



SEÇÃO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**“Brincadeiras, mas nunca com o desejo de magoar a pessoa”:
reflexões sobre o racismo recreativo e sua associação com o
bullying**

“Just jokes, but never in the intent of hurting someone”: reflections about recreational racism and its association to bullying

Carlos Eduardo Ströher¹

orcid.org/0000-0001-9099-5029
carlooseduardostroher@gmail.com

Carla Beatriz Meinerz²

orcid.org/0000-0002-9270-8705
carlameinerz@gmail.com

Recebido em: 03 out. 2023.**Aprovado em:** 13 set. 2024.**Publicado em:** 09 dez. 2024.

Resumo: O presente estudo se propõe a discutir os impactos perversos do racismo presentes na subestimação desse ato discriminatório ao considerá-lo como mera brincadeira e na sua associação com o *bullying*, equiparando-a a essa prática de intimidação típica dos espaços educativos. Para isso, utiliza-se centralmente o conceito de racismo recreativo (Moreira, 2019) e considera-se o papel fundamental do adulto na mediação de conflitos raciais e na educação antirracista, mobilizando-se o conceito de adulto maduro. A produção de dados utiliza fontes produzidas para a realização de uma tese de doutoramento que investigou as relações étnico-raciais de estudantes inseridos em uma região majoritariamente branca e de raízes históricas que enaltecem o elemento étnico alemão, entendido como colonialidade germânica. O viés da análise está alicerçado em estudos da branquitude e do racismo no contexto brasileiro contemporâneo. Os resultados apontam para uma associação das práticas racistas ao *bullying*, contribuindo para o silenciamento e tangenciamento do tema racismo nos espaços escolares, a despeito da obrigatoriedade legal de implementação do artigo 26-A da LDB e de ações pautadas no antirracismo.

Palavras-chave: racismo recreativo; bullying; escola; adulto maduro.

Abstract: This study discusses the perverse impacts of racism present in the underestimation of this discriminatory act when it is considered as a simple joke, and in its association to *bullying*, equating it to this typical intimidation practice in educational settings. To this end, the concept of recreational racism (Moreira, 2019) is used and the fundamental role of the adult in the mediation of racial issues in antiracist education is considered. The data used was collected as a part of a PhD dissertation which investigated the ethnic and racial relations between students who are inserted in a region whose inhabitants are, in majority, white and whose historical roots boast German descent, seen here as Germanic colonialism. The premise of the analysis is founded in studies about whiteness and racism in contemporary Brazilian context. The results indicate an association of racist practices to *bullying*, contributing for the silencing and tangential treatment of the racist issue in educational contexts, despite the legal enforcement of implementing article 26-A from LDB and of concrete actions cemented on antiracism.

Keywords: recreational racism; bullying; school; mature adult.

Introdução

Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

“Polícia investiga ataques racistas com referências a Hitler contra estudante negro de escola particular de Valinhos” (Sacone, 2022).

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Caxias do Sul, RS, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

"Professora sofre racismo e alunos acham suástica em escola em SP" (Vasconcelos, 2022).

"Alunos de colégio particular ofendem nortezinhos e pobres em live no TikTok" (Stefani, 2022).

"Aluno entrega esponja de aço como presente a professora negra no DF" (Mendes, 2023).

Manchetes como as supracitadas têm se tornado recorrentes nos noticiários diários da imprensa brasileira nos últimos anos, episódios que não são mais vistos como casos isolados ou "pontos fora de curva" no cenário educacional nacional. Eles resultam de uma complexa teia multifatorial, inscrita em fenômenos mais amplos marcados por um

[...] contexto social que se vincula com a escalada do ultraconservadorismo/extremismo de direita no país e a falta de controle e/ou criminalização desses discursos e práticas, bem como de sua difusão através de meios digitais (Cara, 2022, p. 9).

O recorte deste artigo insere-se em uma das pautas dessas narrativas do extremismo de direita³ que indica a defesa de ações que sugere a perseguição a qualquer pensamento de esquerda, ao racismo, à misoginia e à xenofobia. Dessa forma, o presente texto constitui uma reflexão a partir de pesquisa com estudantes do ensino fundamental sobre temas como racismo e branquitude, correspondendo a um recorte da tese intitulada "Privilegio e sortilégio da cor: marcas do racismo e da branquitude nas relações étnico-raciais de jovens estudantes do Vale do Rio Cai/RS." Trata-se de uma investigação cuja produção de dados ocorreu por meio de questionários aplicados e de entrevistas coletivas realizadas junto a estudantes de três escolas dos municípios de Bom Princípio e de Tupandi, bem como por meio de entrevistas com professores de História e gestores escolares dessas instituições de ensino. Resulta de exaustiva pesquisa de campo, embasada em referências teóricas que orientam as análises do material empírico.

O objetivo deste ensaio é discutir os impactos perversos do racismo presentes na subestimação desse ato discriminatório ao considerá-lo como mera brincadeira e na sua associação com o *bullying*, equiparando-a a essa prática de intimidação típica dos espaços educativos. Para isso, utiliza-se centralmente o conceito de racismo recreativo (Moreira, 2019) e considera-se o papel fundamental do adulto na mediação de conflitos raciais e na educação antirracista, mobilizando-se o conceito de adulto maduro. Entendemos que o adulto, no espaço escolar, é todo/a aquele/a responsável pelo funcionamento da escola em sua dimensão institucional pública ou privada: professores, supervisores, orientadores, equipe diretiva, merendeiras, coordenadores, zeladores, monitores de segurança, bibliotecários etc. Na dimensão maior da comunidade escolar se incluem associações de pais e responsáveis, organizações de moradores do bairro e famílias em geral.

O viés da análise está alicerçado em estudos da branquitude, que posicionam a identidade racial branca dentro da discussão do racismo, sobrepondo a já ultrapassada compreensão do racismo como "problema do negro", mas uma "patologia do branco", conforme Guerreiro Ramos (1954) anunciava já na década de 1950.

Escola: espaço de diálogo e relações intergeracionais e interracialis entre jovens e adultos maduros

Compreendemos a escola como um espaço privilegiado de diálogo potente sobre racismo e branquitude, local de relações interseccionadas por marcadores de diferença como raça, gênero, classe e idade. Aqui, destacamos as relações intergeracionais experimentadas a partir do pertencimento a uma comunidade de colonialidade germânica. Utilizamos o termo colonialidade ger-

³ Daniel Cara, dirigente da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e membro da coordenação do Grupo Temático de Educação da transição governamental do governo Lula-Alckmin, defende o uso da expressão "extremismo de direita" ao afirmar que este fundamenta-se em perspectivas políticas que incluem a defesa de um pensamento deturpado de "lei e ordem", da justificação do abuso da força policial como solução estrutural para "o problema de violência", do antiparlamentarismo, do antipluralismo, da perseguição aos líderes de esquerda e dos defensores das minorias raciais, de gênero e de sexualidade.

mânica ancorado na definição do filósofo Benício Backes⁴ (2019, p. 969), que o caracteriza como um conjunto de dinâmicas identitárias elaborado por imigrantes alemães e seus descendentes para "se construírem como cultura hegemônica, procurando invisibilizar e inviabilizar a presença de outros grupos étnico-raciais, especialmente populações negras, através da produção de estigmas e discriminações em relação à diferença racial".

A colonialidade germânica, portanto, representa um conjunto de narrativas identitárias em que os valores da etnia alemã se sobrepõem aos de outros povos, aspecto relevante na região que embasa esse relato de pesquisa, o Vale do Rio Cai, no Rio Grande do Sul. Constitui, nesse contexto, uma interseccionalidade fundamental para a compreensão das relações étnico-raciais estabelecidas nos espaços educacionais em questão, bem como das relações intergeracionais forjadas nesses mesmos locais, reforçando a branquitude como lugar de privilégios e vantagens materiais e simbólicas (Frankenberg, 1995).

A escola, como instituição social que congrega e permite a interação entre sujeitos de diferentes gerações e experiências de vida, é também o lugar em que os aprendizados resultantes do convívio intergeracional ocorrem, gerando descobertas alegres, mas também traumáticas. Adultos e jovens encontram-se em trajetórias distintas que podem confluir ou não. Nêgo Bispo (Santos, 2015) defende que ensinar é compor sabedoria e que isso se faz numa relação de compartilhamento nas comunidades quilombolas, na escuta dos mais velhos, na biointeração que rompe com a ideia de troca mercadológica. O adulto, na qualidade de mais velho ou com mais experiência vital terrena, tem um papel fundamental nas experiências vividas pelo jovem, colocando-se na perspectiva da escuta e do diálogo. O diálogo é característica básica do ato educativo, conforme Paulo Freire (1996) educar exige dialogar. O adulto é inquirido a estabelecer-se como dado ou acervo de maturidade (Fabbrini; Melucci, 2004),

especialmente nas sociedades contemporâneas urbanizadas, nas quais a experimentação vivida entre a infância e a adultez cada vez delinea-se de forma mais difusa. Tal maturidade se dá pela experiência constituída e compartilhada de forma intergeracional.

Ao ingressar no espaço escolar, o sujeito traz consigo a herança das tradições, que constituem os caminhos dos saberes e fazeres educativos, além de guiar-se por práticas socioculturais construídas dentro e fora dessa instituição. A escola é o espaço institucional de um legado histórico-cultural intenso, onde persistem modelos diversos de como, para que, para quem e o que ensinar ou aprender, desenvolvendo-se de forma diferenciada conforme os contextos sociais e históricos em que se produz.

É na escola que jovens ocupam parte importante de suas vidas, especialmente a partir da modernidade europeia. É nela que passamos um tempo significativo de nossas vidas, experimentando uma ampla variedade de afetos, interações sociais e cognitivas. Aprendemos conteúdos organizados a partir de propostas curriculares e aprendemos, também, a conviver com pares, tendo como base valores e comportamentos sociais compartilhados no espaço escolar.

Quando somos desafiados a pensar o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), tendo a escola brasileira como lugar de referência, é indispensável recorrer à ideia de diversidade e desigualdade étnico-racial. Enfrentar o fato de que preconceitos e discriminações existentes são construções sociais, e não devem ser tomados como aspectos naturais da convivência mútua, é fundamental. Falar sobre educação em nosso país requer análises que impliquem seu entendimento dentro da dinâmica das relações sociais marcadas pela desigualdade por um lado e pela pluralidade por outro. Exige igualmente a busca de explicações históricas para as políticas e para as práticas educacionais mais recentes. Isso significa selecionar e construir possíveis leituras tanto do passado quanto do presente.

⁴ Termo utilizado por Benício Backes (2019), ao analisar a implementação da Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003) no município de Novo Hamburgo/RS.

Aos historiadores convergem perguntas sobre quando ou em que situações a escola criou possibilidades de mudança crítica, deixando de ser preponderantemente um espaço de reprodução das desigualdades, preconceitos e discriminações. Podemos dizer que os vestígios deixados através do tempo nos permitem falar ou calar sobre determinados temas ou grupos sociais, como negros e indígenas, sobrepujando as histórias de europeus e brancos.

A convivência entre diferentes e desiguais atravessa as ações de homens e mulheres ao longo do tempo e, nesse sentido, podemos afirmar que as mudanças são relativas aos processos de disputas por espaços, e resultam tanto de pressões dos movimentos sociais organizados quanto da implementação de políticas públicas de democratização e da constituição de novos paradigmas científicos e culturais. Podemos destacar momentos importantes na democratização e no acesso à educação escolar, a partir do final do século XX, no Brasil, mas igualmente devemos apontar que as mudanças estão em curso e nos colocamos como protagonistas ao privilegiarmos a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, lugar onde se dão as transformações sociais.

A escola laica e estatal não surge apenas no vazio deixado por outras instituições de educação, como a família e a igreja, mas seus defensores tiveram que produzir seu lugar travando conflitos e diálogos com outras organizações da vida social. A escolarização obrigatória universalizou-se como imaginário e como prática presente na maior parte das sociedades contemporâneas, mas sua história recente tem mostrado mudanças nas maneiras de pensar e de agir nos espaços escolares. A observação e análise dessas transformações pode nos ajudar a compreender a escola como criação humana, envolta em jogos de poder e resistência, capaz de reinventar-se em processos dinâmicos de interação entre os sujeitos que nela transitam e que dela se apro-

priam em suas práticas sociais.

No caso específico da história da escolarização no Brasil, podemos questionar a ideia de educação universal, uma vez que o acesso à escola não tem significado processos de inclusão saudáveis no sentido da construção de perspectivas sociais diferenciadas e igualitárias. Da mesma forma, carecem relações fundamentadas por princípios libertários, capazes de experimentar eticamente a pluralidade de experiências culturais, geracionais, étnico-raciais, religiosas, ambientais e de gênero presentes hoje e na historicidade de nossas comunidades de convívio. Nas comunidades escolares, em geral, pela base normativa eurocentrada, as crianças são reconhecidas como espíritos a serem guiados pelo exemplo dos adultos. São pessoas a serem iluminadas, ou seja, ainda sem luz e o conhecimento vem da sistematização produzida por uma adultez que sente-se superior aos infantes. Essa ideia de adulto de referência, bastante utilizada pela tradição educativa brasileira, ainda pressupõe uma relação fundada nessa predisposição normativa iluminista e moderna⁵.

O adulto maduro não é aquela referência conforme as bases da modernidade europeia colonial, aquele que sabe educar, que tem valores, exemplos e conhecimentos a serem seguidos ou expostos didaticamente. Ao contrário, o adulto como referência de maturidade é, sobretudo, referência de um projeto de humanidade, capaz de compor sabedoria pela confluência e não pela influência (Santos, 2015).

Jovens e crianças que crescem em comunidades de maioria branca, especificamente de colonialidade germânica, onde os mais velhos ensinam que cor de pele é a associada ao fenótipo branco, e que os caracteres epidérmicos que aproximam os sujeitos de indivíduos, ou seja, de pretos, pardos e indígenas, e que "homens de cor" são destinados à pobreza, violência, inferioridade social, tendem a reproduzir tais crenças racializantes que conduzem a ações racistas,

⁵ Dialogamos e refletimos a partir de pensadores clássicos da crítica à razão iluminista na educação escolar, desde a tradição do materialismo dialético, como Althusser, Adorno até a construção de um pensamento libertário desde a América numa perspectiva decolonial com Paulo Freire e bell hooks.

como injúrias até pouco tempo consideradas brincadeiras e hoje compreendidas como racismo recreativo. Racismo e *bullying* são ações distintas e devem igualmente ser diferenciadas, como faremos a seguir.

Entre *bullying* e racismo recreativo: duas faces de uma mesma moeda?

Não há quem não tenha ouvido falar em educação e escola nas últimas décadas e não tenha escutado o anglicismo *bullying*. A palavra tem origem na correspondente inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, o *bullying* é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato. Ele é definido, portanto, como "um fenômeno que se caracteriza por atos de violência física ou verbal, que ocorrem de forma repetitiva e intencional contra uma ou mais vítimas" (Oliveira-Menegotto; Pasini; Levandowski, 2013, p. 203).

A gênese dos estudos sobre o tema *bullying* remonta à década de 1970, na Suécia, alcançando o cenário da pesquisa acadêmica brasileira somente em meados dos anos 1990, em meio às discussões sobre o aumento das situações de violência nas instituições de ensino. Nesse contexto de amplificação do tema, o governo federal, em 2015, sancionou a lei que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), que conceitua o termo como todo

[...] ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015, art. 1º).

Inclui, entre o rol de delitos que caracterizam a prática, o uso de "expressões preconceituosas" (Brasil, 2015, art. 2º, inciso VI). Não há menção específica ao termo racismo.

Compreender, portanto, o racismo na atualidade, e sua distinção em relação ao *bullying*, envolve também a tarefa de diferenciá-los de nomenclaturas semelhantes, mas que não re-

presentam as mesmas ideias e práticas. Silvío Almeida diferencia racismo de preconceito racial e discriminação racial. O jurista brasileiro entende o preconceito racial como um "juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias" (Almeida, 2018, p. 25). A discriminação racial, por sua vez, "é a atribuição de tratamento diferenciado a membros grupos racialmente identificados" (Almeida, 2018, p. 26), podendo ser direta – com intencionalidade explícita, como a proibição de negros, judeus ou muçulmanos de ingressarem em um país ou um espaço, como uma loja ou parque – ou indireta – quando há ausência de intencionalidade de discriminar pessoas, mas uma situação específica de um grupo é ignorada. Ela pode, ainda, ser positiva – no caso de políticas de ações afirmativas – ou negativa – a que causa prejuízos e desvantagens ao indivíduo em razão de sua raça.

Nessa interface de conceitos que ora se confundem ora se distanciam e desconectam, a sociedade brasileira permanece presa a obstáculos que permitem a perpetuação de privilégios para brancos e humilhações raciais para sujeitos negros e indígenas, característica singular do racismo à brasileira (Schwarcz, 2017). Esses mecanismos de manutenção são, por vezes, sofisticados e lançam mão do humor como ferramenta dessa diferenciação. O jurista Adilson Moreira (2019, p. 31) nomeia as práticas que utilizam esses elementos de riso e chacota como racismo recreativo: "Esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status material dos membros desses grupos".

Para o autor, essas manifestações têm objetivo semelhante a outras formas de racismo: legitimar as hierarquias raciais brasileiras, mantendo-as sob domínio dos brancos. O uso do humor para expressar a hostilidade racial constituiu uma barreira de proteção aos brancos, colaborando para o "racismo sem racistas". "Esse conceito

designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência das disparidades raciais na nossa sociedade" (Almeida, 2019, p. 31).

As manifestações dessa condição podem ser tanto nas tentativas de invisibilizar o racismo sofrido por negros e indígenas quanto da própria culpabilização pelo ato que os afeta (Julio; Strey, 2011). Pessoas de pele preta ou parda também podem ser vítimas, conscientes ou não, do racismo recreativo, manifestação impiedosa do crime, que, por vezes, é visto apenas como defeito moral, "brincadeira" sem intenção de ofender ou mesmo *bullying* – termo que abarca inúmeras situações, geralmente ocorridas no âmbito escolar, mas que contribuem para o silenciamento, e, portanto, o fortalecimento do racismo.

Apresentamos, na sequência, alguns dos dados coletados no contato com estudantes da educação básica, relacionando-os com o objetivo deste trabalho.

"Não algo sério, muita gente brinca com essa questão racial": manifestações do racismo recreativo no cotidiano escolar

Conforme mencionado no início do texto, baseamos nossos argumentos e análises em um estudo mais amplo, realizado no contexto da produção de uma tese de doutoramento⁶, na qual foram produzidos dados junto a 167 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (turmas de 8º e 9º anos) de três escolas de dois municípios nos quais a pesquisa foi realizada (Bom Princípio e Tupandi, localizados na região do Vale do Rio Cai). A coleta de dados junto aos alunos, realizada no ano de 2019, ocorreu em duas etapas: a primeira, por meio de questionários semiestruturados, respondidos anonimamente pelos jovens cujos responsáveis haviam previamente autorizado; e a segunda, por meio de entrevistas coletivas realizadas com grupos de estudantes que manifestaram o interesse em aprofundar os diálogos acerca da temática étnico-racial no

âmbito escolar.

Nossa análise busca refletir sobre as diferentes formas de reação de jovens estudantes diante de situações em que o racismo opera nas relações entre brancos e negros, principalmente. São comportamentos, atitudes e condutas variadas, conforme a subjetividade de cada indivíduo, que são analisadas sem juízos de valor, mas com o intuito de identificar os mecanismos cotidianos de atuação do racismo recreativo e seus impactos nas escolas, especialmente para pessoas de pele preta ou parda.

Nos questionários, alunos autoidentificados pretos e pardos manifestaram-se de diferentes formas quando indagados se já haviam sofrido racismo ou verificado alguma desvantagem em razão de sua cor:

1. Não, sempre fui respeitada, claro que uma **brincadeira entre amigos sempre acontece de chamar de negra, mas tudo dentro do respeito e brincadeira** (E1, Aluna 1, parda).
2. Bem, **porque sou pardo não sofri racismo** na sociedade (E1, Aluno 55, pardo).
3. Não, **nunca tive problemas em relação à cor da minha pele** (E1, Aluno 62, pardo).
4. Não, pois **todos meus colegas têm respeito**. (E2, Aluno 50, pardo).
5. Vivo a minha vida e **não ligo pra qualquer tipo de bullying**. (E3, Aluno 50, pardo). (grifo nosso).

As respostas destacam diversos aspectos da manifestação quanto à autopercepção racial: desde uma subestimação do racismo e sua associação com uma zombaria considerada respeitosa – logo, amistosa e agradável [1] –; a uma atenuação do racismo pela condição de pardo – agindo como disfarce embranquecedor [2, 3 e 4]; e uma associação com o *bullying* [5]. É preciso atentar ao fato de que talvez esses jovens tenham sido, pela primeira vez, desafiados a escrever sobre o que os afeta, ou seja, instados a pensar sobre as relações que estabelecem com colegas, amigos, professores e familiares pelo viés da cor da pele. Possivelmente, eles não tiveram outros espaços e outros momentos de suas vidas para refletirem sob essa perspectiva. Por isso, a negação é o

⁶ Os questionários na íntegra assim como a descrição minuciosa dos procedimentos metodológicos encontram-se anexados na tese na qual se baseia este texto.

primeiro dispositivo discursivo de resposta.

Entendemos que o racismo estrutura as relações entre estes jovens a partir dos valores da branquitude que se constrói como hegemônica em um contexto de supremacia branca acentuada pela colonialidade germânica. Ou seja, há hierarquias raciais que são compartilhadas por todos na região, e que inserem os sujeitos de ascendência alemã no topo da pirâmide social. Conforme alcança os degraus inferiores, a hierarquia organiza os indivíduos de acordo com a maior ou a menor vinculação ao fenótipo branco, usado como elemento classificatório das relações socioculturais.

Os alunos autoidentificados brancos, portanto, têm consciência dessa estrutura, e expressam esse entendimento em suas respostas que confirmam a presença do racismo nas instituições de ensino, bem como a existência de adjetivos vinculados aos negros nesses espaços:

1. Sim, meu colega foi chamado de **ladrão** só por ser negro (E1, Aluna 7, branca).
2. Sim, principalmente nas escolas, alunos chamando outros de **pretos fedorentos, cabelo de bombril**, o preconceito está mais ligado a negros... (E1, Aluna 21, branca).
3. Sim, um colega e amigo meu é negro e às vezes as pessoas falam "**só podia ser negro, para ter feito isso**" (E1, Aluna 27, branca).
4. Sim, até aqui na escola, foi **uma das antigas orientadoras da escola** (E1, Aluna 25, branca).
5. Sim, na escola em que eu estudava **faziam bullying** por um menino ser de cor diferente da nossa (E2, Aluna 34, branca).
6. Sim, porém **nada muito pesado ou para ofender** e sim para levar na brincadeira (E3, Aluna 31, branca).
7. **Só mais na brincadeira o outro sabia que eu estava brincando** (E2, Aluno 1, branco).
8. Sim, quando um colega meu, na minha antiga escola **foi excluído da atividade por causa que ele era negro** (E3, Aluna 28, branca).
9. Sim, em uma briga de escola, **e até eu brigando já fiz** (E1, Aluno 23, branco).
10. Sim. E por vezes **eu mesma dou risada delas**, o que admito que não é correto. Isso pode ter origem pela sociedade alemã que possuímos em nosso município (E1, Aluna 42, branca). (grifo nosso).

Nos trechos selecionados, é possível identificar xingamentos relacionados aos negros no que se

refere à desonestidade [1], falta de higiene e feiura [2] e incompetência [3]. Há também menções a ações praticadas por professores [4]. Outras situações são minimizadas, classificadas como bullying ou "brincadeira não intencional" [5, 6, 7], mas gerando efeitos nocivos, como exclusão de atividades ou até mesmo abandono escolar [8]. Outros relatos assumem responsabilidade por atos racistas, mas encontram justificativas para tal, seja o envolvimento em uma briga [9] ou o contexto da colonialidade germânica que permite e aceita esse tipo de comportamento [10].

As diferentes reações ante os casos de racismo expressas nos trechos citados, especialmente no âmbito escolar, sugerem diversos posicionamentos perante a questão: desde a imobilidade ou naturalização diante do silenciamento até a amenização ao associar falas racistas com brincadeiras inocentes. Além de reproduzir estereótipos e estigmas sociais relacionados aos descendentes de negros e indígenas – inaptidão ao trabalho, deslealdade, insalubridade e atraso cultural –, o racismo escolar manifesta-se de forma perversa em injúrias e ofensas repulsivas dirigidas a estes grupos, em julgamentos de ações, em práticas racistas.

O trecho 10 ressalta o aspecto desumano e impiedoso do racismo: "eu mesma dou risada delas [piadas racistas], o que admito que não é correto". O excerto evidencia que o aprendizado do racismo é institucionalizado e reiterado na escola. A justificativa mencionada pela estudante coaduna a colonialidade germânica como agente legitimador dessas práticas – "isso pode ter origem pela sociedade alemã que possuímos em nosso município." Para além do anacronismo histórico em chamar de "sociedade alemã" uma comunidade que construiu sua identidade positivada a partir de laços de ancestralidade de imigrantes europeus, a fala reconhece o sentimento de superioridade branca. Dessa forma, o fato de a jovem usufruir do privilégio de ser branca não significa somente saber que é melhor, mas invalidar a humanidade de quem não pertence a esse grupo hegemônico, rindo de sua inferioridade, pois o aprendizado adquirido em suas

práticas sociais e educativas reiteram que essa é a ordem natural e genuína de um consenso, um pacto narcísico da branquitude (Bento, 2014).

O riso associado ao racismo nos convoca a pensar nas teorias do humor como manifestações psicológicas que visam produzir prazer, mas também necessidade de distinção em relação a outras pessoas. No âmbito racial, as piadas e chacotas reforçam a diferenciação que faz pessoas brancas sentirem-se superiores às negras, assim como a solidariedade entre os membros do grupo branco.

No questionário proposto aos alunos, buscou-se averiguar, em diferentes perguntas, de que forma os jovens identificam e vivenciam o racismo, como na questão N.º 10 – você já presenciou uma situação de racismo? Se sim, descreva. Nas respostas, os alunos dividiram-se quase igualmente entre os que já haviam presenciado um ato de racismo (48,5%) e os que negaram ter vivenciado essa experiência (51,5%). Mais do que os dados quantitativos, interessa vermos algumas justificativas, especialmente dos alunos que não se declararam brancos:

1. Sim, com uma amiga minha onde um menino chamou ela de **carvão** (E1, Aluna 54, parda).
2. Sim, tipo, **se a pessoa é negra ela não presta, ela rouba...** (E1, Aluna 57, parda).
3. Sim, quando estava andando com minha amiga de mais cor, alguém fez uma piada com o jeito de ela se vestir e da cor dela o bom é que eu estava lá com ela, falaram o seguinte: oi **escrota negra e esquisita** o [nome do rapaz] gostaria de ficar com você. Mas minha amiga constrangida simplesmente comecei a consolar-la. [...] Prefiro andar com ela do que com um grupinho racista. Eu e ela viramos e fomos embora (E1, Aluna 58, parda).
4. Sim, meu tio ele é negro, então quando a gente foi em um cinema **não deixaram ele entrar, só por causa que ele era negro** (E2, Aluna 2, parda).
5. Sim, um amigo meu **chamou um outro guri de macaco pela sua cor, mas ele era uma ótima pessoa** (E2, Aluno 48, pardo).
6. Sim, em mensagens só que na brincadeira o outro sabia que estava brincando (E2, Aluno 1, amarelo).
7. Sim, um menino falou para uma guria negra que era pra ela parar de se achar pois **ela tem cor de coco** (E2, Aluna 54, parda).

8. Várias vezes, um menino fez piadas com uma menina negra, chamando ela de **"peste negra"**, eu achei ridícula essa piada (E3, Aluna 1, indígena).

9. **Não algo sério, mas muita gente brinca** com essa questão racial (E3, Aluno 47, pardo).

10. Sim muitas, como de **olhares diferentes, algumas piadas** sobre a cor da pessoa e tantos outros (E3, Aluna 48, parda). (grifo nosso).

Os trechos apresentam de forma evidente diversas manifestações do racismo em diferentes contextos de interação social dos jovens estudantes. Há citações em que são explícitos o constrangimento e o sofrimento decorrentes dos xingamentos racistas. Eles depreciam pessoas negras pela associação a adjetivos relacionados à ideia de sujeira, falta de higiene e inferiorização moral [1, 3, 7 e 8], pela vinculação a características animais e primitivas, como no uso do termo "macaco" [5] ou pela menção a restrições ao acesso em espaços sociais mais elitizados, consideramos inaptos para não brancos [4]. Apenas os excertos 9 e 10 mencionam a questão de piadas que relativizariam o racismo, a despeito dos demais que ressaltam as humilhações decorrentes dos atos de discriminação.

Assim, em contraste aos trechos citados por estudantes brancos, os não brancos destacaram mais as afirmações derogatórias as quais lhes afetam, evidenciando que a chave do racismo recreativo é somente uma possibilidade de analisar as falas e práticas relatadas. Como lembra Fanon (1956, p. 78), "O racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano, para dizermos tudo, em certos momentos, mais grosseiro de uma estrutura dada". Ressalta, portanto, sua manifestação pela cultura que atravessa as relações sociais em todas as suas estruturas e atravessamentos.

Adilson Moreira (2019, p. 52) atenta para um conceito associado às práticas do racismo recreativo, manifesto em atos, mensagens e representações "baseados em sentimentos de natureza negativa em relação a membros de grupos minoritários, sentimentos decorrentes de diferenças de status cultural entre grupos racistas presentes em uma sociedade": as microagressões. Estas podem ser expressas de três formas: microassaltos, mi-

croinsultos e microinvalidações. Todos esses tipos de manifestações estão expressos nas respostas apresentadas pelos estudantes, pois demonstram situações de tratamento sem cortesia, desprezo ou relativização das experiências, pensamentos ou interesses de grupos minoritários, nesse caso, pessoas negras de pele preta ou parda. O uso do prefixo micro não pode ser compreendido como uma minimização dos efeitos do racismo, mas a constatação de seus mecanismos operam cotidianamente na vida dos indivíduos, de forma contínua e, por isso mesmo, cruel.

Demonstramos, dessa forma, microinvalidações na ponderação das ofensas ao relacioná-las supostamente com brincadeiras sem más intenções [6 e 9]. Antes de analisar mais a fundo essa forma de manifestação do racismo, vejamos como tal situação revelou-se na questão seguinte, que buscou aproximar a temática da realidade escolar: N° 11 – *você já presenciou piadas ou comentários negativos em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém no ambiente escolar?* Observando os resultados dessa questão, percebemos que o percentual de alunos que relataram já ter presenciado piadas e comentários negativos sobre a cor e a raça de colegas aumentou para cerca de 75%. O aumento do percentual de constatação de situações discriminatórias pode ser explicado a partir de algumas hipóteses: 1º) retirando-se a palavra “racismo” – presente na pergunta anterior –, a suposta gravidade da infração ficou suavizada; 2º) mencionando o espaço escolar, o jovem sentiu-se mais implicado e envolvido, facilitando sua reflexão sobre o tema; 3º) praticamente todos os que negaram terem sido testemunhas de piadas e expressões pejorativas direcionadas a alunos não brancos não justificaram sua resposta, supondo que não tenham encontrado argumentos para negar o que, de fato, possam ter presenciado.

Ao cotizar as respostas somente para alunos

não declarados brancos, observamos que, do total de 42 alunos que informaram ser pretos, pardos ou amarelos, 31 confirmaram já ter presenciado uma situação de chacota em relação à cor da pele ou ao pertencimento étnico-racial de alguém em âmbito escolar, o que equivale a 73,8%. Como a questão não solicitava justificativa e não os implicava diretamente, podemos afirmar que esses mesmos estudantes não brancos que inicialmente relativizaram os impactos do racismo em suas experiências pessoais, confirmam sua existência em manifestações derogatórias nas escolas que frequentam.

Cientes do racismo que os brancos praticam contra eles, os jovens negros respondem de formas diferentes a essas agressões. Assim como negar o racismo é uma estratégia branca de autodefesa e invalidação da acusação racista que lhe inflige, recusar é também uma resposta negra para esconder ou resistir ao racismo existente e sofrido. Por mais ambíguo e contraditório que possa parecer, negar o racismo também é enfrentá-lo, especialmente para jovens. Dessa forma, a estratégia pode ser refutar e silenciar possíveis fragilidades, demonstrando, ao menos aparentemente, a não-afetação pelo racismo, especialmente em um contexto em que não há espaços de fortalecimento da identidade negra, como movimentos organizados, como no caso dos municípios em que a pesquisa foi realizada.

Outra pergunta do levantamento questionava: *como o assunto racismo é tratado na sua escola?* Para responder, os alunos poderiam marcar uma ou mais alternativas previamente definidas de acordo com as hipóteses iniciais da pesquisa, que incluíam uma possível associação do racismo com o *bullying*. A partir dos dados quantitativos, identificamos a validade dessa hipótese, conforme informações apresentadas na Tabela 1 a seguir:

TABELA 1 – Como o assunto racismo é tratado na sua escola?

Como o assunto racismo é tratado na sua escola?	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Total
Em conversas entre colegas e amigos de escola, fora da sala de aula	16	14	12	42 (25,14)

Em palestras ou falas dos professores, como algo que não deve ser feito, pois é um tipo de bullying	24	20	19	63 (37,72)
Já discutimos o assunto em aula, ao lidar com uma situação de racismo na escola	6	12	5	23 (13,77)
Não me lembro de ter sido falado sobre isso na escola	7	6	9	22 (13,17)
Outras respostas	1	0	0	1 (0,59)

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Pelas respostas produzidas, compreendemos que a educação das relações étnico-raciais não é um projeto assumido pelas escolas, pois o racismo é uma temática muito genérica, sendo excluída conceitualmente como objeto de conhecimento, e também não problematizada em práticas que visem a uma mobilização atitudinal de mudança de comportamento. A alternativa predominante nas respostas dos estudantes é a que associa o comportamento racista a um defeito moral individual, uma exceção, portanto tratado dentro das atitudes definidas como *bullying*, reforçando o que as respostas descritivas das outras questões já haviam apresentado.

Kabengele Munanga (2017) ressalta que o racismo, por vezes, é justificado como um ato de ignorância individual, esquecendo que ele é ensinado e aprendido socialmente. É importante também pontuar que a segunda resposta mais marcada refere-se à abordagem do tema fora do espaço formal da sala de aula, em conversas com amigos e colegas de escola. Ou seja, o racismo, mesmo menosprezado nas instituições de ensino, não é invisível aos jovens.

As imagens e narrativas depreciativas das raças negra e indígena, manifestadas no uso das expressões "brincadeiras com respeito" ou "sem intenção ofensiva", foram definidas diversas vezes nas respostas dos questionários. Igualmente foram usados termos associativos ao bullying, como demonstrado e analisado a seguir. Um trecho de uma das entrevistas, no qual dialogam duas alunas brancas, evidencia esse aspecto:

A1: A gente pode dizer que todo o caso de racismo é sério, mas, muitas vezes, acontecem algumas brincadeiras, tipo, piadas, isso a gente presencia, de vez em quando, né. Não é levado como algo sério, do meu ponto de

vista. [...] Mas ela [a vítima] riu junto, sabe? Não é um caso de racismo, tratando assim, mas, não sei se isso pode ser dito como racismo, mas, talvez até que sim, porque tem pessoas que podem se importar com isso e, talvez, aqui no nosso cotidiano as pessoas não se importam tanto, mas se tu vai para um outro lugar, talvez as pessoas vão se importar mais.

P: [...] Qual a diferença entre o racismo e o *bullying*?

A2: Racismo, tipo, da cor da pele mesmo, tipo, quando é brincadeira mesmo, tipo, da cor da pele. *Bullying* já pode ser pelo jeito da pessoa ser, sabe? Tipo, não se trata da tonalidade de pele.

P: [...] Quando é que o racismo deixa de ser uma brincadeira, assim? Em que circunstância?

A2: Quando a pessoa está se afetando por causa disso. Quando a pessoa leva isso, tipo, para o lado pessoal dela e, sabe?

A1: Ela se importa com isso, porque, até certo ponto, a gente pode brincar, a gente pode falar alguma coisa, mas, quando a pessoa começa a se importar com isso, a gente tem que ver que...

A2: É, se a pessoa não gosta, sabe?

[...]

A1: Eu acho que o *bullying* é algo muito mais levado a sério do que o racismo e também está bem embaixo dos nossos narizes o racismo, né? Então, é tratado o *bullying* "ah, tem que combater, tem que falar para a direção, tem que falar para isso". Mas, quando uma pessoa sofre com racismo, até mesmo como foi citado antes, na forma de piadas, e se importa com isso, nunca é falado para essa pessoa "tu tem que procurar uma ajuda", porque aqui não é muito combatido o racismo, porque talvez, às vezes, é levado como "ah, aqui está bom, não precisa combater". Mas é, a gente estuda isso na cultura afrodescendente no nosso currículo [...], mas se uma pessoa está se importando com, se está sendo vítima de racismo, ela não tem um espaço livre para ela falar "ai, eu não estou me sentindo bem, porque alguém está dizendo alguma coisa do meu tom de pele". E eu acho que isso deveria ser mais tratado, porque a gente, às vezes, leva isso na brincadeira, também. [...]

Até aquela vez nosso professor de Português explicou a diferença entre normal e comum. Que normal era um termo que é utilizado quando uma coisa é, de fato, que pode ser assim. Já

comum, é algo que a gente acha que pode ser assim, que não é normal, mas que torna comum. Então, no caso da pessoa negra, que é a minoria, eu acho que isso é uma coisa comum, porque a pessoa negra ela, às vezes, se sente minoria, dependendo do local, por exemplo, na nossa escola, a pessoa negra, ela pode, talvez, ser a minoria na turma, e isso é algo comum, como a gente acha. Mas nem sempre é normal [...]

(A1 e A2, brancas, são da E1, P é o professor entrevistador).

É possível notar pelo diálogo que, inicialmente, há uma dúvida quanto à caracterização de racismo como uma ofensa de cunho racial, afinal, a vítima "ri junto". Notadamente sabemos que mesmo "rindo", só podemos considerar diversão quando todos participam igualmente do entretenimento. Ao serem indagadas sobre quando o racismo deixa de ser brincadeira, as estudantes afirmam que é quando afeta o lado pessoal – como se um xingamento racista pudesse não ser depreciativo ao sujeito. Apesar de distinguirem o racismo do *bullying*, sendo o primeiro uma suposta brincadeira e o segundo uma nomenclatura que envolve diversos tipos de intimidações e ameaças, reconhecem que o racismo não é tratado na escola.

A fala da aluna 1 toca na questão da abordagem curricular da ERER – "a gente estuda isso na cultura afrodescendente no nosso currículo" –, mas reconhece a limitação do debate da dimensão relacional, visto que "ela não tem um espaço livre para ela falar", ou seja, o racismo é reforçado pelo silenciamento da pauta e seu tratamento como infração individual do estudante autor da ofensa, quase sempre minimizado pela justificativa do divertimento e da não intencionalidade do gesto.

Há um entendimento explícito que essa minoria construída como comum – pessoas negras no espaço escolar – não é natural, mas essa reflexão precisou ser lapidada no diálogo com as estudantes, visto que não era algo evidente para elas. Podemos ver aí a potência da ERER como mecanismo de reconhecimento positivador da identidade das populações de ascendência afro-brasileira, conforme expresso nas DCNERER:

Reconhecer exige que se **questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que**

desqualificam os negros e salientam este-reótipos depreciativos, palavras e atitudes que, veladas ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual [...].

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, **ser sensível ao sofrimento** causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana (Brasil, 2004, p. 12, grifo nosso).

Ressaltamos que positivar as narrativas acerca da presença negra na história e cultura brasileira não significa criar novas estereótipias ou negar a violência dos processos escravistas, conforme polêmicas entre historiadores acerca da recepção das DCNERER (Pereira, 2011). As Diretrizes destacam as posturas de questionamento e sensibilidade de educadores diante de manifestações de racismo nos espaços escolares. Isto é, reiteram que reconhecer vai além de saber, ter conhecimento das condições desiguais que forjam as relações raciais no Brasil. Exige também a ação, a intervenção no processo pedagógico de forma a possibilitar a construção de valores de respeito para as pessoas negras, combatendo as práticas que ferem esse princípio. No entanto, o que se verifica nas escolas é uma abordagem moralizante da questão, ao associá-la ao *bullying*.

Obviamente, racismo e *bullying* apresentam características em comum, pois evidenciam, por meio de práticas, situações de agressão e perseguição a pessoas a partir de um outro sujeito contextualmente favorecido ou mesmo de um grupo, utilizando a violência física, psicológica ou simbólica como armas de coação e execução de insultos, ataques e hostilidades de diferentes formas. No entanto, as reverberações dessas práticas são distintas: enquanto o *bullying* é nomeado e estruturado a partir de padrões de intervenção, o racismo é negado e são adotadas estratégias de silenciamento, negação e tratamento similar ao *bullying*. Sobretudo, o racismo e a injúria racial se diferenciam do *bullying* exatamente por serem crimes passíveis de punição e isso deve ser ensinado na escola e nas comunidades em

geral para as gerações jovens.

Luiza Franco Dias, Luana Molz Rodrigues e Maria Carolina Magedanz (2022, p. 24), ao estudarem as diferenças entre *bullying* e racismo no contexto escolar pelo viés da psicologia, ressaltam os tratamentos equivocados que essas práticas recebem nas instituições de ensino:

Na escola, o *bullying* e o racismo são confundidos e tratados erroneamente da mesma forma, sem considerar os fatores culturais e as representações sociais que interpelam a construção da distinção racial no Brasil. O *bullying* é considerado um comportamento anormal, sendo uma atitude criticada pela sociedade, que desperta uma série de medidas "profiláticas" como palestras e rodas de conversa, para trabalhar o tema com os pais, alunos e professores. O racismo, por outro lado, é silenciado, tornando a escola uma zona oculta das discriminações raciais.

As autoras destacam que as ações de combate a situações de intimidação intencional e repetitiva, popularizadas no âmbito escolar como *bullying*, possuem mecanismos de suporte já devidamente estruturados pelas equipes diretivas das escolas, envolvendo geralmente serviços de orientação educacional e atendimento psicológico. No entanto,

O cenário é bem diferente quando olhamos para o racismo, uma vez que as escolas encontram desconforto em abordar essa temática de forma transversal nas disciplinas, acabando por centralizar as discussões em datas comemorativas, como o dia da consciência negra (Dias; Rodrigues; Magedanz, 2022, p. 25).

Os efeitos do protocolo errôneo, que diagnostica humilhações e xingamentos racistas como uma forma de manifestação do *bullying* no contexto escolar, contribuem para o silenciamento ou o tangenciamento do tema do racismo na escola, sintetizado na frase "ela não tem um espaço livre para ela falar". Ou seja, racismo recreativo e *bullying* não são faces da mesma moeda, mas

manifestações distintas de processos de exclusão e inferiorização cometidas nos espaços escolares, mas vistas de formas diferentes, visto que o racismo é a ferida do colonialismo que Grada Kilomba (2019, p. 158) nos lembra: "nunca foi tratada. Dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra".

À guisa de conclusão: como a escola pode contribuir para o enfrentamento ao racismo

No contexto brasileiro, diversos estudos contemporâneos, especialmente após a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e as políticas afirmativas, analisam de forma aprofundada os impactos do racismo em crianças e adolescentes durante seus processos de escolarização, muitos deles a partir de interseccionalidades com gênero e classe⁷. Antes mesmo do advento dessas legislações, Maria Beatriz Nascimento destacava que o "racismo é uma experiência que retira o sujeito de si mesmo, anulando-o em vida, segue o indivíduo negro desde a infância" (Ratts, 2006, p. 48).

Beatriz Nascimento reflete e expõe, a partir de suas experiências escolares, a multidimensionalidade do racismo em todos os âmbitos – pessoal, profissional, familiar e social. Esses mecanismos perversos também estão presentes nos relatos dos jovens estudantes participantes desta pesquisa, que vivem em uma região marcada pela colonialidade germânica, que estabelece valores supremacistas brancos e exclui, desvaloriza e apaga as manifestações e memórias das populações não-brancas. Como os jovens do Vale do Rio Caí podem construir uma imagem valorizada das populações não brancas se elas estão ausentes nas narrativas locais ensinadas nas escolas e não há parâmetros para pensar na positividade desses referenciais?

⁷ Um estudo de fôlego e amplitude é a obra *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*, organizada por Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay, financiado pela UNESCO, INEP e Observatório de Violência nas escolas, de 2006, que coletou dados em escolas públicas e privadas em cinco cidades brasileiras: Belém, Brasília, Porto Alegre, Salvador e São Paulo. Outros estudos fazem recortes específicos, como o livro de Eliane dos Santos Cavalleiro (2012), que analisa os tratamentos dispensados às crianças brancas e negras em espaços de educação infantil e as representações distintas construídas sobre elas a partir das relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos das escolas; e o trabalho de Éllen Daiane Cintra e Wivian Weller (2021), que reflete sobre as implicações raciais que afetam negativamente jovens negras de classes sociais diferentes, bem como suas relações sociais diante da operacionalização do racismo.

Diante desse vácuo de referências positivas, resta aos estudantes negros e indígenas mobilizar estratégias individuais ou de pequenos grupos de afinidade ou familiares, os quais deem conta de estruturar formas de resistência. Em alguns casos, elas, inclusive, repetem alguns comportamentos dos brancos, como a negação ou a subestimação dos atos racistas que sofrem.

Os dados da pesquisa validam o entendimento de que jovens negros não se sentem à vontade para exporem o racismo que sofrem, tampouco os brancos se engajam para compreender suas implicações nesse processo, pois ambos não possuem em suas vivências registros de experiências negras positivadas, por exemplo, em movimentos sociais – considerando que não há clubes negros ou outras associações não vinculadas a brancos nos municípios pesquisados, nem registros de quilombos ou outras organizações de resistência.

Nas cidades em que se realizou o estudo, a ausência de espaços e práticas de acolhimento e aquilombamento numa perspectiva antirracista, a partir do que diz Beatriz Nascimento, aumenta a responsabilidade das instituições escolares nessa agenda. Diante da eminente e contínua manifestação do racismo nas escolas, as respostas são normatizadas ao associá-lo ao *bullying*, como defeitos individuais resolvidos na relação entre pares e não na perspectiva da coletividade.

Como referido, tais práticas apresentam semelhanças, visto que visam humilhar um indivíduo por meio da coação e agressão física, verbal ou psicológica. O "valentão" – tradução do termo inglês *bully*, origem da palavra – quer, com seus atos, demonstrar sua superioridade, assim como o racista. Para esses atos intimidatórios, as escolas já possuem uma liturgia instituída, por meio de acompanhamento psicológico e de serviços de orientação educacional, visto que se tratam de questões de conduta individual e de relações com os pares em um espaço de socialização. As manifestações racistas, porém, quando explicitadas e verbalizadas – o que nem sempre são – acabam sendo incluídas neste rol de procedimentos, não possuindo uma diferenciação.

O tratamento protocolar do racismo na escola

acaba por descaracterizá-lo, pois subestima seu caráter de crime, embasado na legislação, que exige atitudes de repúdio e encaminhamentos judiciais conforme o caso, situações também previstas no caso de injúria racial. No entanto, as escolas não desejam ver seus conflitos internos publicizados e, muito menos, judicializados, preferindo colocar "panos quentes" nas situações de racismo, contribuindo para seu entendimento como falha moral individual e isolada. Porém, a judicialização é parte do processo de posicionamento diante de crimes como o racismo. O mais importante aqui não é a dimensão apenas pedagógica do tratar o racismo como tema, mas a dimensão relacional de tomar atitudes diante do racismo perante a comunidade escolar, entre elas a assistência psicológica, mas também jurídica, às vítimas e seus familiares.

Dessa forma, é fundamental compreender a amplitude do racismo para além do aspecto individual, sendo os espaços escolares locais primordiais para discuti-lo em suas esferas institucionais e estruturais, o que convoca as próprias instituições de ensino a olharem para suas práticas e perceberem em que pontos elas mesmas contribuem para a manutenção das práticas racistas. O papel do adulto maduro é posicionar-se com atitudes antirracistas cotidianas, desde o combate até a denúncia. O adulto maduro em sua prática antirracista é essencial nesse processo de mediação, na perspectiva freiriana de escuta e diálogo e na maturidade elaborada pela experiência construída e compartilhada entre as gerações que vivem a escola contemporânea.

Essas reflexões também precisam se materializar em ações pedagógicas concretas, como eventos, oficinas, rodas de conversa, apresentações culturais, seminários e todo tipo de manifestação da aprendizagem coletivamente construída, para além das datas canônicas de abril e novembro. Também demanda que as escolas tenham esse compromisso fundamentado e legitimado em seus projetos político-pedagógicos, documentos que expressam os posicionamentos das instituições perante a sociedade em que se inserem e desejam construir.

A necessidade de políticas públicas para correção e reparação de injustiças históricas com as populações negras e indígenas, garantida pelo artigo 26-A da LDB (Brasil, 1996) e as DCNERER (Brasil, 2004), atribui à escola um papel fundamental na efetivação da referida legislação. A implementação de uma educação antirracista é, portanto, tarefa fundamental de gestores e educadores. Passa pela diferenciação do racismo e do bullying, mas também pela construção de um projeto humanitário de sociedade mais plural e equânime, que construa outros parâmetros de educação que atuem na diminuição das desigualdades e na oferta de oportunidades verdadeiramente igualitárias e inclusivas.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).
- BACKES, Benício. *"Foi o espaço que encontrei": a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-57.
- 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. *Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2004.
- CARA, Daniel. *O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental*. Relatório. Brasília, DF: [s. n.], 2022.
- CASTRO, Mary Garcia; Abramovay, Miriam (coord.). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília, DF: UNESCO/INEP, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CINTRA, Éllen Daiane; WELLER, Wivian. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76051>.
- DIAS, Luiza Franco; RODRIGUES, Luana Molz; MAGE-DANZ, Maria Carolina. *Bullying ou racismo?* In: SILVA, Mozart Linhares da; DIAS, Luiza Franco (org.). *21 Textos para discutir racismo em sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 23-28.
- FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. *A idade de ouro*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.
- FANON, Frantz. Racismo e cultura. *Revista Convergência Crítica*, Campos dos Goytacazes, n. 13, p. 78-90, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/rcc.v11i3.38512>.
- FRANKENBERG, Ruth. *White women, race matters: the social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JULIO, Ana Luiza dos Santos; STREY, Marlene Neves. A Educação como medida de eliminação do racismo: uma questão de direitos humanos. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 42-54, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/7678>. Acesso em: 13 set. 2024.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MENDES, Michele. Estudante entregou esponja de aço alegando ser presente do Dia da Mulher. Secretaria de Educação diz que repudia atos de preconceito. *Portal Geledés*, [s. l.], 14 mar. 2023. Disponível em: www.geledes.org.br/aluno-entrega-esponja-de-aco-como-presente-a-professora-negra-no-df/. Acesso em: 31 out. 2024.
- MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; ADUB, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, maio/ago. 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872013000200016&script=sci_abstract. Acesso em: 1º nov. 2024.
- PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15073>. Acesso em: 1º nov. 2024.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na sociologia brasileira. *Cadernos do Nosso Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 189-220, jan./jun. 1954. Disponível em: <https://archive.org/details/OProblemaDoNegro-NaSociologiaBrasileira>. Acesso em: 1º nov. 2024.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica*: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SACCONI, Helen. Polícia investiga ataques racistas com referências a Hitler contra estudante negro de escola particular de Valinhos. *G1*, Campinas, 1º nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2022/11/01/policia-investiga-ataques-racistas-com-referencias-a-hitler-contr-a-estudante-negro-de-escola-particular-de-valinhos.ghtml>. Acesso em: 31 out. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos*: modos e significados. Brasília, DF: UnB/INCTI, 2015.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Raça, cor e linguagem. In: KON, Noemi Moritz; ADUB, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia da. *O racismo e o negro no Brasil*: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 91-120.

STEFANI, Franceli. Alunos de colégio particular ofendem nordestinos e pobres em live no TikTok. *Universa*, Porto Alegre, 5 nov. 2022. Disponível em: www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2022/11/05/alunos-de-colegio-particular-fazem-live-debochando-de-nordestinos-e-pobres.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 31 out. 2024.

VASCONCELOS, Caê. Professora sofre racismo e alunos acham suástica em escola em SP. *UOL*, São Paulo, 10 nov. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/11/10/professora-sofre-racismo-alunos-encontram-suastica-em-escola-publica-de-sp.htm>. Acesso em: 31 out. 2024.

Carlos Eduardo Ströher

Professor da rede pública municipal em Bom Princípio e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Caxias do Sul, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Carla Beatriz Meinerz

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), doutora em Educação pela mesma instituição.

Endereço para correspondência

CARLOS EDUARDO STRÖHER

Rua Maranhão, 30

Bairro Morro Tico-Tico, 95.765-000

Bom Princípio, RS, Brasil

CARLA BEATRIZ MEINERZ

Rua Tito Lívio Zambecari, 236, 304 3

Bairro Mont'Serrat, 90.450-230

Porto Alegre, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.