preferência dos professores do que em virtude da legislação, o que faz com que, seja abordado de forma não sistemática e, por vezes, problemáticas, como é o caso de escolas que o fazem apenas no Dia da Consciência Negra, e ainda sim com discursos problemáticos e vazios em relação à temática, como “somos todos iguais” ou “não veja a cor, veja o ser humano”. Esses discursos não atendem a proposta da legislação que é abordar a história e cultura afro-brasileira e a luta da população negra brasileira, tão pouco combate ao racismo, pois reforçam o mito da democracia racial, discutido por Abdias Nascimento (2016).

Na segunda parte do questionário, na qual empregamos a TALP, analisada com o auxílio do *software* EVOC, obtivemos como resultado a Tabela 2, a qual evidencia as palavras que possivelmente compõem o núcleo central (NC) e o sistema periférico (SP) das representações sociais dos alunos sobre o racismo.

Para interpretar a tabela 2 no quadrante superior esquerdo localizam-se as palavras que possivelmente constituem o núcleo central da representação, no quadrante superior direito e no quadrante inferior esquerdo, localizam-se respectivamente o primeiro e o segundo núcleo

intermediário e, por fim, no quadrante inferior direito a periferia da representação social (Oliveira; Marques; Tosoli, 2005).

**Tabela 2** – Possíveis elementos que compõem o NC e o SP

| Palavras     | Freq >=15 | OME <2,9 | Palavras      | Freq >=15 | OME >=2,9 |
|--------------|-----------|----------|---------------|-----------|-----------|
| Crime        | 30        | 2,13     | Discriminação | 25        | 3,12      |
| Errado       | 18        | 2,50     |               |           |           |
| Preconceito  | 56        | 2,17     |               |           |           |
| Palavras     | Freq <15  | OME <2,9 | Palavras      | Freq <15  | OME >=2,9 |
| Desigualdade | 11        | 2,81     | Bullying      | 14        | 3,07      |
| Desumano     | 7         | 2,00     | Burrice       | 11        | 3,36      |
| Macaco       | 12        | 1,50     | Desrespeito   | 13        | 3,30      |
| Negro        | 13        | 2,76     | Exclusão      | 9         | 3,88      |
| Preto        | 14        | 2,57     | Ignorância    | 6         | 3,16      |
|              |           |          | Injustiça     | 9         | 3,22      |
|              |           |          | Violência     | 7         | 3,42      |

Fonte: As autoras (2025).

No núcleo central da representação social do racismo aparecem as palavras preconceito, crime e errado, citadas 104 vezes, elas se constituem como atitudes negativas frente ao racismo, as quais estão relacionadas aos conhecimentos que os alunos possuem sobre, além de se constituírem como aspectos normativos, ou seja, aquilo que é correto socialmente falar sobre. Assim, os alunos representam os atos de racismo como formas de preconceito e, de tal modo, entendem como algo errado e passível de ser criminalizado. Destacamos alguns extratos das justificativas dadas as palavras destacadas:

*Racismo é preconceito precisa ser abolido na sociedade, no entanto, ainda é muito presente nos dias atuais (Aluno 18, gênero outro, preto).*

*O racismo é uma realidade, querendo ou não está muito presente em nossa sociedade [...] devemos parar com essa ideia de que pessoas negras devem ser excluídas, elas têm os mesmos direitos na sociedade que as pessoas brancas, mas na realidade isso não acontece (Aluno 42, masculino, preto).*

*É uma realidade, o racismo existe, continua sendo uma realidade muito presente em nossa sociedade (Aluno 64, masculino, preto).*

*O racismo é um ato horrível cometido contra uma pessoa, algo inaceitável, que deve ser considerado um crime (Aluno 87, feminino, branca).*

*Errado: o racismo é errado (Aluno 11, masculino, branco).*

*É um crime, se cometer vai direto pra cadeia (Aluno 24, masculino, indígena).*

Vê-se entre as falas dos alunos que eles possuem conhecimentos de que o racismo está presente na sociedade, mesmo que ele se constitua como um ato criminoso, passível de

penalização. Parece-nos que as diferentes identidades (negros, brancos e indígenas) vivenciam, percebem e representam, o racismo dentro do ambiente escolar de maneiras distintas. Os alunos/as negros/as e indígena parecem ter uma leitura mais crítica do racismo dentro da escola se comparados aos alunos/as brancos. No segundo quadrante aparece a palavra discriminação, um substantivo muito próximo das palavras presentes no primeiro quadrante: “A discriminação é a forma de tratar alguém de forma desigual por conta da cor da sua pele ou da etnia da pessoa” (Aluno 59, feminino, branca).

No terceiro quadrante aparece o substantivo desigualdade e o adjetivo desumano, o qual também se constitui como uma atitude negativa frente ao racismo. Contudo, nesse mesmo quadrante aparecem as palavras macaco, negro e preto que são palavras que inferiorizam e estigmatizam as pessoas negras, as quais expõem imagens que são circulantes e fazem parte do cotidiano dos alunos e, de tal modo, se constituem como aspectos funcionais relativos ao racismo, aquilo que circula na sociedade e na escola. Destacamos algumas frases que foram utilizadas como justificativa para essas palavras, tais como:

*Tudo começa chamando de negro até chegar no racismo* (Aluno 1, masculino, pardo)

*Macaco é mais falado na escola* (Aluno 7, feminino, preta)

*Os caras chamam uma pessoa de macaco se referindo ao preto* (Aluno 13, masculino, branco)

Chamar uma pessoa de macaco em virtude da sua cor da pele, evidencia uma imagem do racismo elaborada pelos alunos, ou seja, a sua concretização simbólica na representação social (Moscovici, 2012). Fanon (1968, p. 134) destaca o “não lugar” do negro, em que “a África negra é percebida como uma região não civilizada... selvagem”, inferior, cuja imagem ancora-se em uma existência subalterna, destituída de humanidade e racionalidade (Panta; Silva, 2024). Essa imagem se constitui como um crime, que demonstra uma violência, um ato de preconceito dentro do espaço escolar que deveria ser o local justamente do oposto, ou seja, da formação de indivíduos críticos, conscientes, solidários, capazes de transformarem a si mesmos e a sociedade em que vivem. Um espaço de inclusão da diversidade, de autoconhecimento, de constituição da autoestima, de valorização pessoal, de reconhecimento das diferenças, da pluralidade, percebendo a riqueza dessa diversidade com respeito e equidade (Carapello, 2020). Muitas vezes justificada como uma brincadeira, há, por vezes, uma

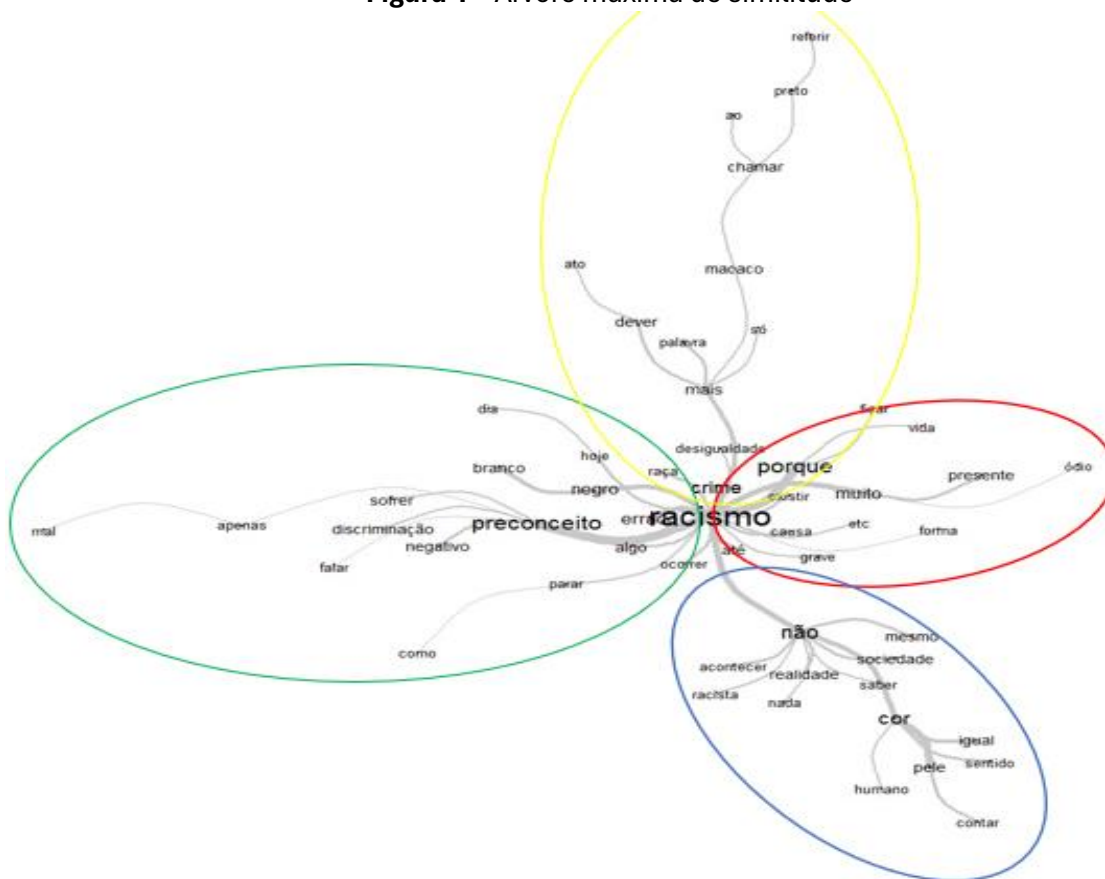
condescendência que associasse mais ao medo da exclusão e a deflagração de conflitos, do que uma aceitação genuína dos atos discriminatórios (Panta; Silva, 2024).

Outra frase marcante discute os amplos efeitos do racismo, destacando suas implicações em diferentes esferas da vida, como o mercado de trabalho e as relações interpessoais. Ela reforça a ideia de que o racismo influencia significativamente a vida das pessoas negras: “O racismo traz desigualdade para todos os aspectos da vida dos afetados, no mercado de trabalho, nos relacionamentos” (Aluno 74, feminino, branca).

Por fim, na periferia aparecem novamente os aspectos normativos nas palavras *bullying*, burrice, desrespeito, exclusão, ignorância, injustiça e violência. Destacamos a seguinte justificativa, “Racismo é fazer *bullying*, todo mundo é igual independente da cor ou outros gêneros”. Há nessa frase vários aspectos que podem ser discutidos, como os conceitos de igualdade e equidade, o pacto da branquitude e a diferença entre *bullying* e racismo. Thais Bernardes (2022), jornalista negra, fundadora do Notícia Preta, diz que é necessário vermos as nossas diferenças, pois não somos todos iguais e isso não é sobre segregar, mas sim sobre pensar como incluir e respeitar essas diferenças. Nesse sentido, não falamos em igualdade, mas sim em equidade, uma vez que partimos de pontos distintos. Além disso, Raquel Carapello, (2020), uma professora negra que discute as diferenças entre o racismo e o *bullying*, aponta que ofensas, agressões e violências relacionadas à cor, aos traços e a história não se caracterizam como *bullying*, mas sim como crimes de racismo.

O banco de dados contendo as justificativas dos alunos dada a primeira palavra, analisado com o apoio do *software* Iramuteq, possibilitou a visualização da árvore máxima de similitude, presente na figura 1:

**Figura 1 – Árvore máxima de similitude**



**Fonte:** As autoras (2025).

A árvore máxima de similitude organizou quatro campos distintos, assinalados nas cores azul, vermelho, amarelo e verde. No maior deles, na cor verde, os alunos representam o racismo como algo errado, um ato de preconceito, discriminação, que têm efeitos negativos e gera sofrimento. Esse campo foi composto em especial pelas alunas do gênero feminino que se identificam como pretas.

No segundo campo, marcado em vermelho, há a representação do racismo como algo grave que existe e que está muito presente na vida das pessoas relacionando-o com o ódio. Esse campo foi constituído por alunos que se identificam como pardos. Vê-se, portanto, que os alunos/as pretos e/ou pardos reconhecem a presença do racismo na sociedade e apontam os efeitos negativos dele em suas vidas.

No terceiro campo em azul, há uma representação que nega a presença do racismo, a partir da qual ele não acontece, pois em relação a cor da pele todo mundo é igual. Esse campo foi formado por alunos que se identificam como brancos. Há nesse campo uma representação social de resistência em se admitir a existência do racismo e um discurso de que somos todos

iguais, humanos e, portanto, temos as mesmas oportunidades. Esse campo expressa exatamente o conceito de branquitude descrito por Cida Bento (2022) a partir do qual os europeus, brancos, estabeleceram uma identidade comum que utiliza os africanos, negros, como principal ponto de contraste. A natureza desigual dessa relação possibilitou que os brancos definissem e disseminassem a concepção de si mesmos e do "outro" por meio de projeções, exclusões, negações e atos de repressão, influenciando erroneamente na autodeclaração desses alunos.

Por fim, o campo amarelo entende o racismo como um crime devido a desigualdade e a casos de injúria racial como chamar alguém de macaco ou se referir a alguém como preto. O que chama a atenção é que esse campo não teve a contribuição de nenhum grupo de alunos em específico, sendo comum a todos eles. Em outras palavras, mesmo que os alunos brancos neguem a existência do racismo, é consensual o reconhecimento dele como um crime.

Essa análise evidencia uma demarcação muito importante em relação à representação social dos alunos acerca do racismo. De um lado estão os alunos/as pretos e pardos que reconhecem a sua existência na sociedade e os seus impactos em suas vidas e de outro estão os alunos/as brancos que negam a sua existência, alegando que somos todos iguais, corroborando com o conceito de branquitude definido por Cida Bento (2022), invisibilizando as profundas disparidades raciais existentes dentro da escola e em nossa sociedade. Essa negação do racismo, a partir do mito da democracia racial (Munanga, 2008) o torna ainda mais difícil de ser combatido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo como objetivo analisar as representações sociais dos alunos acerca do racismo, foi realizada a coleta de dados por meio da aplicação de um questionário para 95 alunos de uma escola pública da periferia da cidade de Ponta Grossa/PR. Na caracterização dos alunos viu-se que a maioria se identifica com o gênero masculino e com a cor/raça branca, embora haja uma grande frequência de alunos que se identificam como pardos. A maioria possui familiares negros e já tiveram na escola conteúdo ou formação relacionada com as questões étnico-raciais, em especial, na disciplina de História.

Ao analisarmos as representações sociais dos alunos acerca do racismo evidenciam-se conhecimentos em relação a ele, relativos à sua presença na sociedade, a sua

configuração enquanto um crime, bem como em relação aos efeitos que ele pode causar na vida das pessoas negras. As atitudes frente ao racismo foram majoritariamente negativas e a imagem mais frequente, citada pelos alunos, foi a do macaco. Esses aspectos compõem e corroboram com a estrutura da RS do racismo que tem em seu núcleo central as palavras preconceito, crime e errado e em meio aos elementos intermediários aparecem em especial atitudes e imagens. Na periferia chama a atenção a palavra *bullying*, a partir da qual reflete-se sobre a diferença existente entre o racismo e o *bullying*.

Ao analisar as justificativas que os alunos deram as palavras elencadas em primeiro lugar, relacionamos as RS dos alunos com as variáveis gênero e cor/raça, a partir das quais evidenciou-se uma polarização significativa nas RS do racismo. De um lado estão os alunos/as pretos e pardos que reconhecem a sua existência na sociedade e os seus impactos em suas vidas e de outro estão os alunos brancos que negam a sua existência, alegando que somos todos iguais. Essa polarização traz divergências e conflitos para dentro do ambiente escolar, ocasionando situações como a relatada no início do texto, a qual motivou a realização dessa pesquisa.

Ao nos aproximarmos da conclusão deste texto destacamos a importância de a escola investir em práticas de educação antirracista, que promovam o respeito a diversidade, a pluralidade cultural, a convivência, a cooperação, a solidariedade, a empatia. Destacamos ainda que essas práticas requerem intencionalidade, planejamento, acompanhamento e periodicidade. Sublinhamos a necessidade de uma educação crítica e antirracista, que promova a equidade e prepare os alunos para a vida e, de tal modo, contribuía para a transformação social, pois é inadmissível que em pleno século XXI, a escola pública ainda sirva de palco e seja espaço de sofrimento para alunos/as negros/as reproduzindo ações, discursos e ideias racistas ao invés de problematizá-los e combatê-los.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDES, Thais. **Não somos todos iguais**. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/artigo/nao-somos-todos-iguais>. Acesso em: 25 out. 2024.

- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs&cc=1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs&cc=1). Acesso em: 10 jun. 2024.
- CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, mai. 2013. DOI 10.9788/TP2013.2-16. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016). Acesso em: 27 abr. 2024.
- CARAPELLO, Raquel. O racismo camuflado pelo *bullying*. **Revista Educação**, v. 15, n.1, p. 171-178, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33947/1980-6469-v15n1-4018>. Acesso em: 25 out. 2024.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LANKSHEAR, Colin. Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação. *In*: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A ética e a pesquisa**. Tradução: Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 93-104.
- MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; MELO, Vico Denis Sousa de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, v. 15, n. 2, 2020. Disponível em:  
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/30132> Acesso em: 25 out. 2024.
- MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Autêntica, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EDUFF, Universidade Federal Fluminense, 2004. p. 15-34. Disponível em:  
<http://penesbi.uff.br/publicacoes/>. Acesso em: 21 out. 2025.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 1. ed., 2016. ISBN-10 8527310805; ISBN-13 9788527310802.
- OLIVEIRA, Denize Cristina de; MARQUES Sergio Corrêa; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brigido Vizeu; JESUÍNO, Jorge Correia; NÓBREGA, Sheva Maia (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2005.
- OLIVEIRA, Leticia Coelho de. **O racismo na sala de aula: uma intervenção com professoras da RME/BH**. 2012. Dissertação do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023
- SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANSONE, Livio. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 18, 1996. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20904>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Anna Beatriz do Nascimento. O impacto do colorismo no feminismo negro do Brasil.

**Caderno Humanidades em Perspectiva**, v. 4 n. 2, 2018. Disponível em:

<https://www.cadernosuninter.com/index.php/humanidades/article/view/749>. Acesso em: 24 out. 2024.

**Recebido em:** Agosto/2025.

**Aprovado em:** Novembro/2025.