ISSN: 2358-8829

RACISMO, ESCOLA E INFÂNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Sueli Alves G. de Souza [1]
Aline Bastos Oliveira Souza [2]
Jessica Gleyce dos Reis Felix [3]
Rozil da Silva Gomes [4]
Mohana Ellen Brito M. Cavalcante [5]

INTRODUÇÃO

Há uma ideia muito difundida no Brasil de que somos um povo que convive bem com as diferenças. Ela aparece nas conversas de família, nos discursos políticos e, com frequência, também nos corredores das escolas, onde ainda se escuta que "aqui todo mundo é igual" ou que determinado episódio "foi só uma brincadeira". Acontece que essa imagem generosa de nós mesmos convive com uma realidade que a sociologia brasileira descreve há muitas décadas: a cor da pele continua organizando oportunidades, trajetórias e modos de ser tratado. Quando olhamos para a infância, esse contraste fica ainda mais difícil de ignorar, porque é justamente nos primeiros anos de vida escolar que muitas crianças negras aprendem, na prática, o que significa ser visto como diferente.

Este artigo nasce dessa inquietação. Nosso objetivo geral é analisar a configuração do racismo no Brasil a partir da crítica ao mito da democracia racial, articulando essa discussão às vivências de crianças no cotidiano escolar e às práticas pedagógicas no contexto educacional. De modo mais específico, buscamos: 1) discutir como o mito da democracia racial contribui para a invisibilização do racismo nas instituições educativas; 2) identificar manifestações dessa invisibilização no ambiente escolar, tais como apelidos pejorativos, exclusão simbólica, ausência de representatividade e silenciamento de

[1] Doutoranda do Curso de Sociologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, suelialves_2009@hotmail.com;
[2] Especialista do Curso de Ensino de Sociologia da Faculdade Única de Ipatinga - UNICA, alinebastoscs@gmail.com;
[3] Mestra do Curso de História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, gelyce.jess@gmail.com;
[4] Doutorando pelo Curso de Ciências da Religião da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, rozilgomes@gmail.com;
[5] Doutora do curso de Sociologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mohanamorais@gmail.com.

conflitos raciais; e 3) apresentar caminhos pedagógicos e formativos que possam contribuir para uma educação antirracista.

A relevância do tema justifica-se pela permanência de práticas discriminatórias que, de tão repetidas, acabaram naturalizadas na rotina escolar. Não se trata apenas de situações isoladas ou do mau comportamento de uma ou outra criança. Trata-se de um conjunto de gestos, silêncios e ausências que afeta diretamente o desenvolvimento, a autoestima e os processos de aprendizagem de estudantes negros e que, por isso mesmo, exige da escola um compromisso explícito com a equidade racial. Passados mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, ainda é necessário perguntar o quanto essa orientação legal se converteu em prática cotidiana.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza analítico-reflexiva, apoiada em revisão bibliográfica. Dialogamos com Guimarães (1999), Fry (2005), Fernandes (2008), Carneiro (2003), Fanon (2008), Gomes (2005) e Munanga (2005), além da legislação educacional brasileira. A análise indica que o mito da democracia racial funciona como um véu sobre o racismo escolar: ao afirmar que não há problema, impede que o problema seja nomeado e, portanto, enfrentado. Como contrapartida, destacamos a valorização da história e da cultura afro-brasileira, o uso de materiais didáticos representativos e a criação de espaços de diálogo sobre diversidade como práticas capazes de transformar esse cenário, desde que sustentadas por uma formação docente crítica. Depois desta introdução, o texto se organiza em quatro partes: a metodologia, o referencial teórico, os resultados e a discussão, e as considerações finais.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, de natureza analítico-reflexiva. Em vez de medir ou quantificar o racismo, interessa-nos compreender os sentidos que ele assume na vida escolar e as formas pelas quais a literatura sociológica e educacional o explica. Esse caminho se justifica porque o racismo, entre nós, opera muitas vezes de maneira silenciosa, e é a interpretação cuidadosa que permite enxergá-lo.

O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica. Foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas das ciências sociais e da educação que tratam do racismo no Brasil, do mito da democracia racial, da construção da identidade negra e da educação das relações étnico-raciais. Compõem os conceitos principais dos trabalhos de Guimarães

(1999), Fry (2005), Fernandes (2008), Carneiro (2003), Fanon (2008), Gomes (2005) e Munanga (2005), ampliados por autores que ajudam a pensar a infância e a escola, como Cavalleiro (2000) e Corsaro (2011), e por textos que sustentam a discussão sobre racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). Também integram a análise documentos da legislação educacional brasileira, com destaque para a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A leitura foi feita em duas etapas. Na primeira, buscamos reconstruir o debate teórico sobre o mito da democracia racial e sobre as relações entre racismo, subjetividade e infância. Na segunda, organizamos os achados em categorias analíticas: silenciamento e invisibilização dos conflitos raciais, apelidos e "brincadeiras", exclusão simbólica e ausência de representatividade, efeitos sobre a identidade e as trajetórias escolares, e práticas pedagógicas antirracistas e formação docente. Essas categorias não pretendem esgotar o tema; funcionam como uma lente para ordenar o que a literatura nos oferece e para que a discussão não se perca em generalidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

Do mito da democracia racial ao racismo que não se diz

Para entender por que o racismo escolar é tantas vezes negado, é preciso voltar à forma como o Brasil construiu sua imagem nacional. A obra de Freyre (2003), deu forma a uma leitura do país como sociedade marcada pela mistura entre povos e pela convivência supostamente harmoniosa entre senhores e escravizados. Com o tempo, essa leitura se transformou em ideologia: a ideia de que o Brasil seria uma democracia racial, um lugar onde a cor não importaria. Guimarães (1999) mostra que a expressão ganhou força no debate público a partir de meados do século XX e passou a funcionar ora como ideal a ser alcançado, ora como descrição pretensamente fiel da realidade, o que ajuda a explicar a sua longevidade.

Foi Fernandes (2008) quem, a partir de pesquisas realizadas em São Paulo, desmontou de forma sistemática essa ideia. Ao estudar a integração da população negra à sociedade de classes, o autor demonstrou que a abolição não foi acompanhada de políticas de inclusão e que a desigualdade racial se reproduzia no mercado de trabalho, na moradia e na educação. Mais do que isso, observou que muitos brasileiros tinham vergonha de admitir o próprio preconceito, o que contribuía para mantê-lo em silêncio. É

nesse ponto que a palavra “mito” se torna precisa: não porque a convivência entre os grupos seja inventada, mas porque a narrativa da harmonia encobre hierarquias existentes.

Esse debate, contudo, não é isento de controvérsias. O autor Fry (2005) chama atenção para as particularidades do caso brasileiro, em que a ideologia da mestiçagem moldou as formas de classificar e de pensar a raça, e propõe que se olhe com cuidado para as comparações com outros países. Mesmo quando se discorda de algumas de suas conclusões, sua obra é um interlocutor valioso, pois nos obriga a justificar com rigor o que afirmamos sobre as relações raciais no país.

Do lado das intelectuais negras, Carneiro (2003) acrescenta uma camada fundamental à crítica: a de que o mito da democracia racial atinge de modo particular as mulheres negras, cuja experiência é atravessada ao mesmo tempo pelo racismo e pelo sexismo. Essa perspectiva nos interessa porque lembra que as crianças negras chegam à escola inseridas em famílias e comunidades que já vivenciam essas desigualdades, e que a escola, ao ignorá-las, acaba por reforçá-las.

Racismo, subjetividade e infância

Se o mito da democracia racial opera no plano das ideias, o racismo também opera no plano da subjetividade. Fanon (2008), ao analisar a experiência do homem negro em um mundo organizado pelo olhar branco, descreve o modo como a pessoa negra é obrigada a se ver através de um espelho que a diminui. Embora escreva a partir de outro contexto histórico, suas reflexões ajudam a compreender por que ser alvo de apelidos, de risos ou de ausências repetidas não é algo superficial: com o tempo, esse olhar externo pode ser incorporado, e a criança passa a duvidar do próprio corpo, do próprio cabelo, do próprio valor.

Carneiro (2005) contribui para essa discussão com o conceito de epistemicídio, entendido como o processo de desqualificação dos saberes e das capacidades intelectuais da população negra. No espaço escolar, esse processo aparece quando o currículo trata a história africana e afro-brasileira como apêndice, quando se espera menos dos estudantes negros ou quando seus modos de falar e de aprender são vistos como déficit. Almeida (2019), por sua vez, colabora na percepção que tudo isso não depende apenas de pessoas mal-intencionadas: o racismo é estrutural, está nas estruturas das instituições, e a escola, como qualquer outra, pode reproduzi-lo mesmo quando suas intenções são boas.

ISSN: 2358-8829

É preciso, ainda, considerar a infância como um tempo social em que as crianças não são meras receptoras da cultura adulta. A sociologia da infância, como a de Corsaro (2011), mostra que as crianças interpretam o mundo e produzem cultura em suas interações. Isso vale também para a raça: desde cedo elas observam quem é elogiado, quem aparece nos livros, quem é chamado de "bonito" ou de "bagunceiro", e constroem, a partir dessas observações, as suas próprias leituras sobre pertencimento e valor. Os estudos de Cavalleiro (2000) sobre a educação infantil caminham nessa direção: o silêncio da escola diante de situações de discriminação não é neutro, pois ensina às crianças negras que aquilo não deve ser dito e às crianças brancas que aquilo não tem consequências.

A legislação como ponto de apoio

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para tornar obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino de história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003). Em 2008, a Lei nº 11.645 ampliou essa obrigatoriedade para incluir a temática indígena (BRASIL, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2004, detalham esse compromisso e orientam que o tema atravesse o projeto pedagógico da escola e o conjunto do currículo, e não apenas as datas comemorativas (BRASIL, 2004).

Esse arcabouço legal é importante porque desloca a questão do campo da boa vontade individual para o campo do direito. Ao mesmo tempo, como lembram Gomes (2005) e Munanga (2005), a lei, sozinha, não muda a escola: é preciso que professores e professoras se apropriem dela, compreendam seus fundamentos e se sintam seguros para transformá-la em prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permitiu organizar os achados em cinco categorias, sintetizadas no Quadro 1 e desenvolvidas na sequência. Vale dizer que elas não aparecem separadas na vida escolar; ao contrário, costumam se combinar e se reforçar mutuamente.

Quadro 1 – Categorias analíticas, síntese dos achados e autores de referência

Categoria analítica	Síntese do que a literatura aponta	Autores de referência
1. Silenciamento e invisibilização dos conflitos raciais	Conflitos raciais reinterpretados como implicância ou indisciplina; denúncias desacreditadas; ausência de consequências para quem ofende	Cavalleiro (2000); Fernandes (2008)

Categoria analítica	Síntese do que a literatura aponta	Autores de referência
2. Apelidos pejorativos e "brincadeiras"	Ofensas à cor, ao cabelo e aos traços físicos tratadas como parte da convivência; rebaixamento da autoimagem	Fanon (2008); Almeida (2019)
3. Exclusão simbólica e ausência de representatividade	Currículo, materiais e murais que associam pessoas negras à escravidão ou à subalternidade; sentimento de não pertencimento	Carneiro (2005); Gomes (2005)
4. Identidade, autoestima e trajetórias escolares	Vergonha, retraimento, isolamento e, em alguns casos, afastamento da escola	Cavalleiro (2000); Gomes (2005)
5. Práticas pedagógicas antirracistas e formação docente	Currículo permanente, materiais representativos, rodas de conversa, formação crítica e apoio da gestão escolar	Brasil (2004); Munanga (2005); Gomes (2005)

Fonte: Elaboração das autoras, a partir da literatura revisada (2026).

Silenciamento e invisibilização dos conflitos raciais

A primeira categoria diz respeito ao modo como a escola costuma lidar com o racismo: não o enfrentando. Quando se parte do pressuposto de que vivemos em uma democracia racial, qualquer conflito de natureza racial tende a ser reinterpretado como mal-entendido, implicância ou indisciplina. A criança que denuncia é aconselhada a "relevar"; a que agride com palavras é advertida, no máximo, por falta de educação, sem que a dimensão racial do ato seja nomeada.

Pensemos numa cena comum, ainda que meramente ilustrativa: um aluno negro conta à professora que foi chamado por um nome ofensivo e recebe como resposta que "isso não é nada, vocês são todos amigos". A intenção pode ser pacificar, mas o efeito é duplo: quem ofendeu aprende que o ato não teve consequência, e quem foi ofendido aprende que sua dor não merece escuta. É esse o silêncio escolar que Cavalleiro (2000) descreve, e é também a continuidade, dentro da sala de aula, do silêncio que Fernandes (2008) já identificava na sociedade mais ampla.

Apelidos pejorativos e "brincadeiras"

A segunda categoria é talvez a mais reconhecível. Apelidos que aludem à cor da pele, ao cabelo ou aos traços físicos são frequentemente tratados como parte normal da convivência entre crianças. Contudo, quando repetidos e tolerados pelos adultos, deixam de ser brincadeira e passam a funcionar como um mecanismo de rebaixamento. Em termos fanonianos, trata-se de impor à criança negra um olhar que a reduz ao corpo e a obriga a se defender dele (FANON, 2008).

O argumento de que "ninguém teve a intenção de ofender" costuma ser usado para encerrar a conversa, mas a intenção, nesse caso, importa menos do que o efeito. Aqui, a

perspectiva estrutural de Almeida (2019) é útil: não é preciso haver ódio declarado para que o racismo se realize; basta que práticas e hierarquias se repitam sem questionamento.

Exclusão simbólica e ausência de representatividade

A terceira categoria é menos visível, porque se manifesta por aquilo que não aparece. Pense-se nos murais, nos livros didáticos, nas bonecas e nos brinquedos disponíveis, nos personagens das histórias contadas em sala. Quando as pessoas negras só aparecem associadas à escravidão, à pobreza ou a papéis subalternos, e quando as figuras de beleza, inteligência e liderança são quase sempre brancas, a escola transmite uma mensagem silenciosa sobre quem pertence ao centro e quem fica na margem.

É o que Carneiro (2005) descreve como desqualificação de saberes e de presenças, e é o que Gomes (2005) nos convida a reverter quando defende que a escola trabalhe de forma positiva a história e a cultura Afro. A exclusão simbólica, nesse sentido, não é um detalhe estético: ela educa o olhar das crianças sobre aquilo que é considerado valioso.

Identidade, autoestima e trajetórias escolares

A quarta categoria reúne os efeitos dessas práticas. Crianças que convivem com apelidos, silêncios e ausências tendem a construir uma relação conflituosa com a própria imagem. A literatura aponta para sentimentos de vergonha, para o desejo de se parecer com o padrão branco, para o isolamento e, em alguns casos, para o afastamento da escola (CAVALLEIRO, 2000; GOMES, 2005). Esse processo repercute diretamente nos modos de aprender: uma criança que se sente constantemente avaliada por sua aparência dificilmente se sente à vontade para arriscar uma resposta em voz alta ou para disputar espaços de liderança.

Nesse sentido, a desigualdade de desempenho que as estatísticas educacionais costumam registrar não pode ser lida apenas como diferença de “esforço”; ela é também o resultado de uma experiência escolar emocionalmente desigual.

Práticas pedagógicas antirracistas e formação docente

A quinta categoria diz respeito ao que pode ser feito. A literatura converge em alguns pontos que, embora simples de enunciar, exigem constância para se realizar. O primeiro é a valorização da história e da cultura afro-brasileira como conteúdo curricular permanente, e não como atividade pontual de novembro. Trata-se de apresentar a África como continente de múltiplas civilizações e de contar a história da população negra no

Brasil a partir de suas lutas, de suas criações e de suas intelectualidades, e não apenas a partir da escravidão (BRASIL, 2004; MUNANGA, 2005).

O segundo é o uso de materiais didáticos representativos: livros de literatura infantil com protagonistas negros, imagens diversas nos murais, jogos e brinquedos que reflitam a pluralidade do país. Quando a criança se vê na história, deixa de ser exceção. O terceiro é a promoção de espaços de diálogo sobre diversidade, como rodas de conversa e projetos coletivos, em que os conflitos raciais possam ser nomeados e discutidos com cuidado, sem humilhar ninguém e sem fingir que não aconteceram. Gomes (2005) destaca que esse trabalho pressupõe uma postura de escuta e passa, inclusive, pela valorização de elementos da estética negra, como o cabelo, tantas vezes alvo de ofensa, o que pode ser feito de modo lúdico e afetivo desde a educação infantil.

É importante notar que essas práticas beneficiam todas as crianças, e não apenas as negras. Crianças brancas também ganham ao conviver com uma representação mais honesta da história do país e ao aprender, desde cedo, a reconhecer e a recusar o preconceito. O antirracismo, nesse sentido, é um projeto educativo coletivo.

Essas práticas, porém, dependem de uma condição: nenhuma delas se sustenta sem professores e professoras preparados para conduzi-las. Aqui reside, talvez, o maior desafio. Muitos docentes passaram por cursos de formação nos quais a temática racial esteve ausente ou foi tratada de forma superficial, e carregam, como qualquer pessoa, as marcas de uma sociedade que ensinou a negar o racismo. Não se trata, portanto, de culpabilizar indivíduos, mas de reconhecer que a formação precisa oferecer instrumentos para que o docente identifique situações de discriminação, saiba intervir sem constranger a criança e revise o próprio material e o próprio olhar (MUNANGA, 2005; GOMES, 2005).

Uma formação crítica, nesse sentido, não é um curso isolado de atualização, mas um processo contínuo, que inclui a leitura, a troca entre colegas, o contato com movimentos sociais e a escuta das famílias. Também envolve a gestão escolar, que precisa garantir tempo, recursos e respaldo institucional para que o trabalho antirracista deixe de depender da iniciativa de uma única professora mais sensível ao tema.

Em conjunto, as categorias mostram que o mito da democracia racial não é apenas um debate histórico: ele opera hoje como uma espécie de regra tácita da escola, a de que falar de raça é criar problema. Romper com essa regra é o primeiro gesto de uma educação antirracista.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procuramos mostrar que o mito da democracia racial não é um tema do passado. Ele continua a operar na escola, sob a forma de silêncio, de brincadeiras toleradas e de ausências naturalizadas, e produz efeitos concretos sobre a forma como crianças negras se veem e sobre o modo como aprendem. A crítica formulada por autores como Fernandes (2008), Guimarães (1999) e Carneiro (2003) segue, portanto, atual, e a discussão de Fanon (2008) sobre o peso do olhar do outro nos ajuda a entender por que esses efeitos ultrapassam o momento da ofensa.

Do ponto de vista pedagógico, a análise indica que o enfrentamento do racismo na escola exige, ao mesmo tempo, ações no currículo, nos materiais e nas relações cotidianas, e que nenhuma delas se sustenta sem uma formação docente crítica, capaz de reconhecer e intervir nas desigualdades. Valorizar a história e a cultura afro-brasileira, usar materiais representativos e abrir espaços de diálogo sobre diversidade são caminhos possíveis e, mais do que isso, são compromissos legais e éticos de quem educa.

Reconhecemos os limites do estudo. Por ser bibliográfico, ele não dá voz direta às crianças, às famílias e aos profissionais da escola, que são, afinal, quem melhor conhece o cotidiano que buscamos compreender. Pesquisas futuras, de caráter empírico, como etnografias escolares, entrevistas com docentes e escuta de crianças, poderão aprofundar e também contestar o que aqui foi apresentado. Seria igualmente valioso investigar como as redes de ensino vêm implementando a Lei nº 10.639/2003 e quais condições de trabalho e de formação têm sido oferecidas aos professores.

Por fim, se há uma ideia que gostaríamos de deixar ao final, é a de que uma educação antirracista não começa com um grande projeto, mas com a decisão de não silenciar. Nomear o racismo quando ele aparece, acolher quem o sofre e repensar aquilo que se ensina e a forma como se ensina são gestos possíveis em qualquer escola. É um trabalho coletivo, longo e por vezes desconfortável, mas é também o que pode tornar a escola, de fato, um lugar mais justo para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FRY, Peter. **A persistência da raça**: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2005.