

Pelo Fio de Ariadne: caminhos e descaminhos do racismo à brasileira na escola

Valdir Aragão do Nascimento¹

Claudia Sales Campos²

¹Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil

²Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil

Resumo

O artigo em questão trata-se de um relato de experiência de uma prática educativa que teve como base o racismo e seus desdobramentos em uma escola de ensino médio. O texto configura uma reflexão de cunho etnográfico que busca demonstrar como o racismo cotidiano se manifesta no ambiente escolar, especialmente entre os estudantes, e como essas expressões se conectam à construção da ideia de raça no imaginário cultural brasileiro e aos processos sócio-históricos de formação das desigualdades raciais. Este trabalho ancorou-se, mais especificamente, no referencial teórico-metodológico da sociologia da educação e da antropologia sociocultural, dentre outras contribuições. No que diz respeito aos resultados, o que se percebeu é que existe, ainda, a necessidade de buscar relacionar a realidade vivida dos alunos aos aspectos teóricos e sócio-históricos acerca do racismo. Isso porque os ensinamentos teóricos por si sós acabam não tendo ressonância na vida desses alunos, mergulhados no tecido sociocultural que, a despeito dos esforços realizados por muitos educadores, corrobora e colabora com o discurso racista por meio de diversos tipos de linguagem.

Palavras-chave: Racismo; Racismo Recreativo na Escola; Ensino Médio; Estado de Mato Grosso do Sul.

By Ariadne's thread: paths and detours of brazilian-style racism at school

Abstract

This article is an account of an educational practice based on racism and its ramifications in a high school. The text presents an ethnographic reflection that seeks to demonstrate how everyday racism manifests itself in the school environment, especially among students, and how these expressions connect to the construction of the idea of race in the Brazilian cultural imaginary and to the socio-historical processes of the formation of racial inequalities. This work was anchored, more specifically, in the theoretical-methodological framework of the sociology of education and sociocultural anthropology, among other contributions. Regarding the results, it was observed that there is still a need to relate the lived reality of the students to the theoretical and socio-historical aspects of racism. This is because theoretical teachings alone end up not resonating in the lives of these students, immersed in a sociocultural fabric that, despite the efforts made by many educators, corroborates and collaborates with racist discourse through various types of language.

Keywords: Racism; Recreational Racism in School; High School; State of Mato Grosso do Sul.

Recebido em: 14/01/2025

Aceito em: 12/01/2026



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

O artigo aqui apresentado é fruto de nossa experiência como professores de Sociologia no ensino médio, nos anos de 2018, 2023 e 2024, em uma escola estadual localizada no município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul. No decorrer de nossas atividades como educadores, nos vimos desafiados a reagir a manifestações da ideologia racista que insistiam em emergir – e insistem ainda – dos discursos verbalizados por muitos estudantes que, infelizmente, reproduzem e reverberam o preconceito racial e o racismo inerente à conformação histórica e socioantropológica que constituiu – e continua a constituir – o tecido social brasileiro.

Para melhor compreensão das nossas motivações, faz-se necessário uma breve contextualização dos nossos itinerários como profissionais da educação no âmbito da instituição de ensino à qual estávamos vinculados nos períodos mencionados. A Escola Estadual Professor Emygdio Campos Widal aderiu, no ano de 2017, ao programa de Educação em Tempo Integral do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul chamado de Escola da Autoria. Esse modelo, oriundo do estado de Pernambuco, prevê ampliação da jornada escolar dos estudantes de Ensino Médio, articulando Base Nacional Comum Curricular com a parte diversificada. A proposta pedagógica da Escola da Autoria tem como objetivo, em sua metodologia da parte diversificada, que os estudantes ampliem seus conhecimentos. Para tanto, são oferecidas, de forma semestral, disciplinas diferenciadas – chamadas de Eletivas – que conjugam distintas áreas do conhecimento –, a essas disciplinas os alunos aderem livremente, assim eles não são mais agrupados por ano/série.

A motivação para a realização deste trabalho teve início no momento de elaboração dessas aulas Eletivas de 2018, quando verificamos a necessidade de lançar, para além dos conteúdos já ministrados sobre o assunto, a temática do racismo na escola, uma vez que muitos alunos proferiam discurso de preconceito travestido na forma de brincadeiras. Por meio da oferta da Eletiva – Afrocentricidade, Africanidades e Resistência, tivemos como objetivo pedagógico as seguintes diretrizes: i) instigar a reflexão sobre a questão da desigualdade racial no País; ii) levar os estudantes a desconstruírem práticas arraigadas de discurso preconceituoso; iii) questionar a via histórica hegemônica europeia; e iv) valorizar as origens afro-brasileiras para ressignificar no imaginário discente o que é ser negro¹ no Brasil.

¹ Adotou-se ao longo do texto a classificação de “negros” utilizada pelo IBGE. A opção por essa categoria se deu em razão de ela englobar as demais classificações referentes à cor dos indivíduos no Brasil, a exemplo do pardo e, por conseguinte, do mestiço e do mulato. Assim, a categoria “negro” refere-se ao quantitativo dos indivíduos que se autodeclararam pretos ou pardos no quesito “cor ou raça” (Lei n. 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial). Essa categorização é respaldada por legislações que a utilizam como critério para políticas de igualdade e ações afirmativas, tendo sido construídas em diálogo com intelectuais negros e com o Movimento Negro Unificado, visando enfrentar as dificuldades de efetividade das políticas raciais diante da complexidade das identidades no contexto brasileiro.

Depois de inscritos na Eletiva, os alunos foram divididos em quatro grupos de pesquisa e cada grupo ficou responsável por elaborar um trabalho, em formato de banner, para ser apresentado na feira científica da escola. Os temas propostos pelos estudantes foram: 1) *Negros no Cinema*, tendo como atividade uma análise comparativa dos filmes *Pantera Negra* e *Cleópatra*; 2) *Inventores Negros* e 3) *Black Barbie e representatividade no mercado infantil*.

Com a proposta desse trabalho aos alunos, visávamos não somente realizar a pesquisa sobre a existência do discurso do racismo e do preconceito racial na escola e suas dinâmicas de perpetuação; mais ainda, intervir na realidade social dos estudantes por meio das aulas da Eletiva – Afrocentricidade, Africanidades e Resistência, nas quais eles poderiam compreender o longo caminho que moldou o imaginário social de inferioridade do negro no Brasil e no mundo e desaguou no racismo estrutural e suas representações²; assentadas, por sua vez, em constructos sociais elaborados para disfarçar a real condição do negro na sociedade de classes.

Historicamente, identifica-se a classificação de contingentes humanos por raças devido à influência dos estudos biológicos, mais precisamente os atinentes ao campo da genética. Mal comparando, guardadas as devidas proporções, essa comparação classificatória – cingindo a espécie humana em raças distintas – agrega em si uma tentativa de extensão de uma categorização que, conforme afirma Jacquard (1981), é oriunda da separação minuciosa e sistemática dos seres vivos em famílias.

No campo das ciências humanas e da construção sociocultural das categorias sociais, o racismo pode ser entendido como uma ideologia, não tendo razão de existir para além dos interesses de determinadas classes sociais, especificamente aquelas que se julgam superiores devido à cor de sua pele. O estudo aqui apresentado tem como viés o racismo no cotidiano escolar, mais especificamente o racismo recreativo, praticado pelos alunos e alunas em uma escola de ensino médio da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Em relação à caracterização do grupo pesquisado, este compõe-se de alunos e alunas oriundos de vários estratos sociais, com predominância para a classe média B e C. Matriculam-se também membros de classes sociais menos favorecidas economicamente, com menor renda familiar, moradores de bairros considerados periféricos. A escola em questão tem acentuada procura por parte do público escolar, dados os bons resultados que apresenta em avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), destacando-se positivamente no que diz respeito à educação em tempo integral ofertada pelo estado, com participação em projetos educacionais e desempenho educacional acima da média.

A pesquisa realizada está inserida em um projeto de intervenção que objetivava – e objetiva ainda – discutir o racismo em suas várias expressões no espaço escolar, buscando, com isso, intervir na realidade concreta dos alunos oferecendo-lhes subsídios teóricos para que possam compreender os mecanismos de atuação e reprodução do preconceito oriundo da errônea noção de superioridade de raças.

² Grosso modo, o conceito de representação social abrange as percepções e convicções que um indivíduo, uma comunidade ou uma sociedade têm a respeito de tema ou assunto específico, constando de forma efetiva nas relações sociais e na soma de concepções e atitudes dos atores sociais, refletindo em seu comportamento e valores. Face à complexidade que recai sobre a categoria representação, dado o universo polissêmico em que se insere, como já observou Carlo Ginsburg (2001) no livro *Olhos de madeira – nove reflexões sobre a distância*, adotamos aqui a interpretação de Pierre Bourdieu (2022), para quem as representações são constructos sociais elaborados para interpretar a realidade a partir do vivido, do experienciado e dos condicionantes classificatórios de um dado grupo social. Como constructos sociais, tais representações têm nas tradições populares, no senso comum, na manipulação consciente e inconsciente da realidade social e nas experiências socialmente compartilhadas a força do seu *continuum* (Bourdieu, 2022).

Com o trabalho pretendíamos dar respostas às questões formuladas sobre a presença do racismo na escola, buscando elencar quais os atores sociais envolvidos na prática do preconceito racial, seja essa prática consciente ou inconsciente; e quais os mecanismos socioculturais, linguísticos e simbólicos utilizados na dinâmica das manifestações racistas em uma escola do ensino médio.

A metodologia adotada para viabilizar a execução da pesquisa contou com técnicas de caráter qualitativo, o uso de entrevista semiestruturada e livre, pesquisa bibliográfica e documental e trabalho de campo de cunho etnográfico, no qual coletamos informações atinentes ao escopo do trabalho por meio de observação direta e conversas informais com alunos da escola. A pesquisa, bem como a execução das atividades, foi autorizada à época – respectivamente – pela direção da escola e pela coordenação pedagógica.

As conversas informais bem como as demais interações com os alunos e alunas se deram em momentos distintos, geralmente durante as aulas das eletivas que conduzimos, nos intervalos das aulas e no decorrer de atividades que propiciavam maior liberdade de expressão aos interlocutores, como as aulas de educação física – em que alunos e alunas esperavam sua vez para participar dos jogos de futebol ou handebol, quando havia mais de duas equipes em disputa. Nessas circunstâncias, para viabilizar a captação de dados primários, adotou-se o método de “rodas de conversa”, nas quais os alunos e alunas eram confrontados com o tema do racismo na sociedade brasileira e seu impacto nos ambientes escolares.

Importante ressaltar que as rodas de conversa constituem um método participativo e dialógico de coleta de dados que pode ser associado à etnografia, relacionando, assim, teoria e prática; todavia, com ela não se confunde já que não têm o mesmo estatuto teórico-científico antropológico, não sendo a mesma coisa – nem representando interdependência entre si. Podem ser empregadas em conjunto no escopo de uma pesquisa etnográfica para promover a prospecção de informações relevantes e imprescindíveis ao estudo em questão; bem como para investigar a compreensão de um grupo social ou cultural específico (Mattos; Castro, 2011).

A coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e livres e as observações em campo, se deram ao longo do ano de 2018. Não obstante, as interações entre nós professores e os alunos e alunas continuaram a acontecer nos anos 2022, 2023 e 2024, em razão das disciplinas por nós conduzidas. As entrevistas foram realizadas no contexto das eletivas disponibilizadas ao longo dos anos supracitados, sempre respeitando as diretrizes da Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 2024) no que concerne ao comportamento ético dos pesquisadores/ antropólogos com seus interlocutores. Algumas das observações etnográficas constantes deste artigo são frutos dessas entrevistas/interações.

Os nomes dos discentes participantes da pesquisa foram codificados, aparecendo apenas as iniciais dos nomes em ordem aleatória; procedimento também adotado para as séries às quais pertenciam, expediente necessário à proteção das identidades dos alunos e alunas e à salvaguarda dos depoimentos por eles e elas voluntariamente concedidos.

A propósito do trabalho de campo e da etnografia utilizados na captação dos dados primários, é necessário aduzir o fato de a etnografia não se resumir à mera observação, nem tampouco se reduz a um método qualitativo comum de produção de dados e de informações; consistindo, sim, em um modo de produção de conhecimento. Essa perspectiva etnográfica se dá na relação intrínseca entre sujeito e objeto do conhecimento; etnografia entendida

aqui como uma teoria do vivido, ou teoria vivida, como defende Peirano (1995), que se imiscui dialeticamente com as relações sociais.

A etnografia é, como constata Fonseca (1999, p. 58), um tipo de investigação “[...] calcada numa ciência, por excelência, do concreto”. Do concreto porque tem sua fundamentação epistemológica baseada na realidade vivida, essa do cotidiano de “carne e osso” – de reveses e contingências que a todos atingem, mas cujas percepções e reações são pessoais. Em que pese basear-se na concretude da vida, não se exime do subjetivo e de seu inegável impacto na constituição do que é social, cultural e humano (Fonseca, 1999).

Fazer etnografia é algo complexo, dadas as muitas possibilidades de interpretação que envolvem sua prática, sendo que pode representar coisas diferentes, a depender da orientação teórica do pesquisador. Em Evans-Pritchard a encontramos como forma de arte; para Radcliffe-Brown, é um instrumento de comparação; Malinowski a vê como fonte essencial da teoria etnográfica (Peirano, 2008; 2014); Geertz (2008) entende a etnografia como uma “descrição densa” da cultura; Marilyn Strathern (2014, p. 345) – ao contrário de Peirano (2014), que não entende etnografia como método – vislumbra na etnografia um método de investigação capaz de possibilitar o aprendizado “acerca da complexidade da vida social”, e em James Clifford (1998) se apresenta como uma forma de escrita cultural que não se perde nas descrições neutras, podendo ser compreendida como uma espécie de invenção cuja base é o diálogo complexo entre culturas e literaturas.

Seja qual for a definição teórica utilizada, é impossível, a nosso ver, fazer etnografia sem envolvimento, sem estranhamento, sem a busca constante de desnaturalização do que é familiar, corriqueiro e aparentemente social e teoricamente desimportante. Essas atitudes frente ao real têm implicações que reverberam sobremaneira na produção do conhecimento, notadamente o antropológico, dado que significam espreitar as arraigadas convenções culturais, crenças e comportamentos manifestos de um grupo – mesmo o seu próprio – como se fossem novos ou incomuns, em vez de dados como certos ou “naturais”. Esse foi o espírito com o qual conduzimos esta pesquisa.

O estudo teve como referenciais teóricos as contribuições de distintas áreas do conhecimento, a exemplo da Sociologia, da Antropologia, da História, da Filosofia e da Ciência Política. As discussões teórico-metodológicas são tributárias de autores como Almeida (2020), Cavalleiro (2001, 2006), DaMatta (1987), Essed (1990, 1991), Fanon (1968, 2008), Kilomba (2019), Munanga (2004; 2005), Munanga e Gomes (2006), Nascimento (1978) Maggie e Rezende (2002), Schwarcz (1993), Telles (2003), entre outros cujas pesquisas guardam estreita relação com o tema aqui estudado.

2 Raça e Racismo: do ovo da serpente às intersecções no labirinto

Estranho Fruto

As árvores do Sul estão carregadas com um estranho fruto,

Sangue nas folhas e sangue na raiz,

Um corpo negro balançando na brisa sulista

Um estranho fruto pendurado nos álamos.

Cena pastoril do heroico sul,

*Os olhos inchados e a boca torcida,
 Perfume de magnólias, doce e fresco,
 E de repente o cheiro de carne queimada.
 Aqui está a fruta para os corvos puxarem,
 Para a chuva recolher, para o vento sugar,
 Para o sol apodrecer, para a árvore pingar,
 Aqui está a estranha e amarga colheita³
 (Abel Meeropol, 1937)*

O poema *Estranho Fruto*, escrito em 1937 pelo escritor Abel Meeropol (1903-1986), retrata sua indignação com a tortura e morte de dois homens negros acusados de estupro – Thomas Shipp e Abram Smith – no sul dos Estados Unidos, prática recorrente naquele país à época, mais especificamente dos supremacistas brancos sulistas que, depois do enforcamento, costumavam deixar à mostra os corpos pendurados em árvores para servir de objetos de admiração aos demais sádicos da região (Ross, 1983; Ward, 2014).

Os versos ilustram a crueldade humana e a continuidade do projeto ideológico do colonialismo europeu, que, inicialmente, negou humanidade e impôs subserviência aos povos que conquistou e desterrou de suas pátrias, como atestam autores clássicos da antropologia, Alfred Métraux (1950) e Georges Balandier (1951), e outros mais contemporâneos: Claudine Brelet (1995), Claude Meillassoux (1986), Peter Pels (1997) e Talal Asad (1973), para citar alguns.

Além da violência física, psicológica e simbólica, a sociedade contemporânea pós-colonial *herdou* do projeto colonial a chaga do racismo, transformando-o em outras formas mais sutis, mas não menos danosas e letais; escondendo-o em eufemismos naturalizados (e *naturalizantes*), inversões histórico-conceituais e falsa inocência (Moreira, 2019). Produtos e subprodutos da *estranha e amarga colheita* da plantação colonial⁴ (4), cujos *estranhos frutos* amiúde deitam raízes de sangue e morte a se reproduzirem estruturalmente no tecido social de vários países, e no Brasil não é diferente (Almeida, 2020; Flauzina, 2006; Kilomba, 2019; Lima; Paz, 2021).

A conceituação a respeito da categoria racismo varia de acordo com a realidade histórica e sociocultural de cada nação; mas em geral pode ser entendida como um tipo de preconceito de caráter étnico ou racial, isto é, caracteriza-se por uma concepção pejorativa e pré-concebida a respeito de uma ou mais etnias ou culturas de um povo ou grupo social. Ao longo da história, muitas nações cujas predominâncias econômicas e bélicas as tornaram dominantes em várias partes do mundo justificaram suas ações tendo o racismo como ideologia, como ocorreu nos séculos XVI e XIX, inicialmente na América e depois nos continentes africano e asiático (Callinicos, 2000; Lévi-Strauss 1973; Nascimento, 2016; Schwarcz, 1996).

Fanon (1968, 2008), analisando as consequências do colonialismo no mundo – notadamente a conformação e subsunção psíquico-ideológica do colonizado à mentalidade do colonizador e à lógica colonialista –, acredita que o continente africano, em especial a África negra, foi sempre interpretado e representado cognitivamente, de fora, como uma

³ Para mais informações sobre o poema *Strange Fruit* e seu autor, o escritor, poeta e compositor americano Abel Meeropol – cujas obras foram publicadas sob seu pseudônimo Lewis Allan –, veja Margolick (2014).

⁴ *Plantation*, plantação em tradução para a língua portuguesa, tem como definição o sistema utilizado do século XV ao XIX nas colônias europeias da América. Uma das suas características era a escravidão (Kilomba, 2019, p. 29).

espécie de *elo perdido*, um espaço incivilizado, inculto, bárbaro e, por isso, atrasado em termos civilizatórios. É em razão dessa interpretação negativa que o negro é constituído no tecido social brasileiro, e de outras tantas nações, como um *outro*, animalizado por carecer de humanidade, símbolo perene de subalternidade e irracionalidade. Guardadas as devidas proporções e peculiaridades de cada contexto sócio-histórico, é fato que muitas sociedades contemporâneas ainda mantêm essas representações colonialistas a respeito do continente africano e, por conseguinte, daqueles que dele se originaram.

DaMatta (1987) evidencia a emergência do racismo na França do século XVIII, durante a revolução francesa. Todavia, sua influência, por assim dizer, no mundo europeu só se deu no século subsequente, aparecendo no cenário intelectual envolta na aura da cientificidade da época e de suas teorias evolucionistas. É nesse século que o racismo se constitui definitivamente, sendo utilizado como uma ferramenta ideológica a serviço do imperialismo e como uma explicação

[...] “natural” para a supremacia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo. Foi esse tipo de ‘racismo’ que a elite intelectual brasileira bebeu sofregamente, tomando-o como doutrina explicativa acabada para a realidade que existia no país (DaMatta, 1987, p. 70).

DaMatta (1987) e Silvério (2004) asseveram que a dinâmica da constituição ideológica do Brasil como uma nação mestiça, historicamente considerada, teve início no século XIX. A argumentação de alguns estudiosos da realidade brasileira é a base de sustentação dessa interpretação, que defende que no Brasil houve uma mistura *harmônica* de raças e culturas, posteriormente denominada de *democracia racial*. Mas a pretensa harmonia contida e expressa na propalada democracia racial nada mais significava do que um expediente para justificar e manter as “[...] hierarquias raciais vigentes no país, na qual o segmento branco da população foi tido como principal e dominante, constituindo o ideal a ser alcançado pela nação, ao menos em termos comportamentais e morais” (López, 2012, p. 122-123).

Para Silvério (2004), foi dessa forma que o mestiço foi alçado no cenário nacional como um símbolo de integração, sendo-lhe confiadas – naquele momento – duas atribuições específicas: representar a existência de uma *harmonia racial* e fomentar a crença popular em um possível embranquecimento da nação. O expediente adotado não sucedeu ao esperado, e acirrou-se a já existente tensão entre harmonia racial e embranquecimento; o que ocorreu devido à “[...] impossibilidade/incapacidade de reconhecer horizontalmente a igualdade entre todos no interior de uma pluralidade de raças e cores tratadas e pensadas hierarquicamente” (Silvério, 2004, p. 41).

Como observa Silvério (2004), refletir acerca da dinamicidade das relações raciais no Brasil é uma possibilidade, tomando como ponto de partida um imaginário sociocultural que, marcado pelas suas idiossincrasias, pela diversidade e multiplicidade, põe-se na contramão de uma monolítica e petrificada concepção idealizada de que a miscigenação biológica teria se estendido às outras dimensões socioculturais da realidade brasileira. Essa construção interpretativa, tendenciosa e equivocada, tem garantida sua sobrevivência graças aos dizeres, fazeres e representações de caráter histórico, religioso e científico que permeiam o imaginário nacional.

Todos esses discursos – alicerçados em inverdades ou em meias-verdades – relegam o diferente à condição de não humanidade ou quase humanidade, tudo para que se justifique

aos seus olhos e aos dos outros a sua pretensa ascendência superior, a sua *pureza* e o seu *direito* de mando (Silvério, 2004). No Brasil, o racismo tem se manifestado de maneira velada, disfarçado em brincadeiras e ditos tidos por jocosos e espirituosos, mas que na verdade congregam em si as marcas da intolerância e de uma pretensa superioridade de raça e classe social (Moreira, 2019; Nascimento, 1978; Ribeiro, 2019, 2020; Schwarcz, 1993).

O racismo é também uma chaga social, mas sobretudo uma questão de poder, como demonstrou Quijano (2005) na sua obra *Colonialidade do Poder*. A conceituação de origem biológica não é, por sua vez, isenta de incertezas e desafios, tanto é assim que nos dias atuais aqueles pesquisadores das áreas da Biologia e da Genética não consideram ponto pacífico o conceito de raça. Para muitos deles, assevera Nascimento (2013, p. 4),

[...] do ponto de vista biológico, esta não existe, ou seja, tal constatação ratifica a tese defendida por muitos antropólogos – ao longo da história da disciplina – de que as categorias raciais são sociais, culturais e humanamente construídas.

Esses constructos sociais, *grosso modo*, visam à elaboração de uma categorização racista cujo objetivo principal consiste em classificar os indivíduos tendo como único parâmetro traços fenotípicos que os particularizam, a exemplo da

[...] pigmentação epitelial, a textura do cabelo ou a configuração e dimensão anatômicas do nariz. Assim, o conceito de raça é usado largamente para justificar o racismo, ainda que velado, no caso brasileiro, e para determinar a condição social dos indivíduos (Nascimento, 2013, p. 4).

Infelizmente, ainda, o racismo permeia a sociedade brasileira em suas diversas dimensões e categorizações, estando presente no mundo do trabalho, nas escolas, nos círculos de amizade e nos grupos que se organizam para disseminar ódio e intolerância, seja por meio de discursos raivosos ou pela via da violência física e/ou psicológica. Todavia não é, como mencionado, confessado abertamente pelo povo brasileiro, como bem observou Guimarães (2005, p. 60): “Assim é o racismo brasileiro: sem cara, travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como antirracistas e tratando como antinacional, a presença integral do afro-brasileiro e do índio brasileiro”.

Portanto, o racismo à brasileira é todo o racismo em que “[...] o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo para ele, é o racismo do vizinho [...]” (Guimarães, 2005, p. 60). No Brasil, segundo Munanga (2005), Munanga e Gomes (2006) e Ribeiro (2019, 2020) até admite-se a existência do racismo; no entanto, ninguém assume que o pratica. Isto porque, devido ao caráter sutil, velado e dissimulado do racismo brasileiro, ele raramente é identificado como realmente é. O racismo recreativo é um exemplo do racismo à brasileira, em que piadinhas e ditos jocosos flagrantemente racistas são percebidos – por brancos e também por negros – como “brincadeiras”, manifestações da espirituosidade de alguns e representação inconsciente de uma pretensa democracia racial (Moreira, 2019).

Souza (2017, 2021) credita esse racismo à brasileira, ou racismo racial, como prefere nominar, a um projeto das elites nacionais e intelectuais, notadamente orquestrado por figuras de proa da intelectualidade brasileira como o sociólogo Gilberto Freire (2006), e sua pretensa tese da democracia racial, constante de suas obras *Casa Grande e Senzala* e *Sobrados e Mocambos* (Freire, 2013); o historiador Sérgio Buarque de Holanda (1995), com o seu *Raízes*

do Brasil e a tese do homem cordial; Paulo Prado (1928) e o texto *Retrato do Brasil*; Raimundo Nina Rodrigues (1957) e sua crítica à miscigenação como fator de degenerescência.

No caso da tese de Buarque de Holanda (1995) da suposta existência de uma cordialidade inerente ao brasileiro, que o tornaria um homem cordial, pacífico, afável e bom, Schwarcz (2019, p. 22) contesta, categórica: “[...] como é possível definir o Brasil como um território pacífico se tivemos por séculos em nosso solo escravizados e escravizadas, admitindo-se, durante mais de trezentos anos, um sistema que supõe a posse de uma pessoa por outra? [...]”, pondo abaixo a noção equivocada de cordialidade do brasileiro.

Para Souza (2017, 2021), assim como para Fanon (2008), um dos problemas do racismo reside na impossibilidade de negros se desvencilharem dos grilhões que os aprisionam à sua condição de submissão e inferioridade; submissão criada e alimentada pelas condições socioeconômicas, culturais e psíquicas, pensadas desde o colonialismo; e inferioridade aceita e interiorizada pelos negros em várias partes do mundo, como diz Fanon (2008, p. 90), “É o racista que cria o inferiorizado”.

Nas palavras de Souza (2021, p. 24), “O lugar social, assim, não implica que se tenha consciência da dominação. Conclusão de resto óbvia, já que, se o oprimido tivesse essa consciência, ou já estaria em vias de se libertar, ou já não existiria dominação, pois [...]”, continua o autor, “[...] a aceitação da própria inferioridade pelo oprimido é o fundamento central e mais importante de todo tipo de dominação estável que tenha existido na história humana”.

Segundo Souza (2021), essa lógica de dominação e manutenção das desigualdades sociais têm como representativas de suas técnicas de disfarce a sonegação do acesso ao capital cultural⁵ – socialmente acumulado e socializado de forma desigual – à população negra e mestiça do País. Para Souza (2021), as raízes da continuidade do racismo no Brasil se devem à dissimulação de suas reais estruturas fundantes; que não se assentam no aspecto meramente econômico, como querem alguns que privilegiam as análises das classes sociais apenas pelo critério da renda; mas, sim, na vedação de acesso aos bens simbólico-culturais – ao capital cultural – que, salvo melhor interpretação, levariam à descoberta das armadilhas que impendem as pessoas de se aperceberem da dominação a que estão expostas cotidianamente

Por desigualdade social, entende-se aquela diferença estabelecida entre indivíduos ou grupos de acordo com a sociedade em que vivem. Na sociedade capitalista, a desigualdade origina-se e mantém-se tendo como fonte uma gama de relações orientada pela propriedade. A manutenção dessa desigualdade assenta-se na dominação das condições de existência, tanto material quanto simbólica, de uma dada sociedade, por determinados grupos de poder. Assim, restam configuradas relações de produção antinômicas, cujos conteúdos podem ser compreendidos pela análise das estruturas socioeconômicas e culturais que aparelham e operam a usurpação e a dominação sistêmicas de grupos socialmente organizados, em que se percebe uma classe produtora de riqueza (da qual não usufrui) e uma outra – que

⁵ Capital cultural é o conjunto das experiências vividas pelos indivíduos, desde tenra infância, que os influenciam ao longo de suas vidas, como o incentivo à leitura (porque convivem com livros e têm pais leitores); o gosto pelo estudo (porque têm exemplos de sucesso profissional e/ou pessoal na família); o aprendizado de idiomas; o estímulo à capacidade de concentração; o apreço aos fatos de origem cultural e simbólica[...] Enfim: *a transmissão doméstica do capital cultural*, como resumiram Nogueira e Catani (1999). É esse capital cultural que, segundo Bourdieu (1999), é responsável pelo sucesso de determinados indivíduos, em detrimento de outros, no competitivo mundo socioeconômico do trabalho.

não produz – mas se especializou em expropriar os frutos do trabalho produzido (Marx; Engels, 2019).

2.1 O Racismo e suas Máscaras nas Escolas Brasileiras

Sobejam na mídia brasileira, em seus múltiplos veículos, denúncias de racismo nas escolas, sofridos e praticados por alunos, pais, professores e corpo administrativo. No que tange ao ambiente escolar em específico, a Organização não Governamental (ONG) Quero Bolsa – em estudo realizado e apresentado em 2023 – destacou que de cada dez docentes brasileiros, sete queixaram-se de terem sido vítimas de racismo recreativo nos estabelecimentos de ensino em que lecionavam. O referido estudo, sob o título *Sua Escola É (Anti)racista?*, teve como instrumento de coleta pesquisa realizada em várias regiões do país no período de fevereiro a maio do ano de 2023, envolvendo 624 professores e professoras profissionalmente ativos no cenário educacional do Brasil (MPPR, 2023).

Os dados obtidos pela pesquisa deixam entrever a continuidade do racismo nos estabelecimentos de ensino do País, bem como suas nefastas implicações para a sociedade brasileira. Da totalidade dos participantes do estudo, cerca de 70% alegaram ter testemunhado episódios de cunho racistas nas unidades de ensino em que estavam lotados, sendo que, aproximadamente, 46% desses episódios teriam sido protagonizados por educandos, tanto nas salas de aula quanto nos intervalos – fato que revela a presença significativa dos adolescentes na reprodução sistêmica do racismo (MPPR, 2023).

No que se refere às pesquisas acadêmicas, muitos pesquisadores constataram a presença do racismo entre os alunos (Abreu, 2017; Algarve, 2004; Dias, 2011; Foster, 2004; Trindade, 1994). Como a escola é parte da sociedade e esta é construída e mantida por meio de inúmeras influências, as manifestações racistas que ocorrem nas escolas são reflexos do que também ocorre no tecido social, matizado pelas estruturas socioculturais fundantes de um povo. Nessa perspectiva, Silva (2008, p. 25) analisa que

[...] é também na escola que a criança tem seus principais contatos com as diferenças culturais e, talvez o reforço às atitudes discriminatórias. Para ele, os próprios livros didáticos trazem o negro e o índio como figuras diferentes e folclóricas, criando um estereótipo que passa a fazer parte do imaginário dessas crianças que dependendo, da educação que recebem, tornam-se adultos preconceituosos e perpetuam essa visão através de seus filhos.

Para Munanga (2005), o problema localiza-se na incapacidade do professor de lidar com suas crenças socioculturais há muito arraigadas no seu âmago e constituintes de sua formação. Desse modo, na visão de Munanga, o professor não é capaz de criar estratégias de aula que possam facultar uma melhor compreensão da diversidade por parte de seus alunos, isso porque ele não consegue se desvencilhar de suas amarras ideológicas quando da realização de seu trabalho pedagógico. Não há, desse modo, uma tentativa efetiva de transformação da ideologia etnocêntrica nos espaços escolares, nem tampouco existe uma discussão pontual que deixe em relevo a diversidade étnico racial que plasma a sociedade brasileira (Coelho, 2008).

Conforme as informações constantes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), entre os nove milhões de brasileiros que não terminaram o ensino médio,

71,6% são compostos de pessoas pretas e pardas e 27,4% de pessoas brancas. O público-alvo selecionado para viabilizar o estudo foi o grupo etário composto por indivíduos de 14 a 29 anos. A coleta de dados foi realizada tendo por parâmetro a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que identificou como pontos nevrálgicos do abandono escolar no Brasil a premente necessidade de trabalhar. Outros motivos, embora não tão expressivos, somam-se à justificativa laboral; como o daqueles que largaram a escola em razão do desinteresse no aprendizado pela ausência de conexão entre interesses do alunado e os conteúdos dos currículos escolares.

A urgente necessidade de geração de renda por parte de um contingente expressivo do alunado no Brasil ainda em 2023 e também em 2024 ajuda a enterrar de vez a tese de Bastide e Fernandes (1959), produzida nas décadas de 1940 e 1950. Como verificado, o abandono é maior entre negros no período considerado, o que contraria a perspectiva dos autores que acreditavam que, com o passar dos anos, as abissais disparidades raciais existentes no mundo do trabalho, marcadas pelo acesso desigual de negros à escolaridade e, conseqüentemente, à ocupação laboral com melhores remunerações e prestígio social, tenderiam a se extinguir.

Tal extinção se daria em razão das transformações nos processos de diferenciação social levadas a cabo pela lógica do capitalismo, posto que as mudanças macroestruturais tenderiam a provocar transformações no tecido social e – por conseguinte – afetariam as microestruturas que o compõem. Nessa concepção, os negros adquiririam uma autorrepresentação consciente, sendo capazes de acessar e manipular instrumentos sociossimbólicos e materiais que, em última instância, promoveriam alterações significativas nas suas subjetividades, levando-os a repensarem suas ambições e projetos de vida (Bastide; Fernandes, 1959).

A estrutura escolar brasileira ainda é carente no sentido de elaborar estratégias viáveis, factíveis e eficazes ao combate às desigualdades em todas as suas dimensões, bem como é – ainda – incompetente no combate às manifestações reconhecidamente preconceituosas. Nessa perspectiva, entende-se que o espaço escolar é de fato o espaço por excelência no qual se deve investir para promover o amplo debate a respeito de questões discriminatórias, o que põe em relevo o profissional da Educação, instrumento essencial no processo de desconstrução do cenário vergonhoso em que imperam as discriminações em todas as suas esferas.

No âmbito escolar, o racismo pode ser percebido, dentre outras manifestações mais ostensivas, pelas “brincadeiras” dos alunos uns com os outros, os apelidos que a intimidade e a amizade permitem verbalizar ou mesmo situações em que atua a lógica da competitividade, na qual as emoções afloram mais facilmente. As interações em jogos recreativos podem ser veículos de preconceito, de racismo. É comum quando se assiste a jogos ouvir expressões do tipo “tinha que ser preto mesmo, hein?”, dita de um aluno branco para um aluno negro que perdeu a oportunidade de fazer um gol; ou quando o aluno negro faz um gol contra perto do fim de um jogo: “preto quando não suja na entrada, suja na saída”, dentre tantas outras expressões que, mesmo ditas em alegado tom de “brincadeira”, deixam transparecer o preconceito racial que plasma a realidade sociocultural do País.

As desavenças entre alunos também são bastante esclarecedoras sobre o racismo, pois são nesses momentos de manifestação de raiva que se acirram os ânimos e os alunos se descontrolam, a ponto de proferir palavras fortes de preconceito como “negro fedido”, “macaco seboso” e outras cujo teor vão no mesmo sentido. Por isso, é válida a análise e o conselho de Almeida (1999), quando esclarece que a sala de aula é também um espaço

de manifestação de emoções, principalmente na fase da adolescência, é um espaço igual a tantos outros existentes na realidade social, existindo

[...] diferenças, conflitos e situações que provocam diferentes tipos de emoções, ao professor cabe administrá-las, coordená-las. É lhes imprescindível uma atitude racional para poder interagir com os alunos, buscando descobrir seus motivos e compreendê-lo (Almeida, 1999, p. 103).

Contudo, essa tarefa incumbida aos professores não é uma tarefa das mais fáceis de ser realizada, tendo em vista os muitos problemas que se somam nas salas de aula, tais como falta de infraestrutura, pouco tempo destinado ao ensino de matérias que têm na formação do cidadão seu objetivo, dentre outros problemas de ordem administrativa. Mas apesar dos entraves, é necessário que se faça, como afirma Cavalleiro (2006), um esforço no sentido de prevenir e combater práticas e condicionamentos reconhecidamente discriminatórios; o que demandaria

[...] um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil - familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (Cavalleiro, 2006, p. 38).

Não obstante, não se deve esquecer que o professor não é somente professor, é também partícipe de contextos socioculturais diversos nos quais exerce outros papéis sociais, como “[...] aluno, pai, filho, membro de sindicato, de partido político ou de grupo religioso. Esses contextos se referem uns aos outros e afetam a atividade prática do professor” (Libâneo, 2013, p. 37), portanto, passível de erros e influências da realidade em que vive não sendo fácil para ele a separação total da realidade empírica do mundo teórico, abstrato. Àqueles cuja formação se deu no campo das ciências humanas, consideradas a partir das divisões de conteúdo do conhecimento, *presumivelmente* seria mais fácil lidar com essas situações, mas aos que são originários das chamadas ciências duras, em tese, as dificuldades de encarar a problemática são maiores.

Somam-se às limitações humanas do professor os diversos problemas institucionais por que passam a educação no Brasil: corpo discente desmotivado, muito devido à falta de perspectivas profissionais em um mundo do trabalho cada vez mais competitivo; corpo docente adoecido – e adoecendo – e à beira da exaustão (física e psicológica) em razão da alta carga de trabalho, do crescente desprestígio social e econômico em relação à profissão e à constante tentativa de cercear a liberdade de cátedra; à conhecida e reconhecida ausência de aporte financeiro suficiente, que resulta em uma infraestrutura educacional precária e muito aquém das necessidades cotidianas das escolas; dentre outros fatores (Quiroga, 2015; Diehl; Marin, 2016).

3 Racismo: a perspectiva de alunos de uma escola estadual de ensino médio

Durante a realização do projeto de intervenção na Escola Estadual Professor [nome preservado], o desafio estava – e ainda está – em fazer com que os estudantes compreendessem a lógica da dominação, na qual muitas vezes os dominados reproduzem os discursos que os dominadores querem que eles reproduzam, sem reflexão crítica. Diversas vezes ouvíamos que “negro tem preconceito contra ele mesmo”, alguns diziam “os próprios negros que escravizaram os negros e os venderam para os europeus”, aula a aula era preciso um esforço enorme de desconstrução de um contexto em que as representações sociais, verbalizadas por meio de discursos históricos distorcidos e preconceitos raciais, de todos os matizes, há muito arraigados, atuavam – e atuam – como entraves para compreensão das desigualdades historicamente construídas e para a continuidade do racismo, em suas várias dimensões, na sociedade brasileira e em outras partes do mundo.

Inegavelmente, como visto na revisão de literatura, o racismo existe no Brasil e no mundo, a despeito do que dizem muitos indivíduos que não se veem como racistas, mas acabam reproduzindo comportamentos de cunho racista ao longo de suas vidas, às vezes de forma quase inconsciente (Carvalho, 1997). Bento (2024) acredita que para o enfrentamento do racismo é necessário que se reconheça, antes de tudo, que o conceito de raça funciona como uma linguagem estrutural e estruturante na conformação do inconsciente.

Nesse sentido, Almeida (2020, p. 50) também entende que a ideologia racista tem a capacidade de plasmar o inconsciente, modelá-lo à sua maneira, tendo em vista que “[...] a vida cultural e política da qual os indivíduos se reconhecem e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas cotidianas”. Dessa forma, as associações de sucesso e insucesso em decorrência da cor da pele e/ou de determinados traços étnicos são construídas e representadas tendo como estrutura fundante o racismo; que a partir desses critérios define quem vai ocupar determinados postos de trabalho considerados estratégicos na distribuição material e simbólica de privilégios sociais, culturais e econômicos.

O fenômeno social também está presente nas escolas brasileiras, em todas as séries e independentemente do tipo de educação, se pública ou privada. Na escola em que se realizou a pesquisa, o racismo aparece nos discursos dos alunos do primeiro, segundo e terceiros anos do ensino médio. Isso porque, como afirmam Almeida (2020), Bento (2024) e Carvalho (1997), sem maior reflexão e até mesmo de forma inconsciente, reproduzem a lógica racista da sociedade brasileira, aprendida em casa, na rua, nos espaços de lazer e, infelizmente, reproduzida na escola.

Para Almeida (2020, p. 56), o racismo “[...] constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”. O autor aborda o papel crucial e continuado dos meios de entretenimento de massa, como as telenovelas, na composição do imaginário social a respeito do homem e da mulher negros, sempre representados como empregados domésticos (diaristas, jardineiros, porteiros, motoristas...) com pouca ou nenhuma instrução formal.

Em contraste com o homem e a mulher brancos, o primeiro apresentado nas telas como inteligente, sagaz, meticoloso, de personalidade complexa e nascido para liderar; a segunda, quando não é retratada como madame, patroa e/ou socialite milionária, é

apresentada como a mulher de classe média que ocupa posições sociais de destaque social, como juíza, empresária, delegada; distinguindo-se pela beleza, pela inteligência, pela esperteza e, geralmente, detentora de alguma forma de poder e influência sobre outros personagens, negros na sua maioria. Às personagens negras, restam os papéis que indicam subalternidade: cozinheiras, faxineiras/diaristas, camareiras de hotel, *mulata sensual*, a babá. Essas personagens, quando não aparecem como ingênuas e sofredoras, são representadas de forma sexualizada, vulgar e de princípios condenáveis.

A propósito do homem negro, Almeida (2020, p. 56) afirma que este é costumeiramente representado como aquele indivíduo cuja personalidade “[...] oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas”. Assim, estereotipado de forma negativa, nas telenovelas, filmes e séries, dentre outros produtos e subprodutos da indústria cultural, o homem negro acaba permeando o imaginário nacional como criminoso nato, aquele que naturalmente nasceu para delinquir.

As respostas dadas pelos alunos ao questionário aplicado evidenciam que estes aparecem entre os principais veiculadores de preconceito racial, principalmente, nas “brincadeiras” feitas entre colegas. Segundo uma das entrevistadas (MBS, 16 anos, 2B), respondendo à questão 3 [Você já ouviu alguém dizer expressões como: “macaco”, “Só poderia ser preto mesmo”, “neguinho” ou outras parecidas?] explicitou que é comum ouvir essas expressões no cotidiano da escola, principalmente proferidas pelos alunos em tom de brincadeira.

Ah, isso acontece sempre, sabe? É comum. Os meninos mesmo, quando estão jogando futebol ou outro jogo qualquer, eles falam isso direto, brincam um com o outro. E tem coisa até mais pesada que isso, mas ninguém liga. Um aluno que é moreninho quando é chamado de macaco por um branco ele responde com outro xingão [xingamento]. Se o colega é branco, ele chama de branco azedo, se é japonês ele costuma dizer que é amarelo descorado e coisas assim [MBS, 16 anos, 2B – aluna negra – junho de 2018].

Entre os adolescentes, principalmente quando da realização de competições, nas quais os ânimos geralmente ficam mais exaltados, esses comportamentos podem ser flagrados por qualquer um que esteja assistindo a essas atividades. São palavras de caráter claramente racistas, mas que, no geral, não causam incômodo aos que dela são objeto. Quando um aluno descendente de asiáticos é questionado em relação ao fato, responde que

Ah, professora, não é sério, sabe: É brincadeira. É só na hora do jogo, a gente sabe que é errado, mas quando vê já saiu, daí num tem jeito, né? Mas ninguém liga, e até fazem a mesma coisa, chamam a gente de olho rasgado, amarelão e outras coisas [TC, 3C – aluno descendente de asiáticos – junho de 2018].

Esse tipo de preconceito, veiculado pelas “brincadeiras”, é considerado como uma prática sutil de racismo, escamoteado pela presença do viés cômico no qual a manifestação racial tem lugar, principalmente no espaço de ação do lúdico. Mas esse humor racista, constituinte por excelência do racismo recreativo, como qualquer outra forma de preconceito racial, não tem nada de inofensivo, de inocente, de contingente; muito pelo contrário: se insere nas estratégias (conscientes e inconscientes) de propagação e perpetuação sutis da dominação simbólica exercida pela inferiorização do outro em razão da cor de sua pele (Fonseca, 2012; Moreira, 2019).

Em que pesem os esforços dos professores em combater essas manifestações, as intenções não surtem efeitos nas consciências da maioria dos alunos. Isso porque, segundo

Castro e Abramovay (2002), as instituições de ensino brasileiras, salvo raras exceções, não conseguem perceber as manifestações inconscientes de racismo existentes entre o alunado. Essa incapacidade traz prejuízos à educação brasileira, notadamente no que se refere à mobilidade social de crianças e jovens negros.

Outras respostas apresentam outras “brincadeiras” de cunho racista. No caso das alunas, algumas relataram que suas colegas as chamavam de “cabelos de bombril”, em referência aos seus cabelos crespos. Em contrapartida, elas afirmaram que chamavam as colegas de “cabelo de macarrão escorrido”, em referência aos cabelos lisos e alourados de algumas. Perguntada se não se incomodava com as “brincadeiras”, uma das alunas respondeu que

Incomodar, incomodar não incomoda, até porque eu não deixo barato, né? [risos]. Mas essas coisas elas dizem na brincadeira mesmo, sabe? Sem maldade, entende? É quando a gente tá se divertindo, falando bobeira mesmo. Então, não me importo, e eu conheço elas, são minhas amigas. Agora se fosse alguém que eu não conhecia, aí não ia ser brincadeira, né? Ia ser na maldade, daí eu num ia gostar mesmo [BNA, 15 anos, 1A – aluna negra – junho de 2018].

A propósito do depoimento de BNA (15 anos, 1A), cabe menção o fato de que a escola, representada pela coordenação pedagógica, costuma punir com suspensão o aluno ou aluna que for flagrado ou denunciado por algum colega por prática de injúria racial⁶ ou mesmo racismo. Além dessa punição institucional, os alunos e alunas flagrados passam pelos “sermões” dos professores, o que, infelizmente, como demonstram Candido e Bussolotti (2024), não surtem o efeito desejado a longo prazo.

A propósito ainda da fala de BNA (15 anos, 1A), nota-se que quando a ofensa racial não está no universo das relações jocosas, da “brincadeira”, dentro ainda do condenável espectro do racismo recreativo, o ofendido ou ofendida deve tomar as providências necessárias para demonstrar sua indignação contra a atitude racista da qual foi vítima. Providências estas que devem seguir as diretrizes da escola, ou seja, procurar a coordenação para formalizar a denúncia e apresentar o acusado.

MCT (16 anos, aluno negro – 2D) enfatiza o fato de que os colegas estão apenas brincando quando usam termos racistas

Professor, eles não são racistas, eles vão lá em casa, a agente joga junto, tudo de boa. Só quando tá de brincadeira que eles fazem isso, sabe? Mas não é sério, não. Se fosse, eu num dava nem moral pra eles, entendeu? Mas a gente [alunos negros] também brinca com eles, xinga de uma pá de coisas que também não é certo. Mas é brincadeira.

Essas relações jocosas, como denomina Radcliffe-Brown (1952), definem-se pelo grau de proximidade entre duas pessoas, geralmente marcada por vínculos de amizade ou parentesco.

Nas palavras do autor:

What is meant by the term ‘joking relationship’ is a relation between two persons in which one is by custom permitted, and in some instances required, to tease or make fun of the other, who in turn is required to take no offence. It is important to distinguish two main varieties. In one the relation is symmetrical; each of the

⁶ De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2015, p. 1), “Embora impliquem possibilidade de incidência da responsabilidade penal, os conceitos jurídicos de injúria racial e racismo são diferentes. O primeiro está contido no Código Penal brasileiro e o segundo, previsto na Lei n. 7.716/1989. Enquanto a injúria racial consiste em ofender a honra de alguém se valendo de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem, o crime de racismo atinge uma coletividade indeterminada de indivíduos, discriminando toda a integridade de uma raça. Ao contrário da injúria racial, o crime de racismo é inafiançável e imprescritível”.

two persons teases or makes fun of the other. In the other variety the relation is asymmetrical; A jokes at the expense of B and B accepts the teasing good humouredly but without retaliating; or A teases B as much as he pleases and B in return teases A only a little (Radcliffe-Brown 1952, p. 90).

No caso do racismo ou injúria racial na escola, altamente condenáveis em qualquer esfera ou escala social, a permissão para o uso de frases e expressões racistas se dá no campo da amizade entre os envolvidos. A configuração costuma ter variações, mas em geral segue o exemplo da explicação de Radcliffe-Brown (1952), na qual as relações entre determinados indivíduos em contextos específicos ressignificam – semântica e simbolicamente – os sentidos originais de palavras, gestos e atitudes.

Em uma outra chave interpretativa, Lowie (1947) entende que, no tecido social, as relações jocosas expressariam, de forma inconsciente, uma maneira *sui generis* de interação e negociação simbólicas em que a presença do humor e da amizade teria o condão de aliviar tensões e conflitos no nível consciente. Não é o caso do racismo recreativo operacionalizado pelas “brincadeiras” adotadas como expressão da falsa democracia racial brasileira. Isso porque as relações jocosas no Brasil funcionam, em verdade, como um dos artifícios mantenedores do racismo estrutural no País, provocando dor e sofrimento naqueles em que a sensibilidade não foi embotada pela crença na falácia totalizadora da democracia racial brasileira.

Em Florianópolis, Santa Catarina, Abramovay (2002, p. 48) também verificou os mesmos adjetivos preconceituosos para definir as características atinentes aos afrodescendentes. No caso, uma mãe relata à pesquisadora o preconceito sofrido pela filha “*O meu caso é o da minha filha que ainda passa por isso [discriminação]. Ela tem cabelo crespo, aí os alunos que não têm, chamam ela de cabelo de bombri!*” (Grupo focal com pais, escola pública, Florianópolis). A pesquisadora chama atenção para o fato de que o preconceito racial verbalizado por meio das “brincadeiras” não tem só o negro como objeto, sendo que outras minorias étnicas também são alvo desses adjetivos, tais como os índios, os asiáticos e demais indivíduos de outras descendências, isto é, oriundos de continentes em que a cor da pele se caracteriza pela palidez ou brancura.

Esses indivíduos, a exemplo dos negros, são categorizados tomando como base apenas seus aspectos fenotípicos, então o aluno muito branco é chamado de “branquelo/ branco azedo”, “alemão desbotado”, dentre outros adjetivos que a criatividade dos adolescentes consegue imaginar para caracterizar seus colegas. Contudo, o vocábulo “branquelo”, ou mesmo “branco azedo”, dito em contraposição à uma ofensa racista, não tem a mesma carga simbólica e pejorativa que tem a ofensa de denominar um colega de “macaco”, como analisa Ribeiro (2013, p. 27),

[...] a zona de conforto macrossocial de quem se denomina branco, possível por conta da neutralidade racial dessa classificação, possibilitada pela imagem da branquidade, não torna “branquelo” ofensivo como “macaco”: a marca de inferiorização e o incômodo psicossocial não acontece do mesmo modo naqueles que escutam os dois insultos. Mas o que se sugere é que branco é um cognome não assinalado, apenas lembrado na autodenominação do próprio sujeito por meio de outros marcadores simbólicos não controlados totalmente por ele.

Assim, mesmo que não verbalizem o desconforto que sentem com as ofensas, os alunos e alunas negros o sentem; visto que ser chamado de branquelo não carrega a mesma carga preconceituosa, nem a *marca da inferiorização* e da subalternidade socialmente construídas

no decurso histórico da sociedade brasileira. “Branquelo,” “branco azedo” ou “cabelo de macarrão” enquanto ofensas, não remetem histórica e culturalmente ao estigma da animalização, da incivilidade e da irracionalidade que o termo “macaco” sugere como analogia ou comparação com a pessoa negra.

Identificou-se ao longo do trabalho de campo a utilização entre os jovens de uma categoria êmica: a expressão “tirado pra merda”, ou “tirado pra bosta”; este último é sinônimo preferido pelos alunos e alunas da escola. Estes, quando comparados entre si em contextos negativos, ou mesmo nas “brincadeiras” em que havia racismo recreativo, defendiam-se dizendo “*Aí cê me tirou pra bosta*”. Segundo LP (16 anos, 2B – aluno negro), quando perguntado sobre o significado da expressão, “*Professor, ‘tirar pra bosta’ quer dizer, tipo, que você tá desmerecendo a pessoa, entende? Desconsiderando mesmo*”. A aluna GP [15 anos, branca], respondendo para quem era geralmente usada a expressão, disse que: “*Depende da pessoa. Mas a gente usa como uma forma de meme. Pra alguém que diminui outra. Ou, então, se refere a algo ruim*”.

Episódios em que alunos negros são “tirados pra bosta”, isto é, desmerecidos, desconsiderados, ocorrem em várias situações e contextos interacionais. Quando retornavam da aula de educação física, geralmente suados em razão da modalidade de esporte praticada no dia, os alunos costumavam fazer usos de antitranspirantes, nesse contexto era possível flagrá-los praticando o racismo recreativo por meio da expressão “tirado pra bosta”.

Geralmente, as “brincadeiras” giravam em torno do odor do suor, em que alguns alunos, tanto brancos quanto negros, diziam uns dos outros “*Não adiantar passar desodorante [Antitranspirante], o cheiro de preto não vai sair de você*”; ao que alguns respondiam (geralmente alunos brancos), “*Sai fora! Tá me tirando pra bosta*”. É curioso que alunos negros raramente respondiam com a mesma expressão, costumavam retrucar com expressões como: “*Fedido é teu pai, aquele verme*”; ou “*Fedido é você, boca de fossa*”, dentre outras com mesmo conteúdo semântico-depreciativo.

Quando perguntados do porquê utilizavam tais expressões racistas, a justificativa de alguns deles para o seu comportamento reprovável ancorava-se nas influências na vida prática, isto é, na realidade que verificavam e da qual participavam fora dos muros da escola.

Ah, mas é muito difícil a gente ficar toda hora se policiando, sabe? Não dá. A gente vive no meio das pessoas o tempo todo, e a gente acaba copiando as coisas, entende? Uma brincadeira aqui, outra ali, e nós já estamos sendo preconceituosos, eu sei. Mas é que a gente nem nota, professora, sabia? Quando vê, já falou, já brincou desse jeito [referindo-se às brincadeiras de teor racista]. Mas é tudo na camaradagem. Ninguém aqui sai brigado por causa disso, pelo menos eu nunca vi isso aqui [AB, 17 anos, 3C – aluno branco – junho 2018].

As falas dos alunos e alunas deixam transparecer o racismo cotidiano e estrutural presente – disfarçado sob várias máscaras – na sociedade brasileira (Almeida, 2020; Nascimento, 1978; Ribeiro, 2019; Souza, 2021; Telles, 2003), bem como em outras sociedades (Alexander, 2012; Essed, 1990; 1991; Fanon, 2008; Gilroy, 2011; Kilomba, 2019). Esse racismo cotidiano remete ao universo das subjetividades e aos processos de subjetivação por que passam os indivíduos, são as influências socioculturais, subjetivas, objetivas e linguísticas vivenciadas em termos racistas e introjetadas sem reflexão; estão presentes nos olhares, no gestual, nos discursos, na estética-imagética verbal e não verbal e nos modos de significação que representam e nas ações cotidianas.

Esse racismo cotidiano é retroalimentado diuturnamente pelo que Agnes Heller (2016) denominou de *ultrageneralização*. Para Heller (2016), a maioria das pessoas não tem condições de refletir com profundidade a respeito de episódios singulares mais ou menos complexos de suas vidas particulares, ou por falta de tempo; ou por desinteresse; ou ainda em razão de incapacidade cognitiva. Assim, preferem recorrer às *ultrageneralizações*, que, por sua vez, *explicam* de forma fácil, sumariada e irrefletida a dinâmica social vigente – *explicação* esta livre das complexidades dialéticas que permeiam a realidade histórico-sociológica e cultural que determinam e norteiam a condição humana.

É por influência das *ultrageneralizações* que os indivíduos tendem a pautar sua interpretação da realidade social circundante a partir de suas experiências vividas no passado, ou de generalizações (passadas de geração a geração pela via da tradição) acerca do mundo já presentes e arraigadas no tecido social do grupo humano do qual se originam. A falácia da inferioridade do negro; a teoria das três raças, que advoga a miscigenação como um símbolo de harmonia e integração e que, por seu turno, desemboca no mito da democracia racial; a presença histórica do homem cordial na sociedade brasileira; a hipersexualização da mulher negra; o estereótipo do negro como bandido de fato ou bandido em potencial⁷; o racismo recreativo, presente nas “brincadeiras” de jovens e adultos; enfim, crenças do senso comum constantes do imaginário social brasileiro e que compõem o repertório das *ultrageneralizações* teorizada por Heller (2016).

Como assevera Kilomba (2019, p. 80), discutindo o racismo cotidiano a partir das teorias de Essed (1990, 1991), o racismo banalizado e constantemente representado na cotidianidade não se caracteriza por ser um ataque isolado; ou mesmo pela discricção de suas ações, mas se caracteriza por ser um aglomerado complexo e multifacetado de vivências concretas, “[...] *uma ‘exposição constante ao perigo’, um ‘padrão contínuo de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da vida de alguém*” – o que fica claro no depoimento de M, 16 anos (2B, junho de 2018) quando diz, referindo-se aos conteúdos racistas das falas dos colegas “Ah, isso acontece sempre, sabe? É comum”; e AV, 16 anos, (2B, aluna branca – junho, 2018), “Sabe, professora, são muitas as influências que a gente recebe todo dia, nem todas positivas”.

Outros entrevistados apontam também a influência recebida em casa e da sociedade a respeito do comportamento preconceituoso e racista.

Nossa sociedade é assim mesmo, professora. Você vê que até na televisão a gente só aparece como escravo, ou motorista, ou bandido, muito difícil aparecer como um rico, alguém que se deu bem, é sempre por baixo mesmo. E quando aparece um preto se dando bem, é porque ele é desonesto e está fazendo alguma coisa errada. Daí a gente vê, até em casa tem isso, né? A gente mesmo brinca um com o outro e diz, às vezes “Deixa de fazer serviço de preto”, “Tinha que ser preto pra fazer uma coisa dessa” e por aí vai. Sei que é errado, mas nossa sociedade é errada de muitas outras formas, essa é só mais uma [WBM, 17 anos, 3B – aluno negro – junho, 2018].

Outra aluna participante da pesquisa acredita que

Sabe, professora. São muitas as influências que a gente recebe todo dia, nem todas positivas. Então, a gente acaba indo na onda, sabe? Não é por maldade ou por desconhecimento; mas é que tudo mundo se comporta assim, nos nossos círculos de amizade, parece que é algo que tá em todo lugar, entende. O preconceito racial, o preconceito contra o pobre, o japonês, o alto, o baixo, o magro, todo mundo é vítima de preconceito. Então, a gente acaba que se acostumando com isso, né? Eu sei que não é certo, mas a gente não fica só na escola, e não dá pra ficar chamando a atenção dos

⁷ A respeito dos estereótipos do homem negro como bandido e ladrão, representante por excelência no imaginário social das chamadas “classes perigosas”, veja Terra (2010), Rodrigues (2023) e Guimarães (2022).

outros por causa dessas coisas, senão cê acaba virando a chata da turma, né? [risos] [AV, 16 anos, 2B – aluna branca – junho, 2018].

O depoimento da aluna AV, 16 anos (branca), assim como o de MBS, 16 anos (negra), chama atenção pelo seu conteúdo. Quando AV diz “*todo mundo é vítima de preconceito*” e MBS equipara chamar uma pessoa branca de branca azeda ao preconceito racial, deixam entrever, nos seus discursos, a reprodução de uma falácia que tem o propósito de justificar – inconscientemente, no caso delas – os privilégios e as vantagens de brancos sobre negros, denominada de racismo reverso.

De acordo com Fontoura (2021, p. 63), tributária das pautas ultraconservadoras, a falácia do racismo reverso tende a uma interpretação cujo objetivo primordial é a promoção de “[...] um entendimento equivalente do racismo não apenas na sua negação, mas sim na sua inversão, colocando os sujeitos não negros como alvo de ataques, discriminações e preconceitos tendo por base a cor de sua pele”. Ianni (1996 *apud* Fontoura, 2021, p. 63) explica o porquê da não existência de algo como o racismo reverso:

É possível a racializar uma pessoa não-negra, podendo ofendê-la e discriminá-la, mas essa lógica sobre um olhar do racismo construído ao longo do tempo não apresenta precedentes históricos corroborando esse fato. Essa racialização que indicamos não possui amparo social, por conseguinte sem uma simbologia no imaginário social, de todo modo o preconceito e a discriminação são imorais na sua essência, a construção do racismo reverso como fenômeno social não possui bases para sua sustentação, não há um histórico de construção social contra pessoas não negras.

A escola, conclui-se, não é neutra, posto que participa ativamente das sociedades em que está inclusa, sofrendo dessas influências e injunções e, portanto, não é neutra também a temática racial nesses espaços. Desse modo, tem-se que os jovens, bem como a escola, compõem uma organização social cuja realidade é muito mais ampla e abrangente, na qual estão presentes o racismo e suas diversas formas, ou máscaras, como se depreende dos trabalhos de Algarve (2004), Cavallero (2006), Dias (2011), Gomes (2002), Marcelino (2019), Munanga (2005) e Souza (2021), entre outros, em que fica patente a presença estrutural e estruturante do racismo nos constructos socioculturais e dialético-cotidianos que permeiam o tecido social brasileiro.

Os depoimentos dos entrevistados e entrevistadas, e dos demais interlocutores e interlocutoras, deixam clara a influência da realidade circundante nas representações que fazem da sociedade na qual estão inseridos, mas também alertam para o fato de que o enfrentamento do preconceito racial perpassa por muitas e divergentes esferas da realidade sociocultural brasileira. Assim, não é só por meio da escola que se deve combater o racismo e suas perniciosas consequências, mas no âmbito familiar, no sistema de comunicação e na indústria de entretenimento; enfim, a discussão e as mudanças têm de ser pensadas para todo o tecido social, não somente para uma de suas vertentes (Munanga, 2005).

Outra característica do comportamento dos alunos em relação ao racismo foi a que levantou a questão sobre as cotas raciais para negros. As respostas foram esclarecedoras no sentido de demonstrar o nível de discussão no qual se encontra o tema na educação de ensino médio em escolas públicas. À questão formulada a respeito das cotas raciais, se o aluno era a favor ou contra; um dos discentes respondeu que não era a favor.

Olha, professora, como é que a gente vai falar de igualdade desse jeito, entende? Ué, se tem cotas, quer dizer que não tem igualdade, porque as pessoas negras podem ser privilegiadas, podem ter facilidades, não acho justo, tem de ser igual pra todo mundo. Então agora vamos criar a cota pra pobre nas universidades, a cota pra japonês, a cota pra alemão, americano... aí num dá, né? [EBV, 18 anos, 3B, aluno negro, junho, 2018].

O depoimento de EBV, aluno negro, deixa à mostra um cenário conturbado em relação ao tema do racismo e das cotas raciais, dado que nem todas as pessoas negras são a favor da política de cotas brasileira, a exemplo de políticos negros filiados ou aliados à extrema direita e sua agenda ultraconservadora, como amplamente divulgado na imprensa do País. Outros afrodescendentes, aspirantes a alunos de universidades públicas, que se posicionam contra as cotas, justificam seus posicionamentos tendo como referência a tese da meritocracia, acreditando que acedendo às cotas teriam prejudicados e/ou menosprezados – aos olhos da sociedade – seus esforços pessoais e intelectuais na inserção dos cursos superiores que almejam (Jacoel, 2002).

O aluno negro EBV nem os outros afrodescendentes não percebem que, em um País marcado pela desigualdade histórica, como asseveram Munanga e Gomes (2006, p. 186), essas ações de caráter afirmativo buscam consolidar políticas públicas que tenham por objetivo o “[...] combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em igualdade de condições na sociedade”.

Tarefa bastante difícil – mas não impossível –, diga-se de passagem, dadas as máscaras da ideologia racista presentes na sociedade contemporânea e a dissonância cognitiva que têm acometido o País no que diz respeito à defesa de uma agenda mais igualitária e de viés marcadamente civilizatório. Assim, segundo Marcelino (2019, p. 137), “A existência de uma ‘miopia racial’, ou seja, a dificuldade de enxergar as tramas do racismo ou a visão ‘embaçada’ sobre ele gera vantagens e desvantagens que é a prova de sua funcionalidade”.

4 Considerações Finais

O trabalho de intervenção contribuiu para a sensibilização e tomada de consciência sobre o discurso racista na escola e como ele aparece por meio das brincadeiras tidas como inocentes. As aulas da Eletiva – Afrocentricidade, Africanidades e Resistência, permitiram uma aproximação constante e intencional com a temática. Ainda que exista a Lei n. 10.639/2003 e que a escola tenha por obrigatoriedade ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, graças ao contato intensivo – são duas aulas por semana durante um semestre – foi possível fazer com que os alunos reconhecessem a existência do mito da democracia racial e a proposição de estratégias de enfrentamento.

Dessa forma, verificamos, na apresentação dos trabalhos para a feira científica, o início da mudança no discurso *naturalizante* das desigualdades étnico-raciais. O que ocorre – apesar dos esforços realizados pelos professores no sentido de coibir as manifestações comportamentais de caráter racista – é que, na prática, para os alunos, de uma forma geral, o racismo aparece como dissimulado, naturalizado, banalizado e, portanto, dependendo do contexto, dissociado de seu caráter pejorativo e preconceituoso.

Assim, o que se apresenta aos professores e demais profissionais que lidam com a educação no Brasil é o desafio de fazer com que se elaborem políticas públicas efetivas no

sentido de propiciar a aquisição e a constante atualização de fazeres e saberes educacionais que facultem o acesso a um conhecimento aliado a fundamentações teóricas capazes de possibilitar aos educadores um entendimento mais crítico a respeito dos sistemas sociais, políticos e econômicos que influenciam na formação do pensamento social brasileiro.

Nessa perspectiva, é necessária uma compreensão mais apurada dos meandros da educação brasileira. Para tanto, é preciso levar em consideração as intrincadas teias que compõem as relações étnico-raciais que plasmam esta nação, buscando entender que tipo de construção capitalista se desenvolveu a partir da escravidão – inicialmente das populações autóctones e, posteriormente, dos contingentes das diversas etnias africanas que para cá foram trazidas a contragosto – ensejando pensamentos e práticas de caráter racista que perduram até os dias de hoje.

Sabidamente, a escola é o lugar por excelência da troca de saberes, destacando-se pelo seu imprescindível papel social no tocante ao processo de transmissão de conhecimentos formais às novas gerações, colaborando, portanto, com a formação de novos cidadãos, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como enfatiza o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 2008). Dessa forma, o papel da escola na organização social de uma sociedade extrapola a mera transmissão e multiplicação de saberes práticos, sendo responsável ainda pelo enfrentamento e desconstrução do preconceito e da discriminação em todas as suas vertentes; buscando construir uma sociedade mais ética e igualitária, na qual o respeito à dignidade seja uma preocupação constante. Para tanto, é forçoso reconhecer, debater e debelar o incômodo silêncio institucional e social que recai sobre o racismo e suas práticas na atualidade.

Cabe, portanto, aos professores a tarefa de contribuir para a mudança do cenário vigente, no que diz respeito às manifestações de preconceito racial e de racismo no âmbito escolar. Isso pode ser feito por meio de uma educação mais voltada para os exemplos da vida cotidiana, bem como da estrutura em que se gesta o racismo no Brasil, para que esses alunos possam perceber a si mesmos e ao comportamento que manifestam, ainda que de forma “não aparente”, como veículos de reprodução de uma ideologia racista.

Contudo, não é só na escola que essa transformação precisa ter lugar, mas, sim, na sociedade brasileira como um todo. Assim, para que o preconceito étnico tenha um fim na nossa sociedade, é necessária uma discussão consciente que promova uma educação democrática e de qualidade, considerada o alicerce do processo de inclusão social. Entendemos que é desse modo que poderá haver uma efetiva transformação da sociedade, isto é, por meio da tomada de consciência das desigualdades socioculturais e econômicas historicamente construídas, da dinâmica de funcionamento da exclusão social e da promoção e acesso à cidadania e à dignidade humana.

Referências

- ABA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Código de ética**. 2024. Disponível em: <https://portal.abant.org.br/codigo-de-etica/> Acesso em: 2 dez. 2024.
- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* **Violências nas escolas**. Brasília, DF: Unesco Brasil; Rede Pitágoras; Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; CNPq; Instituto Ayrton Senna; Unaid; Banco Mundial; Usaid; Fundação Ford; Consed; Undime, 2002.
- ABREU, Rosyane de Oliveira. **Professora, eu sou negra? Relações raciais e sua abordagem no espaço escolar 2010-2016**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.353>.
- ALEXANDER, Michelle. **The new Jim Crow**. Mass Incarceration in the Age of Colorblindness. Nova Iorque: The New Press, 2012.
- ALGARVE, Valéria Aparecida. **“Cultura negra na sala de aula”**: pode um cantinho de Africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? 2004. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ASAD, Talal. **Anthropology and the colonial encounter**. New York: Humanities Press, 1973.
- BALANDIER, Georges. La situation coloniale: approche théorique. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, Paris, v. 11, n. XI, p. 44-79, 1951. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/contemporains/balandier_georges/situation_coloniale_1951/situation_coloniale_1951_texte.html Acesso em: 12 dez. 2024.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi; Unesco, 1959.
- BENTO, Berenice. **Abjeção: a construção histórica do racismo**. São Paulo: Editora Cult, 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. O que falar quer dizer. São Paulo: EdUSP, 2022.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-79.
- BRELET, Claudine. **Anthropologie de L’ONU**. Utopie et Fondation. Paris: Editions L’Harmattan, 1995.
- BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 1º dez. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm Acesso em: 12 out. 2024.

CALLINICOS, Alex. **Capitalismo e racismo**. São Paulo: Zahar, 2000.

CANDIDO, Tatiana Cristina Lopes; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. O racismo recreativo na escola: um relato de experiência, desafios e intervenções necessárias. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XXVI, n. 54, p. 38-59, 2024.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. Antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Conheça a diferença entre racismo e injúria racial**. 2015. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/conheca-a-diferenca-entre-racismo-e-injuria-racial/>. Acesso em: 2 jan. 2025.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 143-176, julho/2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200007> Acesso em: 22 nov. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1 p. 181-182, ago. 1997.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; Coelho, Mauro Cezar. (org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: MAZZA, 2008.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. *In*: DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro, Rocco, 1987. p. 58-85. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247554/mod_resource/content/1/damattadigre_001.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

DIAS, Fernanda Vasconcelos. **“Sem querer você mostra o seu preconceito”**: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio. 2011. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-99JK48/1/disserta_o___fernanda_vasconcelos_dias_mestrado_em_educa_o.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2236-64072016000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 5 jan. 2025.

ESSED, Philomena. **Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory**. Londres: Routledge, 1991.

ESSED, Philomena. **Everyday racism**. Reports from women of two cultures. Alameda: Hunter House Publishers, 1990.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba. 2008.

- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/840060/mod_resource/content/2/Os_condenados_da_Terra-Frantz-Fanon.pdf. Acesso em: 22 dez. 2024.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro à sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Dominus; Edusp, 1965.
- FLAUZINA, Ana. **Corpo negro caído no chão**: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito, UnB, Brasília, 2006.
- FONSECA, Dagoberto José. **Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2012.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, 1999. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2025.
- FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. Racismo reverso: o porquê da sua não-existência **Interritórios – Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 7, n. 13, 2021.
- FOSTER, Eugênia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola**. 2004. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global Editora, [1933] 2006.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos**. São Paulo: Global Editora, [1936] 2013.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GILROY, Paul. **Black Britain**: a photographic history. London: Saqi, 2011.
- GINSBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GOMES, Nilma L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- GUIMARÃES, Dandara Abreu. **“Negro Drama”**: representações e estereótipos acerca das masculinidades negras. 2022. 91f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de Ciências Humanas e Sociais Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2022.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, [1936] 1995.
- JACOEL, Aparecida Sueli Carneiro. Nós? Especial “A polêmica das cotas”. **Correio Braziliense**, 28 fev. 2002. Disponível em: www.afirma.inf.br. Acesso em: 13 dez. 2024.
- JACQUARD, Albert. La ciencia frente al racismo. In: UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Racismo, ciencia y pseudociencia**. Atenas: Unesco, 1981. p. 17-54.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. *In*: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, [1952] 1973. p. 328-368.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Luana; PAZ, Francisco Phelipe Cunha. A morte como horizonte? notas sobre suicídio, racismo e necropolítica. **Teoria e Cultura**. Rio De Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2021. v. 16 n. 1. DOI: 10.34019/2318-101X.2021.v16.30795

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 16, n. 40, p. 121-34, jan.-mar, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop0412.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LOWIE, Robert Harry. **Primitive society**. New York: Boni and Liveright, [1920] 1947. Disponível em: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.275524/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Cláudia Barcelos. (org.). **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

MARCELINO, Sandra Regina de Souza. **Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental II**. 2019. 161p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARGOLICK, David. **Strange Fruit: Billie Holiday e a biografia de uma canção**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo; Londres: Penguin; Companhia das Letras, 2019.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: Edusp, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2025.

MEILLASSOUX, Claude. **Anthropologie de l'esclavage**. Paris, PUF, Coll.: "Quadrige", 262, 1986.

MÉTRAUX, Alfred. "Race et civilization". *In*: **Le Courier de l'UNESCO**. v. III, n. 6-7, p. 8-9. juillet/aout, 1950. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000814/081475fo.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

MPPR – MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. Estudo revela racismo no ambiente educacional brasileiro. **CAOP – Proteção aos Direitos Humanos**, 11 dez. 2023. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/direito/Noticia/Estudo-Revela-Racismo-No-Ambiente-Educacional-Brasileiro>. Acesso em: 12 out. 2024.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo, Ática, 2004.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Editora Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Valdir Aragão do. Mestiçagem e identidade étnica no Paraguai: uma contribuição ao debate. **Cadernos do LEME**, v. 5, p. 1-26, 2013. Disponível em: www.leme.ufcg.edu.br/cadernosdoleme/index.php/e-leme/article/download/95/61. Acesso em: 13 nov. 2024.

- NASCIMENTO, Valdir Aragão do. Nas entranhas do contato: notas sobre antropologia e colonialismo. **Revista Nanduty**, v. 4, n. 4, p. 147-166, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/5355>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1999.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 dez. 2025.
- PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou teoria vivida. **Ponto Urbe**, v. 2, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1890#quotation>. Acesso em: 29 dez. 2025.
- PELS, Peter. The anthropology of colonialism: culture, history, and the emergence of western governmentality. **Annu. Rev. Anthropol.**, v. 26, p. 163-183, 1997. Disponível em: <https://web.mnstate.edu/robertsb/445/anthropology%20of%20colonialism.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025.
- PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil**: ensaio sobre a tristeza brasileira. São Paulo: Oficinas Gráficas Duprat-Mayença (Reunidas), 1928. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/pauloprado.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Perspectivas Latino-Americanas, 2005. p. 107-130. Colección Sur Sur.: CLACSO.
- QUIROGA, Fernando Lionel. **O mal-estar na contemporaneidade e suas expressões na docência**. São Paulo: Paco Editorial. 2015.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred R. **Structure and function in primitive society**. London: Cohen and West, 1952. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5196861/mod_resource/content/2/Radcliffe-Brown%20-%20Structure%20and%20Function%20in%20Primitive%20Society.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 3. ed. Salvador: Livraria Progresso, 1957. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h53wj/pdf/rodrigues-9788579820755.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.
- RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. **Entre o “Zaca” e o “Madre”**: ofensas raciais, processos identitários e discursos de mestiçagem em duas escolas de Belém. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2011.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. Racismo no Brasil: todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista, diz Djamila Ribeiro. **BBC News Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52922015>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- RODRIGUES, Walter Hugo de Souza. **Estereótipos e representações dos corpos dos homens negros e os efeitos em suas construções identitárias**. 2023. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, GO, 2023.
- ROSS, John. **At the bar of Judge Lynch**: Lynching and lynch mobs in America. 1983. (Ph.D. Dissertation) – Texas Tech University, Texas University, 1983.
- SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil (1870-1930), São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVR6pqvp4wg/?format=pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos na escola**: estudo sobre negros brancos em livros de língua portuguesa. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (org.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 39-70.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará – Fundação Ford, 2003.

TERRA, Livia Maria. **Negro suspeito, negro bandido**: um estudo sobre o discurso policial. 2010. 155f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/fb75efc0-0c70-4c7a-8097-143fe7d3dd16>. Acesso em: 3 out. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1994.

WARD, Jason Morgan. **Death and the american south**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2014.

Valdir Aragão do Nascimento

Doutor em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste (UFMS); Mestre em Antropologia (UFGD); Bacharel em Ciências Sociais (UFMS).

Endereço profissional: Rua Elvira Coelho Machado, n. 544, Chácara Cachoeira, Campo Grande, MS. CEP: 79040-131.

E-mail: 33valdir@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1125-5100>

Claudia Sales Campos

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFMS; Especialização em Metodologias Ativas e Prática Docente pela UCAM (2022); Especialização em Currículo e Diversidade: Raça, Gênero e Etnia pela UEMS (2017).

Endereço profissional: Escola Estadual Professor Emygdio Campos Widal, Av. Bom Pastor, n. 460, Vila Vilas Boas, Campo Grande, MS. CEP: 79051-220.

E-mail: claudiadesallescampos@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7939-1871>

Como referenciar este artigo:

NASCIMENTO, Valdir Aragão do; CAMPOS, Claudia Sales. Pelo Fio de Ariadne: caminhos e descaminhos do racismo à brasileira na escola. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 27, n. 3, e105069, p. 123-149, setembro de 2025.