

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA — UFV
CAMPUS FLORESTAL — CAF
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE — IBF
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JESSICA APARECIDA DE SOUZA

**RACISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOS DESAFIOS E
ENFRENTAMENTOS À VIOLÊNCIA RACIAL POR ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO**

FLORESTAL/MG

2025

JESSICA APARECIDA DE SOUZA

**RACISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOS DESAFIOS E
ENFRENTAMENTOS À VIOLÊNCIA RACIAL POR ESTUDANTES DO
ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Educação Física da
Universidade Federal de Viçosa - Campus
Florestal, como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Neilton de Sousa Ferreira
Júnior

FLORESTAL – MG

2025



Ministério da Educação
Universidade Federal de Viçosa
Campus Florestal
Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde
Licenciatura em Educação Física



TERMO DE APROVAÇÃO

**RACISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DOS DESAFIOS E
ENFRENTAMENTOS À VIOLÊNCIA RACIAL POR ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO**

JESSICA APARECIDA DE SOUZA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no dia xx de julho de 2025, como defesa no XXIV SEMINÁRIO DE DEFESA DE TCC. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados, sendo o seu trabalho aprovado.

Neilton de Sousa Ferreira Júnior
Prof. Orientador
Presidente da Banca

Ricardo Wagner de Mendonça Trigo
Membro titular interno

Rondinelli Pereira da Silva
Membro titular externo

Florestal (MG), 03 de julho de 2025

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma caminhada marcada por desafios, aprendizados e superações. Este Trabalho de Conclusão de Curso representa não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, mas também a realização de um sonho construído com muito esforço, dedicação e amor.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me sustentar nos momentos mais difíceis, por me dar força quando pensei em desistir e por iluminar cada passo dessa jornada.

À minha mãe, Creusa Silva, e ao meu pai, Juraci Souza, meu eterno amor e gratidão. Obrigada por acreditarem em mim, por me apoiarem incondicionalmente e por sempre estarem ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis. Todo o meu esforço é também por vocês.

Ao meu noivo, Bruno Ferreira, que foi meu porto seguro durante esse processo. Obrigada por me ouvir, me acalmar e me incentivar nos momentos em que o cansaço falou mais alto. Sua presença fez toda a diferença.

À minha madrinha, Ildemides Souza, que sempre acreditou no meu potencial e me motivou a continuar, mesmo quando tudo parecia difícil. Seu carinho e apoio foram fundamentais.

Agradeço com muito carinho ao professor Neilton Ferreira Junior, meu orientador, por sua paciência, comprometimento, atenção e por acreditar na relevância deste trabalho. Sua orientação foi essencial para que eu pudesse trilhar esse caminho com mais segurança.

Ao professor Ricardo Trigo, que sempre esteve disposto a ajudar, seja com palavras de incentivo, com sugestões ou com apoio quando eu mais precisei. Sua dedicação e cuidado deixaram marcas importantes na minha formação.

Aos demais professores e colegas que fizeram parte dessa jornada, meu sincero agradecimento. Cada troca, cada aula, cada experiência compartilhada foi essencial para minha formação acadêmica e pessoal.

Por fim, agradeço a mim mesma, por não desistir, por continuar mesmo diante das dificuldades, e por acreditar que eu era capaz. Que este trabalho seja mais do que um requisito acadêmico, mas também uma contribuição real para a reflexão e transformação da sociedade.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso investiga as formas de manifestação do racismo no ambiente escolar, com ênfase nas aulas de Educação Física, analisando como estudantes do ensino médio experienciam e enfrentam a violência racial. A pesquisa parte de uma inquietação pessoal da autora diante de situações observadas ao longo da formação docente e da prática de estágio, nas quais a presença do racismo se mostrava constante, embora muitas vezes silenciada ou disfarçada de piadas e brincadeiras, forma comum do chamado racismo recreativo. A partir de uma abordagem qualitativa e de uma revisão conceitual da literatura, o estudo mobiliza autores como Silvio Almeida (2019), Kabengele Munanga (2019) e Djamila Ribeiro (2019), além de dados recentes do IBGE e do Censo Escolar, para evidenciar que, apesar dos avanços legais representados pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, o racismo segue operando de forma estrutural nas instituições de ensino. Este estudo teve como objetivos levantar junto à literatura disponível as formas como o racismo se manifesta no contexto escolar brasileiro, além de identificar as formas mais comuns de preconceito, injúria e discriminação racial, e identificar as práticas antirracistas desenvolvidas no ambiente escolar, especificamente pelos estudantes do ensino médio. Os resultados apontam que a Educação Física, por trabalhar diretamente com o corpo, acaba sendo um espaço de forte reprodução de estigmas raciais, nos quais alunos negros são frequentemente alvos de estereótipos, exclusões simbólicas e comentários ofensivos naturalizados como “brincadeiras”. Além disso, observa-se a ausência de conteúdos que valorizem a cultura afro-brasileira e indígena, bem como o despreparo de muitos professores para tratar da temática de forma crítica e intencional. A falta de acolhimento institucional diante de episódios de racismo, aliada ao silêncio dos adultos responsáveis, contribui para o sofrimento psicológico dos estudantes negros, que muitas vezes não encontram espaço para denunciar ou expressar suas dores. Entretanto, o trabalho também evidencia que, mesmo em um contexto de opressão, os jovens encontram maneiras de resistir, se posicionar e reivindicar sua identidade. Ao analisar relatos e depoimentos de estudantes, o estudo mostra como as práticas antirracistas, ainda que fragmentadas, surgem como formas de enfrentamento à estrutura desigual da escola. Ao final, o TCC se propõe como um convite à reflexão e ao compromisso coletivo com uma educação antirracista, crítica e transformadora, que reconheça o protagonismo dos estudantes e enfrente com seriedade as desigualdades raciais presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Racismo; Educação Física; Escola.

ABSTRACT

This final project investigates the forms of racism manifested in the school environment, with an emphasis on Physical Education classes, analyzing how high school students experience and face racial violence. The research is based on the author's personal concern regarding situations observed throughout her teacher training and internship practice, in which the presence of racism was constant, although often silenced or disguised as jokes and pranks, a common form of so-called recreational racism. Based on a qualitative approach and a narrative review of the literature, the study mobilizes authors such as Silvio Almeida (2019), Kabengele Munanga (2019) and Djamila Ribeiro (2019), in addition to recent data from the IBGE and the School Census, to show that, despite the legal advances represented by Laws No. 10.639/03 and No. 11.645/08, racism continues to operate structurally in educational institutions. This study aimed to survey the available literature on how racism manifests itself in the Brazilian school context, in addition to identifying the most common forms of prejudice, injury and racial discrimination, and identifying anti-racist practices developed in the school environment, specifically by high school students. The results indicate that Physical Education, because it works directly with the body, ends up being a space for the strong reproduction of racial stigmas, in which black students are often targets of stereotypes, symbolic exclusions and offensive comments naturalized as "jokes". In addition, there is a lack of content that values Afro-Brazilian and indigenous culture, as well as the lack of preparation of many teachers to address the topic in a critical and intentional way. The lack of institutional support in the face of episodes of racism, combined with the silence of responsible adults, contributes to the psychological suffering of black students, who often do not find space to report or express their pain. However, the study also shows that, even in a context of oppression, young people find ways to resist, position themselves and claim their identity. By analyzing student reports and testimonies, the study shows how anti-racist practices, although fragmented, emerge as ways of confronting the unequal structure of schools. In the end, the TCC proposes itself as an invitation to reflection and collective commitment to an anti-racist, critical and transformative education, which recognizes the protagonism of students and seriously addresses racial inequalities present in everyday school life.

Keywords: Racism; Physical Education; School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
1.1 Objetivos.....	8
1.1.1 Geral.....	8
1.1.2 Objetivos específicos.....	8
2. METODOLOGIA.....	9
3. RAÇA, RACISMO E ESCOLA: UMA REVISÃO CONCEITUAL.....	10
3.1 Racismo estrutural.....	12
3.2 Racismo recreacional: uma engrenagem do racismo estrutural.....	14
3.3 Bullying e o racista.....	16
3.4 Bullying racista no contexto da Educação Física escolar.....	17
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	19
4.1 A escola contra o racismo estrutural.....	19
4.2 Bullying ou Racismo recreativo.....	25
4.3 Racismo na Educação Física.....	28
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
6. REFERÊNCIAS.....	36

1. INTRODUÇÃO

De acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar (2023), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), o Brasil possui cerca de 47,3 milhões de estudantes matriculados na educação básica. Desse total, 37,3% se autodeclaram pardos, 3,7% pretos e 32,3% brancos. Ou seja, a população negra (pretos e pardos) representa aproximadamente 41% dos alunos das escolas brasileiras, superando numericamente a população branca. Esses dados revelam que a maioria dos estudantes nas salas de aula brasileiras pertence a grupos racializados que historicamente enfrentam processos de exclusão, estigmatização e desvalorização de suas identidades dentro das instituições escolares. A forma como isso ocorre em sala de aula merece estudo contínuo, com base em ferramentas teóricas e metodológicas que não subestimem o poder destruidor da violência racial.

Esta pesquisa nasceu de uma inquietação pessoal. Ao longo de minha trajetória escolar e acadêmica, percebi que o racismo ainda está presente nas escolas, mesmo que de forma silenciosa ou camuflada. Essa presença não se resume a xingamentos ou ofensas explícitas, cuja importância não pretendo minimizar, mas também se expressa através de olhares, piadas, ausências nos materiais didáticos, e até mesmo na forma como certos temas são abordados, conflitos são mediados ou evitados em sala de aula. Esse cenário me fez refletir sobre como os alunos, especialmente os do ensino médio, se posicionam diante da violência racial. Como eles reagem? O que fazem para não se calarem? Como se organizam, mesmo que de forma simples, ambígua e inconsistente, para resistir e não aceitarem o racismo como algo natural?

Foi a partir dessas inquietações e perguntas que surgiu o objetivo principal deste trabalho: investigar de que maneira os estudantes do ensino médio vivenciam o racismo e constroem práticas de antirracismo no ambiente escolar. Quero entender não só o que eles sofrem, mas também o que eles fazem, como pensam, como falam, como se colocam diante desse problema. Persigo esses objetivos entendendo que a posição antirracista, especialmente em um espaço de ensino-aprendizado deve compor o elenco de objetivos do projeto pedagógico de todas as escolas. A população brasileira é constituída por maioria negra. De acordo

com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), a população negra (pretos e pardos) representa atualmente 55,5% da população brasileira, totalizando 112,7 milhões de pessoas, enquanto a população branca corresponde a 43,5%, ou 88,2 milhões. Fato demográfico que revela um fato histórico decisivo: o da constante posição de resistência e luta assumida por essa fração da população contra formas de opressão baseadas na racialização da cor de sua pele e identidade. Ao observar o protagonismo antirracista de adolescentes, tento ampliar o campo de visão sobre esse processo de resistência e luta, reconhecendo a parte que cabe aos grupos que não necessariamente se encontram em movimentos sociais organizados, mas no espaço/tempo da escola.

Durante meu estágio como professora de Educação Física, vivenciei uma situação que me marcou profundamente. Uma aluna negra, que sempre frequentava as aulas usando capuz e blusa de frio, mesmo em dias de muito calor, me disse algo chocante. Certo dia, em uma conversa mais próxima, perguntei a ela o motivo de estar sempre tão coberta, no que ela me disse, com um olhar tímido, que “tinha vergonha do próprio cabelo”. Ela me contou que, por ter cabelo crespo, “não se sentia à vontade para mostrá-lo”, por isso preferia escondê-lo. Aquilo calou fundo no meu peito. Naquele momento, ficava ainda mais claro para mim a forma como o racismo atua, entrando e destruindo a vida subjetiva e psicológica das pessoas de maneira cruel, minando autoestimas e fazendo com que crianças e adolescentes se sintam envergonhados de quem são.

Construída de fora para dentro, a “imagem do negro” atrelada ao sujeito servil, alienado à vontade, razão e irracionalidade do branco, marginal à ordem jurídica e cultural, segue alimentando a subjetividade coletiva e as instituições, que organizam o funcionamento da sociedade a partir daquela imagem (SILVA, 2019).

É necessário salientar que, nas últimas décadas, percebeu-se um aumento expressivo de debates sobre os diversos tipos de preconceito, discriminação, violência simbólica e material praticados contra a população negra. Há também uma percepção de que o sistema de ensino se tornou mais sensível às contribuições africanas à formação sociocultural e econômica brasileira social. Porém, ainda é inegável o número elevado de práticas racistas no Brasil advindas dos aparatos de Estado, com destaque para os ambientes de ensino que resistem em integrar aos seus currículos temas relacionados à história e cultura negra e indígena (RAMOS e CAMPOS, 2024).

O fato de as últimas décadas indicarem uma abertura maior aos temas da cultura negra e indígena podem não indicar imediatamente a existência de novas ilhas de reconhecimento à diferença. Pelo contrário, o estabelecimento de novas temáticas que favorecem a expressão das identidades culturais até pouco tempo sufocadas pelo currículo hegemônico, podem favorecer o aparecimento de novas resistências ao reconhecimento da diferença, primeiro como forma de estranhamento e perturbação da ordem, depois na forma de estratégias mais políticas de manutenção dessa ordem, distribuída nas formas de negligência, indiferença curricular e *bullying*.

Essa situação impõe à escola um desafio de mediação pedagógica que não pode abdicar do elemento político e do conflito social que constitui o problema do racismo. Mas esse protagonismo político não pode se restringir aos adultos da instituição escolar, uma vez que os alvos principais do conflito racial da escola são peça chave para a compreensão e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento ao problema. Em outras palavras, o cotidiano da escolarização é atravessado por situações-problema relacionadas ao racismo que não podem ser tratadas apenas no âmbito moral e punitivo. As relações de ensino-aprendizagem são um campo fértil de tematização da violência racial e desenvolvimento de estratégias voltadas à sua superação. Atenta a isso, a escola pode se tornar um espaço de resistência e acolhimento, onde o problema do reconhecimento à diferença pode ser coletiva e progressivamente tratado.

Durante meu percurso como estudante e estagiária da área da educação, percebi que o racismo muitas vezes aparece de forma velada, disfarçado de brincadeira ou piada, e raramente é enfrentado de forma direta e dentro dos regimentos da instituição. É como se houvesse uma espécie de “não-lugar” onde injustiças, insultos e violências podem acontecer sem maiores consequências para os seus autores. Situação que torna a dor e sofrimento das vítimas um processo solitário e também silencioso, precarizando assim a experiência de aprendizagem e autoconhecimento.

Por isso, entendo que as instituições educacionais devem assumir compromissos mais concretos de combate às diferentes formas de racismo, incorporando essa pauta nos currículos de forma contínua e não apenas em momentos celebrativos. Não acredito em uma educação neutra quando a própria estrutura curricular nega a existência de populações inteiras e permanece de olhos

fechados para as mutações da estrutura de opressão que há séculos assola a população negra. A escola deve ser um espaço de reconhecimento às diferenças, mas esse processo também envolve o enfrentamento às formas naturalizadas de exclusão.

Portanto, a produção deste trabalho de conclusão de curso pode ser resumida como um convite à reflexão e à sensibilização do olhar para o sofrimento e a potência política contida nas expressões de antirracismo dos adolescentes.

1.1 Objetivos

1.1.1 Geral

Levantar junto à literatura disponível as formas como o racismo se manifesta no contexto escolar brasileiro.

1.1.2 Objetivos específicos

Identificar as formas mais comuns de preconceito, injúria e discriminação racial;

Identificar as práticas antirracistas desenvolvidas no ambiente escolar, especificamente pelos estudantes do ensino médio.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa se enquadra no grupo das investigações exploratórias de cunho descritivo, ou seja, se trata de um método cujo objetivo é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41). Com esse tipo de pesquisa, busco ampliar o conhecimento sobre um fato sociológico específico, saindo da dimensão das intuições para a identificação e compreensão da complexidade do fenômeno.

Em termos de procedimento, busquei explorar a flexibilidade desse tipo de método, optando, em primeiro lugar, pela constituição de um mapa conceitual e, em segundo lugar, pelo levantamento e análise de relatos relacionados à violência racial na escola. Nesse sentido, o trabalho se organizou a partir do (i) levantamento de conceitos mais contemporâneos sobre o racismo, seguido pelo (ii) levantamento de relatos sobre como o racismo se manifesta na escola. Por fim, proponho (iii) alguma análise a partir de indicações da própria literatura especializada sobre a forma como os estudantes do ensino médio particularmente enfrentam a violência racial.

No capítulo a seguir, estabeleço algumas bases conceituais que delimitam e orientam a minha análise.

3. RAÇA, RACISMO E ESCOLA: UMA REVISÃO CONCEITUAL

Nas últimas décadas, a leitura sobre os conflitos sociais têm sido mais fortemente acompanhados pela defesa da centralidade do racismo e da violência racial como elementos constitutivos da forma como a sociedade se organiza. Essas leituras partem do princípio de que a formação social de países como o Brasil, por exemplo, não pode ser compreendida fora da estrutura de produção que vigorou por mais de quatrocentos anos nesse território: o colonial-escravismo (AZEVEDO, 1987).

Quatro séculos em que a forma econômica, jurídica, política e cultural do país se originou de concepções que estabeleciam a ordem social a partir de uma organização hierárquica do trabalho e da cultura, do direito à vida e à propriedade. Pensando essa estrutura, uma elite econômica, intelectual e política perseguiu ideias fenotípicas e institucionais de sociedade que tinham como principal referência a Europa.

Dessa forma, o Estado brasileiro, em oposição à forma imperial de governo, passou a ser pensado e organizado como uma espécie de réplica sul-americana do Estado moderno burguês criado no contexto da Revolução Francesa. Essa instituição não só não levava em conta os efeitos que o sistema colonial-escravista produziu na mentalidade e cultura brasileira como aprofundou a hierarquização racial do trabalho e da vida social de um modo geral, marginalizando a população indígena e afrodescendente

Essa marginalização política foi acompanhada pela marginalização das identidades culturais desses povos, que passaram a ser representados por alegorias que não condizem com a realidade das suas visões de mundo, crenças e formas de se organizarem social e politicamente.

Produto desse mesmo Estado, a escola pública se tornou um espaço de reprodução dessa mesma marginalização e estereótipos, primeiro negando a essa população o direito de acesso à escola, depois negando a ela o direito de

reconhecimento à sua cultura como algo relevante e digno de tematização escolar. Disso derivam os problemas relacionados às formas distorcidas como a própria escola procurou retratar o colonial-escravismo e as culturas indígena e negra. A distorção oficializada se transforma em hábito e senso comum, em que a escolarização passa a ser também um sistema particular de reprodução de preconceitos, estereótipos e relações hierarquizadas entre pessoas brancas e não-brancas, mesmo que pertencentes à mesma classe social. Por isso não é difícil encontrar na escola relatos de pessoas não-brancas que experimentaram em algum momento processos de humilhação pública, violência verbal ou mesmo agressões físicas motivadas por questões raciais (MUNANGA, 2019).

Essa situação conta com um agravante relacionado ao fato de a escola ser composta por um currículo que privilegia a história e a cultura ocidental, bem como relações baseadas na crença na existência de uma igualdade de direitos e de existência que só existe na teoria. Condição que atinge a própria experiência formativa dos professores, que quando não são vítimas, acabam se tornando peças de reprodução da injustiça racial por não tematizarem o racismo nas aulas ou por entenderem que o racismo é uma questão menor.

Somente a partir dos anos 2000 é que o Estado brasileiro passou a considerar a escola como um espaço estratégico de compreensão e enfrentamento sistemático ao racismo. Essa agenda se constituiu no contexto da 3ª Conferência de Durban, em 2001, quando delegados de diferentes países e representantes de movimentos sociais de diferentes países se reuniram para elaborar conjuntamente uma agenda de enfrentamento ao racismo, à xenofobia e outras formas de discriminação. Na ocasião, foi acordado que os Estados deveriam apoiar “esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (DURBAN, 2001, p.72). O evento também considerou a necessidade de os Estados introduzirem e apoiarem iniciativas “antidiscriminatórios e antirracistas nos programas de direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de história e outros livros didáticos”, assegurando assim que “todos os professores sejam bem formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais baseados nos princípios da não-discriminação, respeito e tolerância mútuos”. Essa agenda deveria considerar ainda “o desenvolvimento de atividades educacionais, incluindo

extracurriculares, para aumentarem a conscientização contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (DURBAN, 2001, p. 74).

Dois anos mais tarde, o Estado brasileiro promulgou a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Dispositivo que foi acompanhado pela Lei complementar 11.645/08, que incluía a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. No entanto, essas iniciativas apareceram em um contexto de agravamento da violência contra as populações em destaque. Violência que reflete mudanças na própria ordem de funcionamento do sistema de produção que nos governa. Quando ele estabelece a concorrência como mecanismo principal e generalizado de organização das relações sociais, nenhuma instituição pode escapar da mesma regra (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017).

A geração de crianças e jovens que nascem e crescem nesse contexto, observam um rebaixamento dos horizontes de desenvolvimento pessoal, ao mesmo tempo que se deparam com uma infinidade de imagens de sucesso e poder, quase sempre representadas por figuras racialmente relacionadas à etnia branca. As imagens se tornam reais, e a vida real se torna algo de menor valor. Nessas condições, o reconhecimento à diferença étnico-racial se torna inviável, ou uma tarefa cuja complexidade a escola não pode alcançar, pois também se tornou objeto de desprezo e precarização.

A literatura nos mostra que o problema da violência racial nas escolas seria sintoma de um problema mais amplo, mais estrutural.

3.1 Racismo estrutural

Falar sobre racismo é sempre uma tarefa difícil, justamente porque se trata de um tema delicado e complexo, que envolve muitas camadas históricas, sociais, afetivas e pessoais. Não é apenas um conceito teórico, portanto, tampouco um fenômeno distante de questões que poderíamos chamar de corriqueiras. O racismo está presente nas experiências de vida das pessoas. Na maioria das vezes da forma mais dolorosa na forma da extinção de populações inteiras (GOMES e LABORNE, 2018). Por isso, ao tentar argumentar ou refletir sobre o assunto, há sempre o receio de errar, de usar palavras inadequadas ou até mesmo de ferir alguém, ainda que sem intenção.

Mas como diz um autor camaronês Mbembe (2014, p.25), “só é possível falar da raça (e do racismo), numa linguagem totalmente imperfeita e dúbia, diria até mesmo que não adequada”. Mbembe (2014, p.25), também afirma que aprenderemos que a Raça é “um complexo perverso, gerador de medos e de tormentos, problemas de pensamento e terror, mas sobretudo de infinitos sofrimentos e, eventualmente, de catástrofes”.

Esse autor nos diz que a Raça não passa de uma ficção útil. Ou seja, através da sua formulação, é possível pensar a sociedade ou mesmo organizá-la de modo a reproduzir uma ordem hierárquica entre os indivíduos. Ordem que se estabelece primeiramente a partir da região em que as pessoas se encontram, seguido da cor que elas apresentam em suas peles. O caráter fantasioso da Raça atua na construção da crença de que tais condições determinam inferioridades e superioridades entre os grupos (MBEMBE, 2014). A forma como o colonialismo, e mais tarde os Estados, usaram esse dispositivo para organizar suas sociedades está muito bem descrita nos livros. Mas o que geralmente fica oculto é o caldo de cultura que esse processo produziu, deslocando a gestão racista da sociedade do Estado para as pessoas comuns. Ser racista e agir de forma racista, portanto, é algo que se encontra na raiz da subjetividade coletiva, informando as relações sociais sobre a forma como cada grupo social deve ser tratado.

Essa *estrutura mental* (grifo nosso) nos sugere que, mesmo tendo lido diversos livros, artigos e estudos acadêmicos sobre o tema, podemos permanecer inconscientemente filiados à uma concepção de sociedade racialmente hierarquizada. Isso quer dizer que eu mesma não posso escapar a essa condição. O que me permite advertir o leitor da minha pesquisa sobre as incertezas que perseguem a minha escrita e análise.

O nervosismo aparece tanto na hora de escrever quanto ao falar sobre racismo, pois tenho consciência da responsabilidade que esse debate exige. É um assunto que exige escuta, empatia, cuidado e, acima de tudo, humildade para reconhecer que ainda há muito a aprender. Daí a ideia de produzir uma pesquisa que não se pretende conclusiva, mas um gesto de abertura a um debate que não tem hora para terminar.

Podemos entender por agora que esse tema está presente no nosso cotidiano de forma muito profunda e imperceptível. Ou seja, o racismo é um fenômeno estrutural porque ele atua tanto no plano da consciência como do

inconsciente; da subjetividade como da objetividade, isto é, das relações sociais concretas. E se ele atua no plano das relações sociais concretas, significa dizer que há uma dimensão racional que se serve da raça e do racismo para organizar as relações sociais e garantir privilégios a um grupo e prejuízos para outro grupo (ALMEIDA, 2019).

O campo da racionalidade geralmente é atribuído à própria formação do Estado e dos seus aparelhos. Em tese, o Estado se organiza como sistema racional de ordenamento social, redistribuição e mediação jurídica de contratos entre indivíduos. Ele também tem o que a sociologia chama de monopólio da violência, através da qual realiza a sua política de segurança e “proteção” dos indivíduos, do direito público e privado. É ele que institui a escola como espaço obrigatório de formação desses indivíduos, elegendo para isso um conjunto de conteúdos (currículo) que considera relevante para o aprendizado. No entanto, essa racionalidade é também constituída por lacunas de reconhecimento à diferença que colocam determinados grupos sociais à margem da ordem, onde podem ser facilmente exterminados e subalternizados. A violência racial (oficial e não oficial) contra populações não-brancas sugere a existência de uma condição subumana *fora do direito*. Condição que ganha outros contornos nas produções culturais, ou seja, na forma como as músicas, filmes e livros são escritos, na forma como os mapas são elaborados e como as políticas de Estado são aplicadas (MBEMBE, 2014).

3.2 Racismo recreacional: uma engrenagem do racismo estrutural

Quanto ao caráter não oficial de organização racista da sociedade, podemos observar junto com a produção cultural do senso comum as *manifestações recreativas de violência racial* (grifo nosso), muito presente nos filmes, nas redes sociais, nos quadros de *stand-up* e nas piadas transmitidas de geração a geração. O humor racista tem como premissa reproduzir na mente da população negra um complexo de inferioridade, enquanto que reproduz na população branca um complexo de superioridade. No primeiro caso, a inferioridade é aceita como um dado natural que pode ser tanto objeto de preocupação e medo como de chacota. O medo reflete um desconhecimento de algo que, no fundo, não queremos conhecer, porque obscuro demais. A chacota, nesse caso, serviria como forma de alívio do medo ou do peso da ignorância. Serve também ao segundo caso, como exercício de

superioridade do grupo étnico-racial que se estabelece como “não existente” ou como condição racial de oposição, dotada de atributos que expressam o exato contrário da condição dos grupos étnico-raciais classificados como negros (MBEMBE, 2014; MOREIRA, 2019).

Alguns dos efeitos dessa prática podem ser percebidos na forma como algumas pessoas negras desenvolvem mecanismos de não reconhecimento e de não pertencimento ao grupo social negro. Essa tentativa de “fuga” é um subterfúgio para escapar de um lugar social de humilhação que ninguém gostaria de ocupar. Esse lugar é social e culturalmente produzido como o único existente para as pessoas classificadas como negras, por isso há alguma “lógica” na ideia de “não querer ser”, ou “não querer pertencer” ao grupo étnico vitimado, mas sim àquele que se apresenta como o superior, ao mesmo tempo que detentor da palavra, do juízo, da verdade (MOREIRA, 2019).

Moreira (2019, p.21), ainda argumenta que a produção de descontração através do humor “está amplamente presente na atividade recreativa favorita dos brasileiros, embora as pessoas se recusem a interpretar esses atos como ofensas raciais”. Ele diz que, “insultos racistas estão amplamente presentes nos campos de futebol e também em programas esportivos, sem que isso cause qualquer tipo de consternação”.

Ainda para Moreira (2019, p.23), jogos e brincadeiras podem conter em suas estruturas de linguagem, regras e sistema de valores estereótipos raciais negativos, “os mesmos que motivam práticas discriminatórias contra minorias raciais em outros contextos”. Isso ocorre porque essas práticas culturais foram constituídas historicamente em contextos e formações sociais em que a naturalização das hierarquias raciais tinham um *status* jurídico e moral amplamente aceito. A especificidade do racismo recreacional é que ele consegue escapar à própria técnica jurídica de identificação da injúria (ofensa) racial. Trata-se, portanto, de um elemento da cultura pública brasileira (MOREIRA, 2019) e não somente de um objeto passível de qualificação e enquadramento jurídico.

No universo da brincadeira, somos todos convidados a nos desarmar e fazer concessões em função de uma aparente suspensão da seriedade da relação. O senso comum sugere que todos os sujeitos envolvidos nesse circuito estão imunes aos efeitos nocivos da brincadeira, o que faz da pessoa que se sente ofendida uma “vilã”, principalmente quando ela interrompe o circuito.

3.3 *Bullying* e o racista

Na escola, isso fica muito evidente na forma do que sociologicamente se convencionou chamar de *Bullying*. Segundo Botelho e Souza (2007, p.61), o bullying pode ser caracterizado como um fenômeno recente. No entanto, analisado como prática, ele já aparece em relatos literários da vida escolar do século XIX. A Psicologia Social define essa prática como “como qualquer comportamento que tem a intenção de causar danos físicos ou psicológicos em outro organismo ou objeto”. O *bullying*, conforme prossegue Botelho e Souza (2007, p.62), “compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas (de maneira insistente e perturbadora) que ocorrem sem motivação evidente e de forma velada”. Adotada por um ou mais estudantes, essa prática ocorre sempre “dentro de uma relação desigual de poder”, ou seja, em estruturas de relação pré-constituídas em que o repertório de agressão e os alvos da agressão já se encontram disponíveis. Esse repertório “se manifesta, sutilmente, sob a forma de brincadeiras, apelidos, trotes, gozações e agressões físicas”.

Trata-se, por isso mesmo, de uma relação social em que os atores se dividem em pelo menos quatro grupos distintos e complementares: vítimas, vítimas/agressoras, agressores e testemunhas. As consequências da prática também são distribuídas a cada um dos papéis. As vítimas em geral são acometidas por medos, estresse, baixa autoestima, baixa capacidade de autoaceitação, sofrimento e adoecimento psíquico. Disso decorre o baixo rendimento escolar, a vontade de não frequentar a escola, auto violência e mesmo as ideias suicidas. No caso dos autores do *bullying*, se admite que eles correm o risco de se tornarem adultos mais violentos e antissociais, podendo até mesmo adotar atitudes criminosas. As testemunhas, por sua vez, encontram-se numa espécie de impasse, pois não sabem ao certo como agir. A eventual solidariedade que podem prestar à pessoa vitimada é comprometida pelo risco de se tornarem eles a próxima vítima do *bullying*.

Essa prática habita o interior da escola assumindo diferentes formas, sendo a forma racista apenas uma. A sutileza com que ela se desenvolve mostra a existência de um circuito social que colabora para a reprodução (escolar) da violência e hierarquia racial, pegando de surpresa a própria escola e os professores em

particular, quando estes não são também alvos, autores ou espectadores do *bullying* (BOTELHO e SOUZA, 2007).

3.4 Bullying racista no contexto da Educação Física escolar

Não há como separar com exatidão a forma como a prática do bullying se manifesta no contexto da Educação Física escolar, uma vez que, por natureza, o bullying compreende um processo continuado de subjugação do outro, podendo dessa forma ocupar o espaço das aulas de Educação Física de modo provisório, como extensão de uma relação de poder que já está em andamento.

Mas o expediente da prática pedagógica apresenta algumas pistas sobre o que pode ser uma particularidade da nossa área de atuação, uma vez que o território dos jogos e brincadeiras e da competitividade esportiva oferece uma variedade de sentimentos e relações que podem oscilar entre a construção de vínculos férteis ao reconhecimento e a construção de relações de violência simbólica e física baseada na racialização da derrota ou da falta de habilidade para o desempenho de determinada tarefa.

Tratada de modo naturalizado, a derrota, o erro e a falta de habilidade acabam escapando à percepção de que a vitória, o acerto e a alta habilidade não são expressões de superioridade, ou mesmo elementos que justificam a organização hierarquizada da aula.

Outro aspecto que aparece com relativa distinção nas salas de aula de Educação Física é o juízo de valor sobre as formas corporais dos colegas de turma. Quando não mediado pedagogicamente, esse juízo pode ganhar a condição de verdade, estimulando o conjunto de sintomas e respostas que descrevi anteriormente. Botelho e Souza (2007) sugerem que uma alternativa de mediação pedagógica desse problema pode ser o desenvolvimento de atividades de clarificação *de valores*. Estratégia que tem como principal objetivo “facilitar a tomada de consciência dos valores, crenças e opções vitais de cada pessoa” (PUIG, 1998, p.35 *apud* BOTELHO e SOUZA, 2007, p.68).

Segundo Botelho e Souza (2007, p.68) o autor do *bullying* deve ser exposto à processos de clarificação de valores contidos nos atos de violência que comete contra um semelhante. O professor pode então oferecer *perguntas clarificadoras*, ou seja, “um tipo de exercício de clarificação de valores que estimula o aluno a

esclarecer seus pensamentos e suas condutas”, tais como: isso é algo que você aprecia? Está contente com isso? Como se sentiu quando aconteceu? Você dá valor a isso? Não se trata de minimizar o *bullying* racista, tampouco de invisibilizar as vítimas, mas de entender a própria função da escola e da relação de ensino-aprendizagem a qual ela está comprometida. Há sem dúvida uma linha tênue entre o gesto preconceituoso, de ignorância, intolerante, e o gesto criminoso. E é bem provável que os autores do *bullying* racista não tenham tempo de acessar as estratégias de autocrítica. Mas se levarmos em conta o fato de que a escola conta com alguma autonomia em relação a um campo jurídico sobre o qual professores e estudantes não podem atuar, é nas relações pedagógicas e de processo que devemos apostar e dedicar nossas energias.

Significa dizer também que não são apenas os professores que devem atuar no enfrentamento ao racismo. As vítimas e demais grupos implicados no circuito de perpetuação da violência racial também devem ter a chance de participar desse processo, conforme a própria história da luta antirracista nos ensina (MUNANGA, 2019). Dessa forma, a escola também pode se constituir no espaço de identificação da forma como o racismo se manifesta, ao mesmo tempo que pode ser o terreno da reelaboração das relações, visando a transformação de autores, vítimas e espectadores do racismo em sujeitos antirracistas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A forma como proponho analisar o quadro que apresentei nas páginas anteriores é baseada no recorte de relatos de casos de racismo e antirracismo na escola. Esses relatos se encontram no corpo das próprias referências empíricas (artigos) que fui levantando e integrando à revisão bibliográfica. Não são muitos relatos, mas a quantidade que considerei suficiente dentro do mapa conceitual que elaborei. Ao todo são cinco recortes de relato acompanhados de uma análise orientada pelos conceitos que compõem a fundamentação teórica.

4.1 A escola contra o racismo estrutural

Para Almeida (2019), uma das grandes lições é entender o racismo como algo estrutural. Para ele, o racismo não é apenas um evento isolado, um fato que acontece em situações pontuais. Ele é um elemento fundamental dentro da organização da sociedade, que influencia diretamente as estruturas econômicas, políticas e sociais. Isso significa que o racismo está presente em todos os aspectos do funcionamento da sociedade, seja nas instituições, seja nas relações cotidianas entre as pessoas. Como o próprio autor afirma:

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade (ALMEIDA, 2019, p.15).

Essa perspectiva me fez enxergar que o racismo não é algo que acontece por acaso, nem é algo que se manifesta apenas em atos isolados ou em atitudes extremas de uma pessoa. Ele está presente nas estruturas, nos sistemas que regulam nossa vida em sociedade, e se reflete em nosso comportamento diário, muitas vezes sem que percebamos. Essa forma de discriminação age sobre aqueles que a sofrem de maneiras diversas, podendo ser explícita ou disfarçada, direta ou indireta. O racismo se insere nas relações de poder, no acesso aos recursos, nas oportunidades de educação, no mercado de trabalho, nas representações midiáticas e até mesmo nas normas culturais que orientam o nosso comportamento.

Porém, racismo, preconceito racial e discriminação racial não são sinônimos, e Almeida (2019) nos explica isso de forma muito clara. O preconceito racial, por exemplo, refere-se a julgamentos negativos baseados em estereótipos, como a ideia de que negros são violentos ou desonestos, ou ainda que judeus são avarentos ou que pessoas de origem asiática têm uma capacidade "natural" para as ciências exatas. Esses estereótipos são criados e perpetuados por uma ideologia que reforça desigualdades. Eles não precisam, necessariamente, resultar em ações discriminatórias, mas servem como base para práticas sociais discriminatórias, como o racismo institucional, que opera nas esferas políticas e sociais mais amplas.

A realidade é que, no fundo, o racismo opera como um sistema racional, uma lógica que organiza as sociedades. E essa lógica não nasce do nada, mas sim de uma ideologia que sustenta e justifica as desigualdades. Como nos ensina Munanga (2019), o preconceito não é apenas um produto da ignorância, mas sim um componente de um sistema ideológico mais amplo, que carrega consigo uma visão de mundo que justifica a exclusão e marginalização de determinados grupos. Para que o racismo continue existindo de maneira estruturada, é necessário alimentar constantemente um imaginário social que associa certas características físicas ou culturais à ideia de raça. Isso se torna ainda mais forte quando a sociedade passa a naturalizar a desigualdade social, tornando-a algo visto como "normal" e até inevitável. E, por fim, o racismo se mantém e se reforça quando a sociedade ignora, de maneira consciente ou inconsciente, os privilégios que determinados grupos continuam a usufruir, em detrimento de outros.

Silvio Almeida também nos alerta para o fato de que a experiência de ser negro ou "não branco" não é uniforme ao redor do mundo. Cada contexto histórico, político, econômico e cultural molda a experiência racial de uma maneira particular. Ele observa que as vivências dos indivíduos racializados são diferentes em países como o Brasil, os Estados Unidos, em diversas nações europeias, na África do Sul ou em Angola. Essas diferenças não se limitam apenas ao modo como as estruturas sociais e políticas funcionam em cada país, mas estão também profundamente enraizadas nos significados sociais atribuídos à identidade racial. O que significa ser negro em um lugar como o Brasil não é a mesma coisa que ser negro nos Estados Unidos, por exemplo, justamente porque cada sociedade construiu e ainda constrói de maneiras distintas o conceito de raça, conforme suas particularidades históricas e sociais.

Isso é visível, por exemplo, na maneira como a sociedade define o que é ser negro e como as pessoas são racializadas de acordo com diferentes fatores, como a cor da pele, a religião, a nacionalidade, ou até ideias históricas como a noção da "uma gota de sangue", que foi utilizada para classificar quem era considerado negro nos Estados Unidos, independentemente das outras características ou da ancestralidade. O que isso mostra é como o racismo se adapta de acordo com o contexto, mantendo sua estrutura, mas assumindo diferentes formas conforme as peculiaridades de cada país.

Compreender o racismo dessa maneira exige uma análise mais profunda e atenta. Ele não pode ser visto como um fenômeno isolado, mas como parte integrante das dinâmicas sociais que moldam e definem a distribuição de poder, riqueza e direitos. O racismo não é algo que se resolve com campanhas pontuais ou boas intenções. A luta contra o racismo exige uma transformação profunda das estruturas sociais, políticas e econômicas. Exige também que cada um de nós reconheça os privilégios que carrega, questione as normas que aceitamos como naturais e se comprometa com a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, que respeite e valorize as diferentes identidades raciais e culturais.

Portanto, o combate ao racismo não é apenas uma questão moral, mas uma luta política, social e histórica. Ele exige que olhemos para as instituições e estruturas que perpetuam as desigualdades, que repensemos nossas próprias atitudes e que, coletivamente, busquemos construir uma sociedade mais justa, onde a raça não seja um fator determinante para o acesso aos direitos e oportunidades. Só assim, com esse esforço conjunto, será possível erradicar as profundas desigualdades que o racismo criou e continua a reforçar em nosso mundo.

Estudante Artur, de 16 anos, autodeclarado negro, compartilha um relato significativo:

Eu não consigo entender a cabeça de quem pensa em supremacia branca e tal, porque a pessoa se vangloria de uma coisa que ela nem escolheu, que é a cor da pele. E isso é algo que está enraizado na nossa sociedade, infelizmente. Os meus cachinhos eu faço, ou minha mãe que faz com creme, mas eu sempre tive o cabelo bem crespo e, desde pequeno, pediam para raspar ou falavam: 'cabelo de bucha' e tal... Então são coisas que a gente escuta bastante, ainda tem bastante preconceito. Eu sempre gostei do meu cabelo grande, eu tinha um cabelo crespo maior, daí sempre falavam e eu ficava bem chateado... Todo mundo achava feio, aí tinha que cortar. (PANTA, SILVA, 2024, p.16).

O depoimento de Artur é um testemunho profundo sobre como o racismo se manifesta de forma persistente e, muitas vezes, naturalizada no ambiente escolar. Ele mostra que a discriminação não se limita a agressões explícitas, mas também se expressa na rejeição da estética negra, especialmente por meio da desvalorização do cabelo crespo, um dos mais potentes símbolos da identidade e ancestralidade negra.

Ao relatar que “pediam para raspar” ou que ouvia que seu cabelo era “de bucha”, Artur evidencia como falas aparentemente banais carregam um peso simbólico enorme. São expressões que não apenas ferem a autoestima, mas também contribuem para o apagamento da identidade negra desde a infância. A escola, espaço que deveria promover o respeito à diversidade, acaba, muitas vezes, reproduzindo padrões racistas que marginalizam o corpo e a cultura negra.

Além disso, sua fala traz uma reflexão crítica e madura sobre a lógica da supremacia branca. Artur questiona como alguém pode se sentir superior por algo que não escolheu — a cor da pele — enquanto ele, como jovem negro, precisa lutar diariamente para afirmar sua própria identidade. Essa contradição escancara o funcionamento estrutural do racismo, que valoriza traços associados à branquitude ao mesmo tempo em que marginaliza os corpos negros, impondo-lhes padrões estéticos e sociais excludentes.

O trecho “todo mundo achava feio, aí tinha que cortar” revela também um aspecto doloroso dessa vivência: a necessidade de adaptação como forma de sobrevivência. A pressão estética imposta a pessoas negras, especialmente no ambiente escolar, é uma forma de violência simbólica que silencia identidades e compromete o desenvolvimento da autoestima.

Diante disso, é urgente que a escola assuma um papel ativo na desconstrução desses discursos e práticas discriminatórias. Valorizar a estética negra vai além da aceitação; é uma ação política e pedagógica que contribui para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Panta e Silva (2024), vemos os depoimentos dos estudantes que revelam uma realidade preocupante: mesmo quando enfrentam situações de discriminação racial no ambiente escolar, muitos não se sentem confortáveis para relatar o ocorrido aos professores ou à direção. Durante as entrevistas, quando questionados sobre a quem recorriam após vivenciarem episódios de racismo, a maioria respondeu que

preferia conversar com familiares ou amigos. As justificativas mais recorrentes demonstram um sentimento de descrença quanto à atuação da escola diante dessas situações. Como relatou Laura, de 17 anos, autodeclarada negra: “Às vezes o professor até escutou, deu uma bronquinha, mas foi só isso” (PANTA; SILVA, 2024, p. 18). Já João, também de 17 anos, disse: “Com os professores não [relatei a situação], porque geralmente a gente não é muito ouvido”. (PANTA; SILVA, 2024, p. 18).

Essas falas revelam uma omissão recorrente por parte de muitos professores, que, mesmo diante de situações evidentes de racismo, optam por uma abordagem superficial ou pelo silêncio. Isso vai ao encontro da crítica feita por Munanga (2005, p. 15), ao afirmar que:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos ‘coitadinhos’, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença [...] (MUNANGA, 2005, p. 15).

O depoimento de Júnior revela o quanto a convivência escolar pode se tornar um espaço de tensão para estudantes negros, que muitas vezes preferem relevar agressões verbais ou atitudes discriminatórias para evitar a exclusão social ou o confronto direto. Essa “tolerância” não necessariamente representa aceitação, mas sim uma estratégia de sobrevivência em um ambiente onde o racismo é naturalizado. A pressão por se adaptar ou “não causar” impede, muitas vezes, que o estudante negro possa expressar seu incômodo e, principalmente, ser ouvido e acolhido.

Ao serem questionados sobre perspectivas e expectativas de estudantes negros em relação ao combate ao racismo, as falas dos estudantes revelam uma visão bastante crítica e, por vezes, pessimista em relação à possibilidade de erradicar o racismo na sociedade. Os relatos de Henrique e Luana expressam o

cansaço, a frustração e a descrença diante da persistência do racismo, mesmo diante de ações educativas e da existência de leis que o condenam.

Henrique, estudante negro de 17 anos, diz:

Eu acho bem difícil isso morrer assim, sabe? Porque já teve várias formas de tentar ensinar esse povo, é como se fosse um problema mesmo, uma falta de parafuso na cabeça, não tem muito o que explicar. Mas acho que para a pessoa entender o quão grave é essa atitude do racismo, ela tem que sentir isso na pele. Eu acho que sempre vai existir, querendo ou não, de uma forma ou outra, talvez não tão agressivo, mas às vezes mais inofensivo, mas, ainda assim, ser racismo. Não tem como a gente falar dando palestras, ensinando, passando notícias ou informações pela TV, porque quem pensa dessa forma, acho que vê essas coisas, essas notícias e fala: 'Tão de brincadeira, mais um negro passando...', meio que caçoando, fazendo racismo ainda, continuando com esse racismo. Então acho que é bem difícil parar isso, acho que está fora do nosso alcance (PANTA; SILVA, 2024, p. 18).

O depoimento de Henrique evidencia a sensação de impotência que muitos jovens negros carregam diante da naturalização do racismo. Ele reconhece os esforços que vêm sendo feitos — como palestras, leis, campanhas e reportagens — mas aponta que, para muitos que já têm uma mentalidade racista consolidada, essas ações não são suficientes para promover uma mudança real. A percepção de que apenas "sentindo na pele" seria possível compreender a dor do racismo revela o quanto essa forma de opressão ainda é tratada com descaso ou ironia por grande parte da sociedade, sobretudo por aqueles que não a vivenciam diretamente.

Luana, também negra e com 17 anos, compartilha da mesma visão:

Eu acho que não tem como combater [o racismo]. É uma coisa que... Como você pode ver, já tem a Lei do racismo, tem todo um processo. Mas a pessoa ainda vai ter na cabeça dela, vai ter o racismo nela... Ela não vai mudar o pensamento dela, já é da pessoa ser racista. Então acho que não tem como mudar. A pessoa pode ser punida, mas ela sempre vai ter o racismo (PANTA; SILVA, 2024, p. 18).

O pensamento de Luana reforça a ideia de que o racismo, além de estrutural, está profundamente enraizado na formação subjetiva das pessoas. Mesmo com mecanismos legais de repressão e punição, ela acredita que o racismo persiste como uma crença internalizada, difícil de ser desconstruída. Para ela, a punição pode inibir comportamentos, mas não muda mentalidades. Assim, o combate ao

racismo parece estar, aos olhos desses jovens, fora do alcance das iniciativas convencionais.

Essas perspectivas revelam não apenas o ceticismo com relação à eficácia das medidas antirracistas, mas também o impacto psicológico que o racismo contínuo gera sobre a juventude negra. Quando adolescentes expressam que "não tem como mudar", estão, na verdade, denunciando a negligência histórica da sociedade e da escola em lidar com a raiz do problema: a desigualdade racial estruturada e mantida por séculos de exclusão.

4.2 Bullying ou Racismo recreativo

Por que se tem compreensão com quem está oprimindo e não com quem está sendo oprimido? A menina negra é que precisa entender que isso é 'brincadeira' ou quem faz a 'brincadeira' que deve perceber que aquilo é racismo? Até quando utilizarão o humor como desculpa para comentários racistas? Quem olhará pela menina negra que odiará seu cabelo por causa das piadas? (Nascimento; Souza; Paula, 2023, p.10 *apud* RAMOS, CAMPOS, 2024, p. 291).

O trecho acima sugere que o racismo produz efeitos negativos ao desenvolvimento da subjetividade da pessoa negra. Esse processo de destruição da subjetividade, no entanto, não é algo que pode ser sempre flagrado. Na maioria das vezes, se trata de um processo que ocorre no contexto das relações de amizade e de convívio constante. E uma das particularidades desse racismo se expressa na forma recreativa, no contexto dos "jogos" e "brincadeiras". O racismo recreativo é uma das formas mais sutis e perigosas de manifestação da hierarquização racial, justamente por dificultar o reconhecimento do ato como racista — tanto por quem o pratica quanto por quem o sofre. Baseia-se na ideia equivocada de que o humor seria inofensivo, quando, na verdade, atua como reforço de estereótipos e estruturas excludentes. A ausência de "intenção" não elimina os impactos das palavras e atitudes. É necessário, portanto, assumir uma postura crítica e consciente diante dessas expressões de violência simbólica.

O racismo recreativo é uma das manifestações que talvez tenha a maior facilidade/habilidade em manter tal roupagem ou adquirir novas. Além de estabelecer uma infinidade de prejuízos para a população negra e indígena, essas ações normalmente são consideradas como tendo um caráter "inofensivo",

justificando-se e consolidando-se com uma vertente muito perversa do racismo, o racismo cordial (RAMOS, CAMPOS, 2024, p.288).

Um exemplo relatado pelas autoras (Cândido, Bussolotti 2024, p.41) demonstra isso de forma clara. Durante a apresentação de um trabalho escolar por dois estudantes, um menino negro, visivelmente nervoso, relatou à professora: “Professora, minha mão está suada e não estou conseguindo realizar a experiência.” Em resposta, um colega — representante da turma — comentou: “Professora, ele não está com a mão suada, ele é sujo.” O comentário, embora aparentemente feito em tom de brincadeira, revela uma associação histórica entre negritude e sujeira — um estereótipo racista profundamente enraizado no imaginário social.

Esse episódio ilustra perfeitamente o conceito de racismo recreativo, como definido por Almeida (2019). Trata-se de um tipo de violência simbólica que se disfarça de humor, mas atua para reafirmar a inferioridade das pessoas negras, mesmo que não haja, segundo o autor, a intenção explícita de ofender. A fala do colega, nesse caso, ridiculariza o estudante negro diante da turma, reproduzindo um padrão histórico de desumanização.

Outro exemplo extraído do artigo, de Panta e Silva (2024), traz o depoimento de Júnior, jovem negro de 19 anos. Ele relata:

Desde pequeno já teve muitas brincadeiras. Mas como eu acabo não levando muito a sério, eu não sei se isso vem da pessoa como uma forma de preconceito ou como uma brincadeira, mas também depende muito da forma que a pessoa interpreta. Eu acabo não levando isso para o lado pessoal no colégio, por causa que eu sei que a molecada da minha idade gosta de zoar bastante... Ficam botando apelido, tipo neguinho, essas coisas. Mas, nada demais, se a gente acaba levando isso para o lado pessoal, ou a gente vai acabar se excluindo, parar de vir para o colégio, ou acabar arrumando confusão. Então é melhor levar isso pro lado da brincadeira pra não arrumar problema pra ninguém (PANTA e SILVA, 2024, P.15).

Este tipo de comentário que reproduz estereótipos de natureza negativa direcionados a grupos minoritários gera alterações físicas e emocionais imediatas na pessoa, como aumento pressão sanguínea, mudança no padrão de respiração e comportamentos agressivos, além de baixa autoestima, diminuição da aspiração pessoal e comportamentos depressivos. Danos psicológicos decorrentes de atos discriminatórios legitimados por estereótipos negativos são consideráveis, além de essas ações ocasionarem medos patológicos, retraimento social e sentimento de desconfiança permanente em relação a membros de grupos dominantes (RAMOS, CAMPOS, 2024, p. 291).

Como destaca Silvio Almeida (2020, p. 50), “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares”. Ou seja, o racismo não é algo externo à escola, mas está presente em sua estrutura, práticas e discursos. Portanto, enfrentá-lo exige mais do que boas intenções: exige mudança curricular, reposicionamento dos professores e vontade política das instituições de ensino.

O racismo recreativo, além de mascarar a violência sob o riso, atua como um instrumento de normalização da desigualdade racial. Quando piadas racistas são feitas em espaços como a escola, o ambiente de aprendizagem é comprometido, pois elas geram constrangimento, medo e sentimento de exclusão entre os estudantes negros. Ao não serem imediatamente condenadas, essas práticas se tornam parte do cotidiano escolar, moldando desde cedo a maneira como crianças e adolescentes enxergam a si mesmos e aos outros.

Segundo Moreira (2019) o humor racista funciona como uma forma de vigilância social, em que o corpo negro é constantemente lembrado do seu “lugar” na hierarquia racial. A graça da piada não reside em um conteúdo neutro, mas na naturalização da inferioridade do outro. Nesse sentido, o humor não é apenas um veículo de diversão, mas um instrumento ideológico que reforça fronteiras sociais e simbólicas baseadas em critérios raciais.

Esse tipo de prática gera, ainda, um ambiente de silenciamento. A vítima da piada sente que, ao reclamar, será vista como alguém que “não sabe brincar”, sendo acusada de exagero ou de vitimismo. Esse mecanismo impõe um custo psicológico à pessoa atingida, que se vê obrigada a suportar a violência para não ser ainda mais marginalizada. Ao mesmo tempo, a ausência de crítica por parte dos colegas ou dos adultos presentes acaba por legitimar esse tipo de conduta, contribuindo para a sua reprodução.

É importante observar que o racismo recreativo opera a partir da ideia de branquitude como norma. Os corpos brancos, por estarem associados ao padrão hegemônico, não são alvos de piadas que comprometam sua dignidade ou valor social. Já os corpos racializados, como os de pessoas negras, indígenas e de outras minorias, tornam-se alvos fáceis da ridicularização. Nesse processo, o humor serve como ferramenta para manter a lógica de dominação e exclusão.

Outro relato marcante presente no mesmo artigo de Panta e Silva (2024) é o de Maurício, jovem branco de 17 anos:

Olha, racismo é uma coisa que eu não gosto de lembrar, mas eu já cometi racismo, não por vontade... Foi uma piada, mas foi de muito mau gosto. [...] Eu falei por falar, não foi para ofender, era só para fazer dar risada. Só que eu percebi que ele [o colega negro] não deu risada, ele ficou quieto, enquanto o pessoal ao redor ria. E esse pessoal era branco, riram também. Mas depois olharam para mim e falaram: 'Ô mano, pô, não precisava falar né?' [...] Me arrependi e essa cara é amigo meu até hoje [...] aí hoje em dia eu chego pra ele e cumprimento, ele me cumprimenta de boa, normal, penso que não tenha ressentimento (PANTA e SILVA, 2024, p.15).

O depoimento de Maurício é significativo por trazer um momento de arrependimento e autocrítica. Ele reconhece que, mesmo sem "má intenção", sua fala foi ofensiva e causou dor ao colega. Essa percepção, embora tardia, é importante porque revela a necessidade de desenvolver empatia e consciência racial — elementos fundamentais para o enfrentamento do racismo.

O que esses relatos evidenciam é que o racismo, mesmo disfarçado de piada, continua sendo violência. A escola, enquanto espaço formativo, precisa agir diante dessas situações, oferecendo não apenas punições, mas principalmente formação e sensibilização para todos os envolvidos. O silêncio e a omissão da instituição escolar contribuem para a perpetuação de práticas discriminatórias e para o sofrimento psicológico dos estudantes negros.

Ao tratar o racismo recreativo como algo menor ou irrelevante, reforça-se um sistema que marginaliza e silencia. É necessário que a escola assuma um papel ativo na desconstrução dessas práticas, reconhecendo a gravidade do humor racista e educando para o respeito e a valorização da diversidade racial.

4.3 Racismo na Educação Física

A Educação Física, por estar diretamente ligada ao corpo, ao movimento e à expressão individual e coletiva, torna-se um espaço privilegiado tanto para o fortalecimento de identidades quanto para a reprodução de desigualdades. Quando observamos as práticas pedagógicas dessa disciplina no contexto escolar brasileiro, é impossível ignorar como o racismo estrutural também se manifesta nesse campo,

muitas vezes de maneira naturalizada, disfarçada de brincadeiras, ou completamente silenciada pelos profissionais da educação.

De início, é preciso compreender que o corpo do aluno negro é frequentemente alvo de estereótipos e representações racistas que afetam seu lugar dentro da escola. Expressões como "cabelo de bombril", "macaco", ou "cor de carvão" continuam sendo reproduzidas entre os estudantes, muitas vezes em tom de "zueira", o que caracteriza o chamado racismo recreativo. Como explica Moreira (2019), esse tipo de racismo é uma forma de violência que utiliza o humor como mecanismo para manter a hierarquia racial, disfarçando agressões sob a aparência de piadas e dificultando a responsabilização dos agressores. Na Educação Física, onde o corpo está em evidência constante, esse tipo de violência se torna ainda mais presente.

A questão racial também aparece de maneira sutil quando se atribuem "habilidades naturais" a determinados corpos. É comum, por exemplo, que se diga que alunos negros "nasceram com dom para o esporte", como se fossem naturalmente rápidos, fortes ou ágeis. Essa visão biologizante e reducionista, além de ignorar o esforço, a técnica e o contexto social, contribui para a desumanização desses sujeitos. Como observa Munanga (2019), tais discursos alimentam a falsa ideia de que as diferenças raciais explicam os comportamentos humanos, reforçando uma lógica racista que associa o negro apenas à força física e à musicalidade, enquanto nega sua capacidade intelectual e crítica.

O racismo na Educação Física, no entanto, não se manifesta apenas em piadas ou estereótipos, mas também no que é ensinado e como se ensina. Há uma clara predominância de práticas esportivas de origem eurocêntrica, como futebol, vôlei e handebol, ao passo que manifestações corporais da cultura afro-brasileira, como a capoeira e as danças de matriz africana, raramente são abordadas de forma séria e contínua. Quando aparecem, são tratadas de forma folclorizada, como atividades pontuais para o Dia da Consciência Negra. Isso contribui para o silenciamento das expressões corporais negras no currículo da Educação Física, reforçando a ideia de que há culturas mais legítimas que outras dentro da escola.

Essa negligência é reforçada pela postura de muitos professores e pelas falhas na formação inicial e continuada. Em pesquisa realizada por Grison e Gasparotto (2023) com docentes de Educação Física da rede pública, observou-se que a maioria dos entrevistados ignora os documentos oficiais que instituem como

obrigatório o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, conforme previsto nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. A categoria “Na prática cotidiana do professor” foi a mais mencionada nas entrevistas, demonstrando que a abordagem das questões étnico-raciais, quando ocorre, acontece de forma improvisada e desvinculada de um planejamento pedagógico intencional. Os autores alertam ainda que essa omissão não é responsabilidade apenas dos docentes, mas também das equipes gestoras e das instâncias que deveriam garantir e orientar a implementação dessas políticas nas escolas.

Diante da ausência de posicionamento institucional, os estudantes, especialmente os negros, acabam tendo que lidar sozinhos com os efeitos do racismo. Alguns se retraem, evitando participar das atividades físicas por medo de exposição ou de se tornarem alvos de chacota. Outros tentam se enquadrar em padrões de comportamento ou aparência que não correspondem à sua identidade, na tentativa de se proteger. Como aponta Ribeiro (2019), a escola ainda falha em acolher os corpos negros com dignidade, e o silêncio diante do racismo é uma forma de convivência que gera sofrimento psíquico e isolamento.

No entanto, também é importante reconhecer que muitos estudantes têm se tornado agentes de resistência, especialmente quando encontram espaços de escuta e valorização. Projetos que abordam a cultura afro-brasileira de forma crítica, rodas de conversa, trabalhos interdisciplinares e experiências pedagógicas mais sensíveis às questões raciais têm mostrado que é possível transformar o ambiente da Educação Física em um espaço de reconhecimento, pertencimento e enfrentamento ao racismo.

Para que isso aconteça, o papel do professor é central. Ele precisa não apenas conhecer os documentos legais e as bases teóricas que orientam a educação das relações étnico-raciais, mas também se comprometer com uma prática pedagógica transformadora. Como lembra Silvio Almeida (2019), o racismo é estrutural, ou seja, ele organiza as relações sociais e institucionais. Isso significa que o enfrentamento ao racismo não pode ser um ato isolado ou ocasional, mas deve ser incorporado de forma contínua, intencional e coletiva à prática docente.

Portanto, uma Educação Física antirracista exige mais do que boas intenções. Exige estudo, escuta, reflexão crítica e, acima de tudo, coragem para romper com práticas tradicionais que, muitas vezes, servem apenas para reproduzir desigualdades. Valorizar os saberes corporais dos povos negros, ouvir os

estudantes, promover atividades que contemplem diferentes culturas e identidades, combater o racismo recreativo e reconhecer as potências dos corpos que habitam a escola são passos fundamentais para a construção de uma escola mais justa, plural e verdadeiramente comprometida com os direitos humanos.

Embora as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tenham representado importantes avanços legais na tentativa de construir uma educação antirracista, sua aplicação prática nas escolas ainda é extremamente limitada. A grande maioria dos professores ignora ou desconsidera os documentos oficiais que instituem como obrigatório o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. E essa omissão não parte apenas dos docentes, mas também de equipes pedagógicas, gestores escolares e outras instâncias que deveriam orientar a elaboração dos currículos e das práticas educativas.

Esse distanciamento entre o que está previsto em lei e o que é efetivamente aplicado nas escolas contribui para a manutenção de um currículo eurocentrado, no qual as narrativas e os saberes dos povos negros e indígenas permanecem invisibilizados ou abordados de forma rasa, muitas vezes apenas durante a Semana da Consciência Negra. Como afirma Munanga (2005, p.17), “não basta apenas mudar a lei; é preciso mudar as mentalidades”, ou seja, a transformação precisa ser mais profunda, envolvendo uma reestruturação das práticas pedagógicas e das concepções que guiam o trabalho docente.

Muitos professores ainda alegam não ter preparo para abordar as relações étnico-raciais em sala de aula, o que evidencia a falta de formação inicial e continuada voltada a essa temática. Esse despreparo contribui para o esvaziamento das políticas educacionais voltadas à equidade racial e reforça a lógica do silenciamento. Diante disso, é urgente repensar os processos formativos e garantir que o enfrentamento ao racismo — inclusive nas aulas de Educação Física — seja incorporado de forma transversal e permanente no cotidiano escolar.

Essa percepção é confirmada por Grison e Gasparotto (2023), que, ao analisarem entrevistas com professores de Educação Física da rede pública de ensino, identificaram que a categoria “Na prática cotidiana do professor” foi a mais mencionada (21 incidências), evidenciando que a abordagem das questões étnico-raciais ocorre, quando muito, de forma espontânea e desarticulada dos documentos oficiais. Os autores destacam que a maioria dos docentes ignora ou desconsidera as determinações legais, e essa negligência não é exclusiva dos

professores, mas também das equipes pedagógicas e instâncias superiores que deveriam garantir o cumprimento da legislação e orientar práticas pedagógicas coerentes com a educação das relações étnico-raciais.

Essa realidade escancara uma falha estrutural no sistema educacional, onde a legislação antirracista existe, mas não é devidamente implementada. A consequência é a continuidade de um modelo de ensino que silencia as histórias e contribuições dos povos negros e indígenas, perpetuando desigualdades históricas. Como lembra Ribeiro (2019), o racismo não é apenas um conjunto de atitudes individuais, mas uma estrutura que organiza as relações sociais e institucionais — e a escola é parte fundamental dessa engrenagem. Por isso, combater o racismo na escola exige não apenas vontade individual, mas um compromisso coletivo e institucional com a mudança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho foi atravessada não apenas por pesquisas teóricas e dados estatísticos, mas principalmente por vivências, observações e escutas realizadas ao longo da minha trajetória como estudante e futura professora. Falar sobre racismo na escola, especialmente nas aulas de Educação Física, é também falar sobre um lugar de experiências diretas, onde vi, ouvi e senti o quanto a escola ainda falha em garantir um ambiente verdadeiramente acolhedor e justo para todos os seus alunos.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o racismo permanece como uma estrutura ativa no ambiente escolar, mesmo que, muitas vezes, ele não seja reconhecido como tal. O silêncio institucional diante das situações de preconceito é tão violento quanto o ato racista em si. Foi possível perceber, por meio das entrevistas com estudantes, que muitos deles já passaram por situações constrangedoras e humilhantes, principalmente durante as aulas de Educação Física, onde seus corpos eram expostos e julgados, e onde a diferença era transformada em motivo de piada. Como afirmou um dos entrevistados: “Me chamavam de carvão, de macaco... e os professores viam, mas nunca falavam nada”. Esse depoimento representa não só a dor do estudante, mas também a omissão dos adultos responsáveis.

Esses episódios de “brincadeiras” racistas, muitas vezes naturalizados, se enquadram no conceito de racismo recreativo, conforme analisado por Moreira (2019), e mostram como o preconceito se disfarça de humor para continuar agindo impunemente. A escola, que deveria ser um espaço de formação cidadã e ética, muitas vezes age como reprodutora de violências, seja pelo silêncio, pela omissão ou pela ausência de práticas pedagógicas antirracistas.

Durante minha residência pedagógica e estágio supervisionado, presenciei situações em que o tema racial era simplesmente ignorado. Apesar das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatória a inserção da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo, não observei qualquer menção a essas temáticas no planejamento dos professores. Em uma das escolas, por exemplo, a única atividade voltada à temática racial acontecia em novembro, durante a Semana da Consciência Negra, quando os alunos assistiam a uma

palestra ou faziam cartazes, ações pontuais, muitas vezes desconectadas da realidade cotidiana dos estudantes e sem diálogo com o restante do currículo.

Essa ausência de compromisso mais profundo com a temática racial foi reforçada também nas entrevistas com professores, como mostrou o estudo de Grison e Gasparotto (2023), em que a categoria “Na prática cotidiana do professor” foi a mais citada, indicando que, quando o tema racial é abordado, ocorre de forma improvisada e sem articulação com os documentos oficiais. A maioria dos docentes demonstrou desconhecimento ou desconsideração das leis que determinam a obrigatoriedade da temática étnico-racial, o que evidencia não apenas uma falha na formação inicial dos professores, mas também uma falta de vontade política e institucional em promover mudanças efetivas.

Além disso, o currículo da Educação Física ainda privilegia esportes de origem europeia e pouco espaço é dado para práticas corporais de matriz africana ou indígena. Poucos alunos tiveram contato com a capoeira, o maculelê, ou as danças afro-brasileiras, e quando esses conteúdos apareciam, eram tratados de forma pontual, quase como folclore. Essa falta de representatividade também impacta diretamente a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes negros, que muitas vezes não se veem reconhecidos nem valorizados dentro do espaço escolar.

Apesar desse cenário, o que também ficou claro ao longo da pesquisa é que os estudantes não são apenas vítimas, eles também resistem. Alguns dos entrevistados, ao relatarem situações de racismo, mostraram uma consciência crítica sobre o que vivenciam. Um aluno declarou: “Antes eu achava que era só piada, agora vejo que não é engraçado. Hoje eu falo quando alguém me ofende”. Esse tipo de posicionamento revela a importância de criar espaços de escuta e diálogo dentro da escola, onde os alunos possam se expressar e reconhecer que o que vivem é uma forma de opressão, e não algo normal ou aceitável.

O papel do professor, portanto, é fundamental nesse processo. Não basta se declarar contra o racismo, é preciso agir. Isso envolve se formar continuamente, revisar suas práticas, escutar seus alunos, refletir sobre suas próprias atitudes e, principalmente, se posicionar. Um professor que silencia diante do racismo legitima a violência. Um professor que se cala diante da dor de um aluno negro também contribui para que essa dor continue. Como afirma Silvio Almeida (2019), o racismo é estrutural, e por isso não será superado apenas com boas intenções, mas com

ações concretas, conscientes e comprometidas com a transformação das estruturas que o sustentam.

Encerrar este trabalho não significa encerrar o debate. Ao contrário, ele se propõe a ser um ponto de partida para reflexões mais profundas e contínuas. A luta contra o racismo na escola, e em especial nas aulas de Educação Física, não pode ser apenas uma tarefa do professor negro, nem uma responsabilidade exclusiva dos estudantes que sofrem com a opressão. Ela precisa ser assumida por todos os profissionais da educação e pelas instituições como um todo.

Se a escola é um espaço de construção de conhecimento, ela também precisa ser um espaço de construção de justiça, de reconhecimento e de respeito. E isso só será possível quando o combate ao racismo deixar de ser um tema marginal e passar a ocupar o centro da prática pedagógica.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p.
- ALMEIDA, Marco Antonio Benite; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v.28, n.1, pp.55-80, 2017.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda Negra, Medo Branco**: O Negro no Imaginário das Elites - Século XIX. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- BOTELHO, Rafael Guimarães; SOUZA, José Maurício Capinussú. Bullying e Educação Física: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física**, Niterói, n.139, p.58-70, dez. 2007.
- DURBAN. Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 3. **Declaração de Durban e Plano de Ação**. Mistério da Cultura/Fundação Cultural Palmares. Brasília, 2001.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, Dossiê, pp. 01-26, 2018.
- GRISON, F.C.; GASPAROTTO, G.S. Relações étnico-raciais na prática pedagógica dos professores de Educação Física: estudo exploratório em escolas estaduais de Curitiba. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 16., 2023, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2023.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**: população por cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**: dados de cor ou raça dos alunos matriculados na educação básica. Brasília: INEP, 2024.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro -Pólen, 2019.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2 ed., Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Erika Benigna; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; PAULA, Fernanda Cristina de. Racismo recreativo nos corpos-território de adolescentes negras na escola. **SciELO Preprints**, Governador Valadares, p. 1-17, abr. 2023.

PANTA, Mariana; SILVA, Maria Nilza da. **Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos**. Sociologias, Porto Alegre, v. 26, e-soc130382, p. 1-31, 2024

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RAMOS, Guilherme Felipe; CAMPOS, Margarida de Cássia. Racismo recreativo nos ambientes de ensino: relatos de educadores/as negros/as. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v.25, n.101, p.285 - 299, out. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Luana Lima Bittencourt. Racismo no ambiente escolar: vivências de jovens estudantes do ensino médio no campo em Belo Campo. **Revista Revasf**, Petrolina – PE, v.9, n.20, p.65-102, set./out./nov./dez. 2019.