

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

“Eles ficam se zoando”: juventudes, racismo e produção cotidiana de desigualdades na escola

Raquel Mendes, Rafael Straforini

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18289>

Submetido em: 2026-10-03

Postado em: 2026-10-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Nécio Turra Neto (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7762-3893>)

ARTIGO

“ELES FICAM SE ZOANDO”: JUVENTUDES, RACISMO E PRODUÇÃO COTIDIANA DE DESIGUALDADES NA ESCOLA

RAQUEL ALMEIDA MENDES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5216-2288>
<raquel.mendes@unifesspa.edu.br>

RAFAEL STRAFORINI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6122-3297>
<strafo@unicamp.br>

¹ Professora da Faculdade de Geografia do Instituto de Estudos do Trópico Úmido da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Campus Universitário de Xinguara, Xinguara, Pará (PA), Brasil.

² Professor do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa como jovens do Ensino Médio significam situações de racismo e outras formas de preconceito no cotidiano escolar, tomando a expressão “na zoeira” como chave para compreender processos de banalização, silenciamento e reprodução de desigualdades. O estudo resulta de recorte de etapa empírica de pesquisa de doutorado realizada entre abril e setembro de 2025 em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de escola pública estadual de Campinas (SP), vinculada ao Programa de Ensino Integral. De abordagem qualitativa e orientada pela pesquisa-ação, mobilizou observação participante, diário de campo, questionário, intervenções pedagógicas e entrevistas semiestruturadas. O artigo concentra-se nas narrativas de dez estudantes, articuladas a registros do cotidiano escolar e dialoga com estudos sobre juventudes, culturas juvenis, racismo recreativo, violências escolares e interseccionalidade. Os resultados indicam três movimentos combinados: a conversão do preconceito em “brincadeira”, o silenciamento expresso em formulações como “passa batido” e a fragilidade das respostas institucionais, sintetizada em “não dá para provar”. Mostram ainda que raça, gênero e sexualidade se entrelaçam na produção de hierarquias e formas diferenciadas de reconhecimento. Conclui-se que ouvir as juventudes permite tornar visíveis violências naturalizadas e recolocar a escola diante de sua responsabilidade pedagógica na construção de práticas antirracistas e democráticas.

Palavras-chave: educação, juventude, racismo, interseccionalidade, cotidiano escolar.

“THEY KEEP TEASING EACH OTHER”: YOUTH, RACISM, AND THE EVERYDAY PRODUCTION OF INEQUALITIES AT SCHOOL

ABSTRACT: This article analyzes how high school students make sense of racism and other forms of prejudice in everyday school life, taking the expression “just joking” as an analytical key to understand processes of trivialization, silencing, and reproduction of inequalities. The study derives from a doctoral research project carried out between April and September 2025 with a first-year high school class in a state public school in Campinas, São Paulo, Brazil, organized under a full-time education program. With a qualitative approach informed by action research, the study combined participant observation, field notes, a questionnaire, pedagogical interventions, and semi-structured interviews. This article focuses

on the narratives of ten students, articulated with records of everyday school life. The analysis draws on studies of youth, youth cultures, recreational racism, school violence, and intersectionality. The findings indicate three combined movements: prejudice reframed as “joking”, silencing expressed through statements such as “it goes unnoticed”, and fragile institutional responses summarized by “there is no way to prove it”. They also show that race, gender, and sexuality intersect in the production of hierarchies and unequal recognition. Listening to youth, therefore, makes normalized violence visible and reinforces the school’s pedagogical responsibility for anti-racist and democratic practices.

KeyWords: education, youth, racism, intersectionality, school everyday life.

“SE ESTÁN BURLANDO ENTRE ELLOS”: JUVENTUDES, RACISMO Y PRODUCCIÓN COTIDIANA DE DESIGUALDADES EN LA ESCUELA

RESUMEN: Este artículo analiza cómo jóvenes de la educación secundaria significan situaciones de racismo y otras formas de prejuicio en la vida cotidiana escolar, tomando la expresión “en broma” como clave para comprender procesos de banalización, silenciamiento y reproducción de desigualdades. El estudio deriva de una etapa empírica de una investigación doctoral realizada entre abril y septiembre de 2025 con un grupo del primer año de la educación secundaria de una escuela pública estatal de Campinas, São Paulo, Brasil, vinculada a un programa de educación de jornada completa. Con enfoque cualitativo y orientada por la investigación-acción, la investigación articuló observación participante, diario de campo, cuestionario, intervenciones pedagógicas y entrevistas semiestructuradas. El artículo se concentra en las narrativas de diez estudiantes, puestas en diálogo con registros de la vida cotidiana escolar y con estudios sobre juventudes, culturas juveniles, racismo recreativo, violencias escolares e interseccionalidad. Los resultados muestran tres movimientos combinados: la conversión del prejuicio en “broma”, el silenciamiento expresado en formulaciones como “pasa desapercibido” y la fragilidad de las respuestas institucionales, sintetizada en “no hay cómo probarlo”. También evidencian que raza, género y sexualidad se entrelazan en la producción de jerarquías y formas diferenciadas de reconocimiento. Se concluye que escuchar a las juventudes permite visibilizar violencias naturalizadas y reafirmar la responsabilidad pedagógica de la escuela en la construcción de prácticas antirracistas y democráticas.

Palabras clave: educación, juventud, racismo, interseccionalidad, vida cotidiana escolar.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de formação, convivência e socialização no qual diferentes sujeitos compartilham tempos, linguagens, conflitos e expectativas. No Ensino Médio, essa dimensão ganha especial densidade porque os/as estudantes vivem um período marcado por disputas de pertencimento, autonomia, reconhecimento e construção de identidades. As relações estabelecidas entre pares e com os adultos da instituição não são exteriores à aprendizagem, elas constituem parte do que se aprende sobre si, sobre o outro e sobre os lugares que cada sujeito pode ocupar no mundo social.

Foi nesse cotidiano que uma expressão apareceu de modo recorrente nas narrativas juvenis produzidas durante a pesquisa doutoral, a expressão ‘na zoeira’. Utilizada para descrever apelidos, falas, provocações e interações atravessadas por preconceito, a expressão não significa simplesmente que os/as jovens desconhecem a violência. Ao contrário, muitas vezes eles/as a reconhecem, mas simultaneamente a reposicionam no registro da brincadeira. O deslocamento altera o estatuto do

episódio, pois o que poderia ser nomeado como racismo, humilhação ou discriminação passa a circular como humor, provocação entre colegas ou comportamento esperado das sociabilidades juvenis.

Essa forma cotidiana de nomeação constitui o problema central deste artigo. Interessa compreender como jovens do Ensino Médio reconhecem e significam situações de racismo e outros preconceitos no espaço escolar e como essas experiências se articulam a relações de gênero, sexualidade e poder. A questão orientadora é: de que modo as narrativas juvenis revelam processos de banalização, silenciamento e reprodução de desigualdades no cotidiano da escola? O objetivo consiste em analisar, a partir das vozes dos/as estudantes e de registros de campo, como tais processos são produzidos nas interações ordinárias e nas respostas institucionais aos conflitos.

O texto resulta de um recorte de pesquisa de doutorado¹ desenvolvida em uma escola pública estadual de Campinas, São Paulo, com etapa empírica realizada entre abril e setembro de 2025. A investigação acompanhou uma turma do 1º ano do Ensino Médio em regime de tempo integral e articulou observação participante, diário de campo, questionário, intervenções pedagógicas e entrevistas semiestruturadas. Para este artigo, o corpus foi delimitado especialmente às entrevistas realizadas com dez jovens e aos episódios relatados nos diários de campo que ajudam a compreender as relações entre raça, gênero, sexualidade e formas de participação no espaço escolar.

A escolha de ouvir os/as jovens parte do entendimento de que eles/as não são apenas destinatários de políticas, currículos e práticas educativas. São interlocutores capazes de interpretar a escola, perceber contradições, nomear desigualdades e elaborar estratégias para conviver com elas. Essa posição é particularmente importante quando se analisam formas de violência que nem sempre chegam aos registros formais da instituição, mas que atravessam a experiência escolar por meio de palavras, risos, apelidos, silêncios, alianças e constrangimentos.

O artigo está organizado em três movimentos. Primeiro, discute juventudes, cotidiano escolar e relações interseccionais de poder, aproximando a produção das culturas juvenis das formas pelas quais raça, gênero e sexualidade atravessam a escola. Em seguida, apresenta o percurso metodológico e a caracterização dos/as interlocutores/as. Por fim, analisa os resultados a partir de quatro eixos: a “zoeira” como mecanismo de banalização do racismo; o “passa batido” como regime de invisibilidade; a fragilidade das respostas institucionais; e a articulação entre racismo, machismo e homofobia na produção cotidiana das desigualdades escolares.

JUVENTUDES, COTIDIANO ESCOLAR E DESIGUALDADES INTERSECCIONAIS

Compreender as juventudes como categoria sociocultural exige afastá-las de definições exclusivamente etárias ou biologizantes. Ser jovem não corresponde apenas a ocupar uma faixa de idade, mas a viver uma posição social e histórica atravessada por condições econômicas, territoriais, raciais, de gênero, sexualidade, religiosidade e corporeidade. Por isso, não há uma juventude única, mas juventudes que constroem formas diversas de existir, circular, produzir sentidos e relacionar-se com instituições como a escola. Essa perspectiva permite reconhecer os/as jovens como sujeitos sociais, e não como um grupo incompleto que deveria apenas se preparar para a vida adulta (Dayrell, 2007).

No Ensino Médio, esse reconhecimento é decisivo porque a escola constitui um dos territórios centrais de convivência juvenil. Nela são negociados pertencimentos, amizades, reputações, conflitos e modos de expressão. As culturas juvenis não se restringem ao que ocorre fora da instituição, afinal, músicas, práticas esportivas, linguagens digitais, estéticas, códigos de humor e sociabilidades produzidas na cidade também entram na sala de aula e reorganizam as relações entre os sujeitos. Martins e Carrano (2011) mostram que essas culturas funcionam como territórios de socialização e

¹Este artigo resulta da pesquisa de doutorado “Juventudes e Ensino Médio: o raciocínio geográfico escolar no ensino das questões étnico-raciais”, desenvolvida no Instituto de Geociências da UNICAMP. A pesquisa contou com financiamento da CAPES (Código 001) e da FAPESP (Processo nº 2021/12274-4).

produção de identidades, o que torna insuficiente uma escola que reconhece o jovem apenas na condição administrativa de aluno.

Ao discutir a relação entre juventudes e currículo, Ferreira, Vieira e Oliveira (2024), também destacam a necessidade de considerar a condição juvenil e de garantir participação, autonomia e direito ao conhecimento. Essa discussão é particularmente relevante em contextos de Ensino Médio integral, nos quais a escola ocupa parcela extensa do cotidiano e amplia a intensidade das relações entre pares e adultos. Quanto maior o tempo de permanência, maior também a importância de interrogar que experiências de reconhecimento, participação e desigualdade estão sendo produzidas nesse espaço.

A escola, portanto, não é um território neutro. As diferenças que os sujeitos levam para seu interior são interpretadas por relações de poder que estabelecem posições, legitimidades e expectativas. Louro (1997) chama atenção para o fato de que gênero e sexualidade são produzidos e regulados nas práticas educativas, nos usos do corpo, na distribuição da palavra e nas normas que definem comportamentos aceitáveis. O cotidiano escolar pode, portanto, tanto questionar hierarquias quanto reproduzi-las em gestos aparentemente banais.

Essa leitura aproxima-se da necessidade de considerar as desigualdades de maneira interseccional. A interseccionalidade, aqui, não é utilizada como simples enumeração de marcadores sociais. Trata-se de observar como relações de raça, gênero, sexualidade e classe se articulam em situações concretas e produzem experiências específicas de subordinação, privilégio ou reconhecimento. Crenshaw (2002) argumenta que formas de discriminação não operam necessariamente de maneira isolada; seus efeitos podem ser interativos, exigindo análises capazes de captar como diferentes relações de poder se constituem mutuamente.

No contexto brasileiro, a contribuição de Lélia Gonzalez (1988) é fundamental para compreender que racismo, sexismo e colonialidade não podem ser lidos como fenômenos independentes. As hierarquias raciais organizam a sociedade ao mesmo tempo em que atravessam gênero, classe e padrões culturais de reconhecimento. A escola participa desse processo porque nela circulam narrativas sobre quem é inteligente, bonito, confiável, respeitável, perigoso, engraçado ou digno de autoridade. Essas classificações não aparecem apenas em documentos curriculares, manifestam-se na linguagem cotidiana e nas relações entre os corpos.

É nesse ponto que a noção de cotidiano assume importância. O cotidiano escolar não é apenas cenário onde acontecimentos maiores se desenrolam. Ele é composto por práticas pequenas, repetidas e aparentemente ordinárias que produzem formas de convivência. Para Certeau (1994), os usos, apropriações e táticas construídas pelos sujeitos nos espaços da vida comum correspondem a essa cotidianidade. Aplicada à escola, essa chave permite observar como normas institucionais são apropriadas, desviadas ou ressignificadas e como códigos juvenis podem tanto produzir pertencimento quanto legitimar exclusões.

Entre esses códigos, o humor ocupa lugar ambivalente. Ele pode aproximar, produzir intimidade e criar linguagens compartilhadas, mas também pode funcionar como instrumento de hierarquização. Moreira (2019) denomina racismo recreativo a utilização do humor como meio de reproduzir estereótipos raciais, produzir inferiorização e preservar posições de poder sob a aparência de descontração. Quando a agressão é recodificada como piada, a reação da pessoa atingida tende a ser deslegitimada, pois quem protesta é acusado de não saber brincar e quem silencia pode ter seu silêncio interpretado como consentimento.

Esse mecanismo ajuda a compreender por que determinadas violências se tornam pouco visíveis para a própria instituição escolar. Nas considerações de Abramovay, Figueiredo, Silva e Sales (2021), a convivência nas escolas é atravessada por violências que nem sempre assumem forma física ou extraordinária, tendo em vista que humilhações, intimidações, discriminações e pactos de silêncio podem incorporar-se às rotinas, tornando mais difícil sua identificação como problema coletivo. O fato de uma prática ser frequente não a torna menos violenta, ao contrário disso, sua repetição pode contribuir para sua conformação institucional.

A naturalização do racismo constitui uma questão pedagógica, uma vez que a escola participa ativamente dos processos de socialização racial. Ao defender que a educação antirracista não pode ser reduzida a ações episódicas ou a datas comemorativas, Pinheiro (2023) evidencia a limitação dessas práticas, na medida em que pouco incidem sobre as relações sociais, os currículos, as expectativas produzidas no cotidiano escolar e as respostas institucionais diante das desigualdades raciais. Nesse sentido, reconhecer o enfrentamento ao racismo como uma tarefa permanente implica compreender que ele não se inicia apenas quando um conflito ganha visibilidade pública em momentos específicos do calendário letivo, mas na capacidade cotidiana da escola de interromper a reprodução de estereótipos, acolher e encaminhar denúncias, problematizar práticas discursivas e construir, de forma contínua, outras possibilidades de convivência e reconhecimento da diversidade.

No campo empírico desta pesquisa, essas dimensões aparecem de maneira articulada. Antes mesmo das entrevistas, os registros de sala de aula já indicavam diferenças na ocupação do espaço e no uso da palavra entre meninos e meninas, episódios de racismo dirigidos ao cabelo de meninas negras e percepções de tratamento desigual relacionado à sexualidade de um professor. Esses elementos não permitem generalizações sobre todos os sujeitos da escola, mas revelam que as relações de poder atravessam microterritorialidades do cotidiano e influenciam quem fala, quem é ouvido, quem é alvo de brincadeira e quais formas de desrespeito são socialmente toleradas.

Assim, tomar as juventudes como interlocutoras implica escutar não apenas opiniões abstratas, mas as categorias que elas próprias utilizam para organizar a experiência. Expressões como “na zoeira”, “passa batido”, “não dá para provar” e “a gente resolve entre nós mesmos” condensam formas de compreender a violência e a instituição. A análise dessas formulações permite deslocar o olhar de episódios isolados para os mecanismos sociais que tornam algumas desigualdades ordinárias, pouco visíveis e, por isso mesmo, persistentes no espaço escolar.

APORTES METODOLÓGICOS

O artigo apresenta um recorte de uma pesquisa doutoral de abordagem qualitativa, orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação socialmente crítica. O trabalho de campo no contexto escolar foi realizado entre 23 de abril e 26 de setembro de 2025 em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada em Campinas, São Paulo. A unidade integra o Programa de Ensino Integral, com jornada diária das 7h30 às 16h30, o que confere ao cotidiano escolar uma longa temporalidade de convivência e intensifica as relações de sociabilidade, aprendizagem, conflito e negociação entre os/as jovens.

A investigação utilizou diferentes procedimentos: observação participante das aulas de Geografia e de outros momentos do cotidiano escolar (intervalos entre aulas, recreio, tutorias, itinerários formativos, entre outros); produção sistemática de diário de campo; aplicação de questionário; desenvolvimento de intervenções pedagógicas; e entrevistas semiestruturadas. Embora a pesquisa mais ampla tenha se dedicado às possibilidades de construção de um raciocínio geográfico antirracista, o presente artigo desloca o foco para as narrativas dos/as jovens acerca do preconceito e das relações cotidianas na escola. O corpus principal é composto pelas dez entrevistas realizadas em setembro de 2025, complementadas por episódios registrados no diário de campo e por dados do questionário que contextualizam a turma.

No questionário respondido pela turma, 28 estudantes participaram da caracterização. A maioria tinha 15 ou 16 anos. Quanto à autodeclaração racial, 13 estudantes se declararam brancos, oito pardos e seis pretos, enquanto um preferiu não responder. Considerando pretos e pardos em conjunto, metade da turma se autodeclarou negra. Esses dados não são empregados como explicação automática das narrativas, mas ajudam a situar o campo como um espaço racialmente diverso, no qual diferentes experiências de identificação, racialização e pertencimento coexistem.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dez estudantes, identificados/as por letras de A a J (Quadro 1) para preservar o anonimato. O roteiro abordou percepções sobre o tempo

escolar, interesses juvenis, experiências de preconceito, relações entre estudantes e instituição e sentidos atribuídos à Geografia. Para este texto, foram selecionadas principalmente as respostas à questão sobre situações de racismo ou preconceito percebidas na escola e a forma como a instituição reagia a elas. A seleção foi articulada a registros de observação que evidenciaram relações de gênero, episódios racializados e tensões ligadas à sexualidade.

QUADRO 1 – Caracterização dos/as jovens estudantes entrevistados/as

Estudante	Idade	Raça/cor	Gênero
A	15	Branca	Feminino
B	15	Parda	Masculino
C	15	Parda	Feminino
D	16	Branco	Masculino
E	16	Branco	Masculino
F	15	Preto	Masculino
G	15	Branco	Feminino
H	15	Parda	Feminino
I	15	Parda	Masculino
J	16	Preto	Masculino

Fonte: Dados da pesquisa, organizados para este artigo (2026).

A análise foi realizada por leitura temática e relacional do material, buscando recorrências, diferenças e articulações entre as narrativas. Em vez de transformar as falas em indicadores de frequência, privilegiou-se seu potencial de revelar sentidos atribuídos às experiências. Três movimentos emergiram de forma recorrente: a banalização do preconceito como “zoeira”; o silenciamento ou a baixa visibilidade sintetizados em expressões como “passa batido”; e a fragilidade das respostas institucionais, associada a formulações como “não dá para provar” ou “não fazem nada”. A perspectiva interseccional orientou a leitura dos episódios em que raça, gênero e sexualidade apareciam articulados.

Foram adotados procedimentos de confidencialidade e anonimização da escola, do professor colaborador e dos/as estudantes. A participação de menores ocorreu mediante consentimento dos responsáveis e assentimento dos/as jovens, observando as exigências éticas aplicáveis a estudos com seres humanos².

RESULTADOS

“Na zoeira”: racismo recreativo e banalização da violência

Quando os/as estudantes foram questionados sobre situações de racismo, homofobia, machismo e outras formas de preconceito na escola, uma palavra apareceu repetidamente: “zoeira”. A recorrência não é apenas lexical. Ela funciona como uma categoria prática para organizar interações que os/as próprios/as jovens reconhecem como potencialmente ofensivas, mas que são enquadradas como brincadeira. O mecanismo é paradoxal, haja vista que se nomeia a existência de um conteúdo discriminatório ao mesmo tempo em que se reduz sua gravidade.

O Estudante B sintetiza essa ambivalência ao afirmar que os colegas “ficam se zoando” e dizem “sempre que é uma brincadeira”. A frase mostra que o preconceito não precisa ser negado frontalmente para ser despolitizado. Ele pode ser reconhecido e, ainda assim, retirado do campo da

²O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 59557522.8.0000.8142.

violência por meio do humor. A “zoeira” atua, nesse sentido, como uma espécie de tradução social que transforma agressão em convivência e exige da pessoa atingida uma postura de tolerância para permanecer integrada ao grupo.

Essa lógica havia aparecido durante a aplicação do questionário de autodeclaração racial. Alguns estudantes demonstraram dúvidas ou fizeram comentários irônicos sobre as categorias de cor/raça, e houve situações em que estudantes brancos afirmaram, em tom jocoso, identificar-se como negros. O episódio foi interpretado no diário de campo como manifestação de racismo recreativo, pois convertia identidades raciais em matéria de humor e esvaziava a historicidade das experiências de racialização. A brincadeira não era neutra, ela dependia da possibilidade de transformar a identidade do outro em objeto disponível para o riso.

Moreira (2019) ajuda a compreender esse movimento ao argumentar que o humor racista não se reduz a uma piada individual. Ele pode reforçar estereótipos, produzir inferiorização e fortalecer solidariedades entre aqueles que compartilham a posição de rir. Na escola, esse funcionamento é particularmente relevante porque as relações de amizade e pertencimento entre pares têm grande peso. A possibilidade de questionar uma “brincadeira” pode ser socialmente custosa, sobretudo quando a reação é interpretada como falta de humor, fragilidade ou incapacidade de participar do grupo.

A Estudante A descreve esse problema ao afirmar que, muitas vezes, “a pessoa finge que não liga”. O silêncio, portanto, não pode ser automaticamente convertido em concordância. Em situações de poder desigual, não reagir pode ser uma estratégia de autoproteção, de manutenção de vínculos ou de evitação de novos constrangimentos. Quando a instituição ou os colegas interpretam esse silêncio como prova de que “a pessoa gosta” ou “não se importa”, deslocam para a vítima a responsabilidade por definir, no instante da agressão, se houve ou não violência.

A banalização também se evidencia quando os episódios só parecem adquirir gravidade ao culminarem em conflito físico. O estudante D afirma não ter presenciado determinadas situações diretamente, mas diz que “aparentemente eles resolvem na briga”. A frase sugere que apelidos, humilhações e provocações podem circular por longo tempo sem que sejam reconhecidos como acontecimentos que exigem intervenção. A violência se torna oficialmente visível quando rompe a rotina e produz barulho, enfrentamento ou punição disciplinar.

Esse modo de funcionamento produz uma inversão importante. Em vez de a escola intervir sobre as condições que tornam o preconceito repetível, tende-se a reagir ao momento final da ruptura. O resultado é que a briga aparece como problema isolado, enquanto a cadeia anterior de ridicularizações permanece menos visível. As narrativas juvenis ajudam a reconstruir essa temporalidade e mostram que o conflito aberto pode ser apenas o ponto culminante de relações cotidianas previamente marcadas por desigualdade.

A expressão “na zoeira” também revela que a linguagem juvenil não deve ser romantizada. Reconhecer culturas juvenis significa levá-las a sério em sua potência de criação e pertencimento, mas também em suas contradições. Códigos de humor podem produzir proximidade e, simultaneamente, hierarquizar corpos e identidades. Por isso, a escola não precisa escolher entre proibir toda brincadeira ou aceitar qualquer fala em nome da espontaneidade juvenil. A tarefa pedagógica está em construir critérios compartilhados para distinguir humor de humilhação e pertencimento de violência.

Nessa perspectiva, a educação antirracista não se limita a transmitir conteúdos sobre racismo. Ela implica intervir nos modos pelos quais o racismo circula nas relações, afinal, concordamos com Pinheiro (2023), diz respeito ao compromisso ético da escola com o enfrentamento das opressões estruturais. No material analisado, isso significa reconhecer que a “zoeira” pode funcionar como espaço de aprendizagem racial. Aprende-se quem pode ser alvo, quais estereótipos são risíveis, que reações são socialmente aceitas e quais sujeitos devem suportar o constrangimento para permanecer incluídos.

Assim, o primeiro achado da pesquisa é que o preconceito não aparece apenas como transgressão explícita às normas escolares. Ele se acomoda nas próprias formas ordinárias de sociabilidade. A banalização é eficaz justamente porque retira a agressão do campo do excepcional e a reinscreve no repertório do “normal”. Ao escutar os/as estudantes, torna-se possível perceber que o

riso pode funcionar como tecnologia cotidiana de produção da desigualdade, tornando menos visível aquilo que, em outros registros, seria reconhecido como violência racial.

“Passa batido”: silenciamento, regimes de visibilidade e resposta institucional

Se a “zoeira” nos parece reduzir a gravidade do preconceito, a expressão “passa batido” descreve outro movimento, o de produção de invisibilidade. Os/as jovens estudantes, em geral, não afirmam que a escola seja um espaço sem racismo. O que aparece em suas narrativas são diferentes regimes de visibilidade. Há situações percebidas por quem as vive ou presencia, mas que permanecem fora do campo de ação da instituição porque acontecem “escondidas”, são tomadas como brincadeira ou não produzem uma evidência formal considerada suficiente.

A Estudante A afirma que “a escola não vê, porque é tudo muito escondido... acontece na sala... a pessoa finge que não liga”. A formulação é importante porque mostra que a invisibilidade não decorre simplesmente de ausência de informação. Ela é produzida por um conjunto de condições, tendo em vista que a agressão ocorre em interações rápidas, a pessoa atingida pode não denunciar, testemunhas podem relativizar o episódio e a própria linguagem da brincadeira dificulta estabelecer uma fronteira inequívoca entre conflito e violência. Assim, temos como resultado uma experiência que produz sofrimento sem necessariamente produzir registro.

Essa dinâmica se torna ainda mais nítida no relato do Estudante G, segundo o qual, ao procurar a direção, uma vítima ouviu que ela “não tem como provar” e que, por isso, “não podem fazer nada”. A fala não permite concluir que essa seja a postura de toda a gestão escolar em todos os casos, mas revela como o estudante compreende a resposta institucional. Para ele, a necessidade de prova funciona como limite da escuta e como sinal de que o conflito só se torna administrável quando pode ser demonstrado nos moldes de uma ocorrência objetiva.

Em situações de racismo cotidiano, entretanto, a prova raramente se apresenta de forma simples. Muitas práticas acontecem por meio de insinuações, apelidos, comentários, exclusões e gestos cujo significado depende do contexto. Quando o reconhecimento institucional exige uma materialidade imediata e incontestável, parte dessas violências fica fora do campo da proteção. A escola corre, então, o risco de substituir a investigação pedagógica por uma lógica burocrática de comprovação.

O Estudante J expressa a consequência desse processo ao dizer que “a escola não se importa com esses problemas de racismo” e que “às vezes, a gente resolve entre nós mesmos”. Mais uma vez, trata-se de uma percepção juvenil que precisa ser analisada como dado do campo, e não como sentença totalizante sobre a instituição. Ainda assim, ela revela um problema pedagógico: quando os/as estudantes não confiam que a escola possa mediar determinados conflitos, a solução é deslocada para acordos informais, enfrentamentos e, em alguns casos, brigas.

Na perspectiva de Abramovay et al. (2021), violências escolares podem estabilizar-se em rotinas e códigos informais, tornando-se menos visíveis justamente porque passam a integrar o modo ordinário de convivência e temos considerado que os dados desta pesquisa dialogam com essa interpretação. O preconceito “passa batido” não porque seja irrelevante, mas porque é incorporado a uma moralidade escolar ambivalente, na qual quem denuncia pode ser visto como alguém que exagera, quem silencia pode ser interpretado como alguém que consente e a instituição tende a agir com mais clareza quando a situação já assumiu forma disciplinarmente reconhecível.

A expressão “ninguém liga muito... preferem ignorar”, utilizada pela Estudante C, sintetiza essa ambivalência. Ignorar pode significar autoproteção, naturalização ou descrença na eficácia de uma denúncia. Também pode refletir uma cultura escolar na qual determinados conflitos são tratados como parte inevitável da convivência adolescente. O problema é que essa tolerância não se distribui igualmente. Certos corpos e identidades tornam-se mais expostos à condição de alvo, enquanto outros desfrutam da possibilidade de produzir humor sem que sua própria identidade seja colocada em questão.

A fragilidade institucional não deve ser interpretada apenas como ausência de punição. Uma resposta pedagógica ao racismo não se reduz a suspender ou advertir estudantes. Ela envolve acolher quem relata a violência, investigar contextos, trabalhar coletivamente os sentidos das práticas, estabelecer limites, responsabilizar sem humilhar e produzir repertórios para que os/as jovens consigam nomear situações de discriminação. Quando a única resposta possível é a sanção posterior à briga, perde-se a possibilidade de intervir no processo que a antecedeu.

Nesse sentido, as narrativas revelam uma distância entre discursos institucionais de igualdade e experiências concretas de enfrentamento do preconceito. A escola pesquisada desenvolve ações de valorização da cultura afro-brasileira e apresentava em sua proposta valores como cidadania, pertencimento e democracia. O que os/as estudantes colocam em questão não é a inexistência desses princípios, mas sua capacidade de organizar respostas consistentes no plano cotidiano. O desafio está em fazer com que a igualdade deixe de ser apenas enunciado e se converta em procedimento de escuta, mediação e proteção.

O segundo achado da investigação, portanto, é que o silenciamento não se produz somente pela ausência de fala. Ele é também efeito de condições sociais que tornam determinadas falas menos audíveis. Quando um episódio é classificado como brincadeira, quando a vítima é convocada a demonstrar que se ofendeu e quando a instituição exige uma prova de difícil produção, cria-se um regime no qual a violência pode ser percebida e, ao mesmo tempo, permanecer sem reconhecimento efetivo. “Passar batido” torna-se, assim, uma forma cotidiana de reprodução da desigualdade.

Raça, gênero e sexualidade: desigualdades que se coproduzem na escola

A análise das entrevistas e dos diários de campo mostra que as experiências de desigualdade não se organizam por um único eixo. Raça, gênero e sexualidade aparecem em situações distintas, mas frequentemente articuladas. A perspectiva interseccional permite observar que essas relações de poder não se somam mecanicamente; elas se constituem mutuamente e produzem posições específicas no cotidiano escolar.

Um registro do diário de campo, realizado em maio de 2025, recupera relatos de professores/as sobre meninas negras hostilizadas por apelidos racistas dirigidos aos seus cabelos:

“Após a aula, fui à sala dos professores, onde costumo ouvir conversas sobre o cotidiano docente. Hoje, os relatos foram sobre a reunião de pais e mestres ocorrida no sábado letivo e, especialmente, sobre casos de racismo no Ensino Fundamental II. Professores compartilharam situações envolvendo meninas negras hostilizadas em sala de aula, sobretudo por conta de apelidos racistas dirigidos a seus cabelos.” (Excerto do Diário de campo, 26 maio 2025).

Embora o registro não corresponda à observação direta dos episódios, os relatos docentes evidenciam formas específicas de racialização do corpo feminino negro no cotidiano escolar. Nesse caso, cabelo, gênero e raça aparecem articulados em práticas de desqualificação que incidem sobre a aparência, a identidade e o reconhecimento social das estudantes. Não se trata, portanto, de uma experiência racial à qual o gênero simplesmente se acrescenta, mas de uma violência cuja própria forma de manifestação é simultaneamente racializada e generificada.

Em outro momento da observação, as relações de gênero também se fizeram perceptíveis na própria organização espacial e discursiva da sala de aula:

“O primeiro grupo, composto por quatro meninos e uma menina, posicionava-se logo à frente da mesa do professor, ocupando uma posição mais central no espaço da sala. Todos os integrantes do grupo eram brancos e se destacavam pela atenção e participação ativa. Os meninos frequentemente assumiam a liderança das discussões, questionavam, complementavam o conteúdo e contribuíam para conduzir o ritmo da aula, enquanto a única menina do grupo, embora participativa, permanecia mais à margem dessas interações, intervindo com menor frequência. Essa distribuição das vozes parecia evidenciar uma

tendência de maior protagonismo masculino nas dinâmicas da sala, deixando às meninas um espaço mais restrito de expressão.” (Excerto do Diário de campo, 19 maio 2025).

O registro não autoriza estabelecer uma relação causal entre gênero, raça e participação escolar, tampouco generalizar essa configuração para o conjunto da turma. Entretanto, permite perceber que as relações de poder possuem também uma dimensão espacial. A centralidade não diz respeito apenas à posição física ocupada na sala, mas às possibilidades de tomar a palavra, ser ouvido/a, interferir no desenvolvimento da aula e adquirir visibilidade diante do grupo. Nesse caso específico, chama atenção que a posição de maior centralidade espacial e discursiva fosse ocupada por estudantes brancos e, particularmente, pelos meninos.

Louro (1997) argumenta que as instituições educativas participam da produção das diferenças por meio de práticas que ensinam lugares, comportamentos e expectativas. A observação da sala permite perceber esse processo em escala microterritorial: quem ocupa o centro, quem se autoriza a falar, quem é ouvido, quem interrompe e quem precisa negociar sua presença. Tais posições não decorrem apenas de decisões individuais, mas são atravessadas por normas sociais mais amplas acerca de masculinidades, feminilidades e autoridade.

A sexualidade também emerge como marcador que atravessa relações de reconhecimento e legitimidade. Em um episódio registrado em agosto de 2025, uma estudante comentou que os colegas não se comportavam da mesma maneira na aula de outro professor homem e associou o menor respeito dirigido ao professor de Geografia ao fato de ele ser gay e falar abertamente sobre seu casamento. O registro não permite afirmar que a indisciplina da turma decorre da homofobia, mas é significativo por revelar a percepção de uma jovem acerca de como a sexualidade pode interferir nas relações de autoridade no espaço escolar.

Essa percepção reaparece nas entrevistas:

“O que tem muito nas escolas também é a questão do machismo. Machismo e homofobia. Porque os alunos não respeitam de jeito nenhum as professoras. Não importa qual professora entre na sala, seja professora de Inglês, Química ou Física. Nenhuma delas é respeitada. E as inspetoras também, não são respeitadas. Tem aluno que literalmente manda a professora tomar em sei lá onde, e ainda acha que está tudo bem [...] quando é o Professor de Geografia (nome omitido), tentando dar aula, ninguém dá atenção porque, aí, ele é gay, e daí? Isso não importa. O que importa é o trabalho dele.” (Excerto da entrevista com o Estudante B).

Ao falar dos preconceitos presentes na escola, o Estudante B articula machismo e homofobia e observa diferenças nas formas de reconhecimento dirigidas a professoras, inspetoras e professores homens. Em seguida, questiona se a sexualidade do professor de Geografia interfere no reconhecimento de seu trabalho. Sua narrativa mostra que os/as jovens não são apenas sujeitos atravessados por essas relações de poder, mas também produzem leituras sobre elas, identificam injustiças e elaboram critérios próprios de respeito e reconhecimento.

A perspectiva de Crenshaw (2002) ajuda a compreender por que esses relatos não devem ser analisados por meio de categorias rigidamente separadas. Uma menina negra hostilizada por seu cabelo não vivencia primeiro uma experiência de raça à qual posteriormente se acrescenta o gênero; o próprio modo como seu corpo é racializado é também generificado. De modo semelhante, a autoridade de um professor homem gay é interpretada em uma matriz de masculinidade que estabelece quais expressões de gênero e sexualidade são socialmente reconhecidas como legítimas. As desigualdades, nesse sentido, são coproduzidas.

Essa leitura também impede uma interpretação moralizante das juventudes. Os/as jovens não aparecem apenas como reprodutores/as de preconceitos e hierarquias. Eles/as também identificam injustiças, contestam comportamentos e formulam critérios de respeito. A estudante que percebe a diferença no tratamento dirigido ao professor gay, o estudante que critica o desrespeito às professoras e inspetoras e os/as jovens que reconhecem conteúdos racistas nas interações entre pares mostram que o

mesmo cotidiano em que se reproduzem desigualdades também comporta possibilidades de questionamento e deslocamento.

Por isso, a abordagem interseccional não deve funcionar como instrumento para classificar estudantes em identidades fixas, mas como chave para qualificar a compreensão das experiências escolares. Quando raça, gênero e sexualidade são analisados isoladamente, corre-se o risco de perder justamente as formas concretas pelas quais as desigualdades se produzem. Uma perspectiva antirracista que desconsidere o gênero, por exemplo, pode não apreender as formas específicas de racialização que atingem meninas negras; do mesmo modo, análises sobre gênero e sexualidade podem produzir novas invisibilidades quando tomadas à margem das relações raciais e de classe.

Um terceiro achado da análise, portanto, é que o cotidiano escolar produz e negocia desigualdades por meio de relações articuladas de poder. A interseccionalidade não comparece apenas como uma chave teórica aplicada externamente ao campo; ela é demandada pelas próprias situações observadas e narradas pelos/as jovens. Os dados mostram sujeitos cujas experiências não se deixam compreender por marcadores isolados e evidenciam a necessidade de práticas educativas capazes de reconhecer como diferentes formas de desigualdade atravessam simultaneamente os processos de pertencimento, autoridade, participação e reconhecimento na escola.

Entre a escuta e a responsabilização: o que as narrativas juvenis demandam da escola

As narrativas dos/as jovens estudantes não fornecem uma receita pronta para o enfrentamento do preconceito, mas produzem um diagnóstico importante. A recorrência dessas expressões de “zoeira”, “passa batido”, “não dá para provar” e “a gente resolve entre nós mesmos” evidencia um circuito no qual a violência é banalizada nas relações entre pares, tornando-se pouco visível ou pouco denunciável e, quando não encontra mediação institucional percebida como efetiva, pode retornar na forma de confronto entre os/as próprios/as jovens.

Esse circuito ajuda a compreender por que ações pontuais de valorização da diversidade, embora importantes, não são suficientes. A escola pode desenvolver projetos, eventos e conteúdos sobre igualdade e, ainda assim, manter dificuldades para intervir nos conflitos ordinários. A educação antirracista precisa existir também no modo como professores, gestão e estudantes constroem respostas diante de uma piada, um apelido, uma humilhação ou um relato cuja prova não é imediatamente disponível.

Uma primeira possibilidade que emerge do campo é a escuta. Escutar não significa aceitar qualquer interpretação como verdade definitiva, mas reconhecer o relato como ponto de partida legítimo para a investigação pedagógica. Quando um/a jovem estudante procura um adulto e recebe como resposta imediata que é necessário comprovar, a mensagem recebida pode ser a de que sua experiência só importa se vier acompanhada de evidência formal. Em conflitos raciais e de gênero, essa exigência pode produzir retraimento e descrença.

A segunda possibilidade é a responsabilização, que não deve ser confundida com a ampliação de mecanismos punitivos. Uma intervenção pedagógica precisa construir compreensão sobre o dano, interromper a repetição, proteger quem foi atingido e envolver os sujeitos na elaboração de outras formas de convivência. Isso é particularmente importante entre jovens, para quem as relações de grupo e o pertencimento têm forte valor. A sanção isolada pode encerrar uma ocorrência sem alterar o código social que a produziu.

A terceira possibilidade é a construção de repertório. Os/as jovens demonstram reconhecer preconceitos, mas nem sempre dispõem de linguagem para diferenciar humor, conflito, discriminação e violência. A escola pode contribuir para essa elaboração sem transformar toda interação em aula expositiva. Discussões orientadas, análise de situações-problema, literatura, música, cartografia, projetos culturais e práticas de mediação podem produzir vocabulário e critérios coletivos para que os sujeitos consigam nomear o que vivem e avaliar os efeitos de suas ações.

O reconhecimento das culturas juvenis é parte desse processo. Martins e Carrano (2011) defendem que a escola precisa dialogar com as formas culturais pelas quais os/as jovens constroem identidade e pertencimento. Esse diálogo não significa validar toda prática juvenil, mas entrar em relação com ela. No caso da “zoeira”, isso implica compreender sua função na sociabilidade entre pares e, a partir daí, problematizar os limites éticos do humor e as assimetrias que transformam determinadas identidades em alvos recorrentes.

Também é necessário reconhecer que os/as jovens não constituem um bloco homogêneo. Na turma pesquisada, estudantes negros e brancos, meninas e meninos, jovens com diferentes experiências familiares, religiosas, culturais e econômicas conviviam no mesmo regime de tempo escolar. As condições para reagir a um preconceito, denunciar uma situação ou interpretar uma fala como violenta não são iguais para todos. A escola democrática precisa evitar tanto a generalização sobre estes/as quanto a individualização de problemas estruturais.

As entrevistas indicam, ainda, que há potencial para a construção de uma cultura de direitos a partir das próprias vozes juvenis. Alguns/as estudantes identificam o racismo mesmo quando ele aparece como brincadeira; outros/as percebem o machismo no desrespeito às professoras; outros/as questionam a homofobia e defendem que a sexualidade não deveria interferir na autoridade profissional. Essas formulações mostram que o trabalho pedagógico não parte do zero. Existem saberes, incômodos e leituras críticas que podem ser mobilizados coletivamente.

A escola pode, portanto, deslocar-se de uma postura centrada apenas na administração de comportamentos para uma política cotidiana de convivência. Isso exige coerência entre currículo, práticas institucionais e respostas aos conflitos. Se o racismo é discutido como problema histórico, mas uma piada racial permanece sem mediação, cria-se uma cisão entre conteúdo e experiência. Se gênero e sexualidade são tratados em projetos pedagógicos, mas a desigualdade na distribuição da palavra ou o desrespeito a profissionais não são problematizados, a mensagem pedagógica torna-se contraditória.

A contribuição mais importante das narrativas juvenis talvez seja justamente tornar visível essa distância entre princípios e práticas. Os/as estudantes observam a escola a partir de um lugar específico, eles/as vivem a repetição diária dos códigos de convivência. Por isso, suas narrativas juvenis (Quadro 2) permitem acessar dimensões que documentos institucionais e registros disciplinares dificilmente capturam. A escuta sistemática das juventudes deve ser entendida como procedimento pedagógico e também como estratégia de pesquisa e gestão democrática.

QUADRO 2 – Síntese das categorias analíticas emergentes das narrativas juvenis

Categoria empírica	Mecanismo observado	Efeito no cotidiano escolar
“Na zoeira”	Banalização do preconceito por meio do humor e da brincadeira.	Dificulta a nomeação da violência e deslegitima reações.
“Passa batido”	Silenciamento, invisibilidade e normalização de práticas discriminatórias.	Mantém agressões no campo do cotidiano não registrado.
“Não dá para provar”	Centralidade da comprovação formal na resposta ao conflito.	Pode produzir percepção de omissão e baixa confiança institucional.
“A gente resolve entre nós”	Deslocamento da mediação para os próprios pares.	Favorece acordos informais e, em alguns casos, escalada para confrontos.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas e no diário de campo (2025).

Em síntese, os dados apontam que o enfrentamento das desigualdades requer uma escola capaz de nomear, escutar, mediar e responsabilizar. A interrupção do racismo cotidiano depende menos

de uma resposta extraordinária do que da consistência das respostas ordinárias. É no momento da piada, do apelido, do comentário, do silêncio e da denúncia que se define se a instituição contribuirá para naturalizar a desigualdade ou para construir outras possibilidades de convivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências juvenis no cotidiano escolar evidenciou que as relações de preconceito não se manifestam apenas em situações explícitas de discriminação, mas também em práticas, linguagens e interações aparentemente banais, nas quais determinados sujeitos e identidades são desvalorizados, questionados ou colocados em posição de inferioridade. Ao acompanhar as narrativas dos/as estudantes, foi possível compreender como o racismo, articulado a outras dimensões das diferenças sociais, como gênero e sexualidade, atravessa as formas de convivência, reconhecimento e pertencimento produzidas no espaço escolar.

Nesse sentido, a pesquisa aponta que compreender as desigualdades vivenciadas pelas juventudes exige ultrapassar análises centradas em marcadores isolados. As experiências escolares são constituídas por múltiplas relações de poder que se articulam e produzem diferentes formas de visibilidade, silenciamento e participação. A perspectiva interseccional, portanto, contribui para compreender que os/as estudantes não experienciam a escola a partir de raça, gênero e sexualidade como marcadores isolados, mas por meio da articulação dessas e de outras relações sociais em suas trajetórias e experiências cotidianas.

Os dados analisados também indicam que a escola ocupa uma posição ambígua nesse processo, em que ao mesmo tempo em que pode reproduzir desigualdades historicamente constituídas, constitui-se como espaço fundamental para problematizar essas relações e construir outras possibilidades de convivência. Isso implica reconhecer que o enfrentamento das desigualdades não se limita a intervenções pontuais diante de episódios discriminatórios, mas demanda uma transformação contínua das práticas pedagógicas, dos currículos e das formas institucionais de escuta e acolhimento das juventudes.

Ao tratar das experiências juvenis, a pesquisa reafirma a importância de reconhecer os/as estudantes como sujeitos produtores de interpretações sobre o mundo social e sobre a própria escola. Suas narrativas revelam não apenas situações de violência simbólica e desigualdade, mas também possibilidades de reflexão, resistência e construção de outros sentidos para as relações educativas.

Por fim, compreendemos que uma educação comprometida com a equidade racial e com o reconhecimento das diferenças precisa considerar as juventudes em sua complexidade. Mais do que identificar manifestações isoladas de preconceito, é necessário analisar os processos cotidianos que tornam determinadas desigualdades possíveis e buscar práticas educativas capazes de questionar hierarquias historicamente naturalizadas.

As reflexões do presente trabalho reforçam que uma educação antirracista e democrática depende de coerência entre currículo e cotidiano. Não basta abordar racismo em conteúdos específicos se as manifestações ordinárias de preconceito seguem sem mediação. A responsabilidade pedagógica da escola envolve construir procedimentos de escuta, proteção, investigação, responsabilização e formação que atuem antes que a violência se transforme em ruptura visível. É precisamente na vida comum da escola, nos pequenos gestos e nas respostas cotidianas, que se decide se a desigualdade será naturalizada ou contestada.

Como recorte de uma pesquisa situada, o estudo não pretende generalizar as percepções de dez estudantes para todas as juventudes ou instituições. Seu alcance está em tornar inteligíveis mecanismos que podem orientar novas investigações e práticas mediante a banalização pelo humor, os regimes de visibilidade do preconceito, a confiança nas respostas institucionais e a articulação entre diferentes relações de poder. Esses elementos mostram que ouvir as juventudes é indispensável para compreender a escola que efetivamente se vive e para produzir, com elas, formas mais justas de convivência.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula da; SALES, Marcos Vinícius (Orgs.). *Reflexões sobre convivências e violências nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2021.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>

FERREIRA, Eduardo Luiz de Moraes; VIEIRA, Josimar de Aparecido; OLIVEIRA, Natalino da Silva de. Juventudes(s) e Ensino Médio Integrado: reflexões sobre a proposta curricular nos Institutos Federais. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 15, n. 42, p. 564-581, 2024. <https://doi.org/10.61389/inter.v15i42.7434>

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. <https://doi.org/10.5902/198464442910>

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Parte dos dados da pesquisa está disponível no Repositório de Dados de Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (REDU/UNICAMP): <https://doi.org/10.25824/redu/4FFOKY>. Entrevistas e registros de campo não estão integralmente disponíveis por razões éticas de confidencialidade e proteção dos/as participantes. Os excertos utilizados no artigo foram anonimizados.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Raquel Almeida Mendes – Conceitualização; Curadoria de dados; Análise formal; Obtenção de financiamento; Investigação; Metodologia; Administração do projeto; Visualização; Escrita: rascunho original; Escrita: revisão e edição.

Rafael Straforini – Conceitualização; Metodologia; Supervisão; Validação; Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflitos de interesse relacionados à elaboração, aos resultados ou à publicação deste artigo.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Os autores declaram que utilizaram o ChatGPT (OpenAI, modelo GPT-5.6) como ferramenta de apoio à revisão linguística, aprimoramento da clareza e coesão textual, organização de trechos do manuscrito e tradução/revisão de elementos em língua inglesa e espanhola. As decisões teóricas, metodológicas e analíticas, bem como a interpretação dos dados e a revisão final do conteúdo, foram realizadas pelos autores, que assumem integral responsabilidade pelo manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.