

ESTILHAÇAR AS MÁSCARAS BRANCAS: DO RACISMO À PROMOÇÃO DA NEGRITUDE POSITIVADA NAS ESCOLAS¹

Matheus Eduardo Rodrigues Martins²
Benilde Silva Portuguez³

Resumo

Objetivou-se sistematizar práticas pedagógicas que promovem a negritude na educação básica. Deteve como metodologia a revisão integrativa. Encontraram-se práticas que, majoritariamente, posicionam estudantes negras/os em territórios vivenciais de angústia e isolamento. Há, porém, professoras negras que buscam aplicar a Lei 10.639/2003. Demonstram que com apoio para o reconhecimento da negritude é possível o estilhaçar das máscaras brancas, às quais estudantes recobrem-se frente ao racismo. Podem assim resistir à inferiorização e enfrentar a exploração econômica e a dominação cultural.

Palavra-chave: Negritude; Racismo; Práticas pedagógicas

ROMPIENDO LAS MÁSCARAS BLANCAS: DEL RACISMO A LA PROMOCIÓN DE LA NEGRITUD POSITIVA EN LAS ESCUELAS

Resumen

El objetivo fue sistematizar prácticas pedagógicas que promueven la negritud en la educación básica. La metodología utilizada fue la revisión integrativa. Se encontraron prácticas que, mayoritariamente, colocan a los estudiantes negros en territorios vivenciales de angustia y aislamiento. Sin embargo, existen profesoras negras que buscan aplicar la Ley 10.639/2003. Demuestran que con apoyo al reconocimiento de la negritud es posible romper las máscaras blancas utilizadas frente al racismo. Así pueden resistir a la inferiorización y enfrentar la explotación económica y dominación cultural.

Palabra-clave: Negritud; Racismo; Prácticas pedagógicas

SHATTERING THE WHITE MASKS: FROM RACISM TO THE PROMOTION OF BLACKNESS IN SCHOOLS

Abstract

The aim was to systematize pedagogical practices that promote blackness in basic education. The methodology used was an integrative review. It found practices that mostly place black students in experiential territories of anguish and isolation. However, there are female black teachers who seek to apply Law 10.639/2003. They demonstrate that with support for recognition of blackness, it is possible to shatter the white masks that students wear in the face of racism. They can thus resist subjugation and confront economic exploitation and cultural domination

Keyword: Blackness; Racism; Pedagogical practices

¹Artigo recebido em 07/01/2025. Primeira Avaliação em 11/02/2025. Segunda Avaliação em 11/02/2025.. Aprovado em 24/02/2025. Publicado em 09/04/2025.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v23i50.65613>

²Psicólogo Escolar do Colégio de Aplicação e Doutorando em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGP/UFSC), Santa Catarina - Brasil. E-mail: matheus.rodrigues@ufsc.br.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3650998519304293>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4761-9252>.

³Psicóloga. Supervisora Clínica Individual e Grupal. Doutoranda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGP/UFSC). E-mail: benilde.portuguez@gmail.com.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2056412231918284>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1214-3669>.

Introdução

As pesquisas sobre as relações raciais em âmbito escolar começaram a ocorrer há poucas décadas no Brasil. Os primeiros estudos que trazem expressamente a questão são datados dos anos 80, acompanhando o processo de construção e atuação do próprio movimento negro, bem como das lutas por direitos e pela redemocratização. Destacam-se nesse período a ascensão do Movimento Negro Unificado (MNU) e as formulações, por exemplo, de Lélia González e Abdias do Nascimento.

A discreta abordagem das relações raciais nas escolas, num país que amargou por longo período o mito da democracia racial no meio científico e social, foi se transformando, portanto, à medida que pesquisadoras e educadoras racialmente conscientes preocuparam-se em manifestar e denunciar as desigualdades e inferiorizações operadas com estudantes negras/os no campo escolar.

Os estudos acerca das relações raciais no Brasil têm, desse modo, denunciado o racismo como um dos principais elementos das violências e discriminações em âmbito escolar. Desde estudos clássicos, como a dissertação do educador Luiz Gonçalves (1985), o estudo da socióloga Fúlia Rosemberg (1987) e da educadora Cavallero (1998), até estudos mais recentes, como da psicóloga Carvalho (2020), todos expressam as consequências do racismo nos processos de escolarização e subjetivação de crianças e adolescentes, bem como as vantagens provenientes da branquitude para crianças não racializadas.

Há críticas em como a educação, de maneira histórica, reproduziu e perpetuou as desigualdades raciais; pois o sistema educacional, ao não reconhecer seu insucesso no processo de ensino, muitas vezes culpabilizou, de maneira simplista e discriminatória, estudantes e famílias negras e pobres (Patto, 1987). Isso decorre das concepções ético-epistemológicas eurocêntricas do campo educacional. Estas, influenciadas pelo iluminismo, fundamentaram-se em formulações científicas eugênicas ou do racismo científico (Patto, 1987; Munanga, 2003). E mesmo que posteriormente tenha sido refutada sua base biológica, a noção que se disseminou de raça exerceu uma influência significativa na esfera social, definindo aspectos materiais e simbólicos das pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais

(Hasenbalg, 1979). Assim, naturalizou-se a hierarquização de grupos não-brancos que são frequentemente marginalizados e têm suas identidades constantemente deslegitimadas (Souza, 1983).

Dessa maneira, a educação brasileira por extenso período desconsiderou as consequências do processo de colonização, reproduzindo os sistemas de inferiorização e subalternização da colonialidade, legitimando suas hierarquias raciais. Tanto a educação quanto a psicologia escolar por muito tempo operaram a estigmatização e marginalização de crianças negras, com base na teoria das inaptidões inatas, por exemplo, e posteriormente pela teoria da carência cultural (Patto, 1987; Martins, 2024).

Como aponta o estudo da socióloga Fúlia Rosenberg (1987), crianças negras passam mais tempo com fraldas sujas, demoram mais para serem trocadas, recebem alimentos com maior atraso e recebem menos atenção em comparação às crianças brancas. Esses dados foram reiterados, anos mais tarde, na pesquisa de Cavalleiro (1998), a qual demonstra que é consideravelmente diferente a maneira como profissionais da educação tratam crianças negras em relação a crianças brancas. Aponta-se que as crianças negras recebem menos afeto físico e simbólico por parte das professoras, ocasionando maiores dificuldades de se sentirem acolhidas e aceitas no ambiente escolar; educadoras efetuam formas diferentes de avaliá-las em suas atividades, reconhecendo, por exemplo, de maneira distinta seu sucesso.

Constatou-se nessas pesquisas, também, que professoras realizam, por diversos momentos, uma diferenciação racial, tanto pela linguagem quanto pela atenção direcionada às crianças, mas não abordam conscientemente suas diferenças e não combatem os preconceitos nas relações entre pares; na verdade, quando abordam questões de diferença racial, expressam que todos são iguais, que são seres humanos – reforçando o mito da democracia racial. Para autores como Florestan Fernandes e Abdias do Nascimento, o mito da democracia racial é uma narrativa que esconde o racismo e as desigualdades, sustentando uma falsa ideia de convivência harmoniosa entre os grupos raciais no Brasil, com o discurso de que “somos todos brasileiros” (Fernandes, 1964; Nascimento, 1978).

Ainda, a diferenciação racial estereotipada (chamar os estudantes pelas suas características fenotípicas, por exemplo) é realizada na presença das crianças, que

percebem e internalizam tal diferenciação; desta forma, estas e demais pesquisadoras concluíram que o sistema escolar formal é desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos negros – ou seja, a afirmação de sua negritude (Cavalleiro, 1998; Gomes, 2017; Carvalho, 2020, Carine, 2023).

Outros estudos que abordaram o tema das relações interpessoais no ambiente escolar apontam que as discriminações raciais ainda imperam entre as principais violências que ocorrem nesse campo (Abramovay et al, 2018; Groff et al., 2022), porém, com especificidades da conjuntura atual, demonstrando o quanto o racismo se atualiza e coaduna com elementos sociopolíticos. Uma característica fundamental na atualidade é a ascensão de ideologias e grupos de extrema direita, que se fundamentam no ódio às diferenças, no racismo, misoginia, na supremacia branca masculina, e se fortalecem com movimentos como o Escola sem Partido e a neoliberalização da educação (Martins, 2021). Esses grupos cooptam jovens estudantes, principalmente brancos, para promoverem virtual e fisicamente ações violentas e inclusive extermínios, como no caso dos ataques violentos às escolas (Schurig, 2023; Cara et al, 2023).

Outro ponto indispensável a ser destacado na conjuntura atual é o quanto o país se tornou ainda mais inseguro para a população negra nos últimos anos, sobretudo para jovens e mulheres negras. Em relação ao abuso sexual, por exemplo, 80% dos casos de estupro no Brasil em 2022 foram de crianças e adolescentes, sendo 57% de meninas negras; além de que 61% dos feminicídios foram de mulheres negras (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Ainda, o assassinato de pessoas negras corresponde a 77% das mortes violentas no Brasil. A mesma pesquisa expõe o revoltante dado de que 85% das mortes violentas, na faixa etária de 12 a 17 anos, foram de adolescentes negros – com considerável porcentagem dessas mortes provenientes das forças policiais, o que escancara o racismo e a violência do Estado brasileiro. Cabe salientar que enquanto o presente texto era redigido três grandes chacinas policiais estavam em curso no país – na Baixada Santista, na grande Salvador e a chacina das comunidades da Maré, na cidade do Rio, vitimizando corpos negros de jovens periféricos.

Por que isso ocorre? Por que os corpos negros são violentados, são tidos como alvos, seja dentro da escola, seja fora dela e em quase todo lugar em que

estão? Por que pessoas negras são inferiorizadas e socialmente relegadas a espaços de subalternização e exploração?

Aqui, a formulação acerca da conformação da sociedade capitalista e sua herança colonialista faz-se fundamental. A compreensão de dominação e exploração de povos negros destacara Marx (1867/2013), em sua análise sobre a gênese do capitalismo, ao expressar que a violência é a base sobre a qual ele se desenvolve, devido ao processo de acumulação primitiva. Isso porque esse processo se realiza pela expropriação corporal e territorial de povos, por meios violentos diretos, durante o período colonial-escravocrata. Destarte, a colonização e a divisão racial do trabalho estão nas raízes do sistema capitalista de produção (Marx, 1867/2013; Quijano, 2000).

O período dessa gênese, portanto, foi demarcado pela invasão, massacre e escravização, decorrente da colonização europeia em África, Ásia e América. Essa dominação e acumulação primitiva de capital, por meio do saqueio, tráfico de pessoas e escravização transcorreu por quatro séculos, sendo indispensável para a fundamentação da modernidade (Marx, 1867/2013; González, 1984). Nações-ethnias foram divididas segundo a ganância dos países colonizadores; pessoas negras escravizadas foram violentamente constituídas pela subtração do domínio de seus corpos, de seus lares e de seu status político, ainda sendo alvos de epistemicídio. O Brasil foi o último país a abolir o regime escravocrata (González, 1984).

Autoras/es dos estudos raciais e da sociologia crítica brasileira, como Lélia González, Florestan Fernandes e Carlos Hasenbalg, bem como do paradigma decolonial, expressam as consequências do sistema colonialista ao Brasil e aos demais países latino-americanos. González (1984), expõe, por exemplo, que a divisão racial do colonialismo estruturou a sociedade brasileira, suas relações de produção e reprodução social. A exploração e subalternização das pessoas negras provém da manutenção da episteme eurocêntrica, economicamente e racialmente, visto que mesmo após a abolição o domínio branco, do país metrópole, em termos do poder e da cultura, não foi modificado. Isso foi crucial para a determinação social de quem conformou – e ainda conforma – a classe trabalhadora brasileira, cuja maioria são pessoas negras. González (1984) expõe, ainda, que a herança colonialista gerou uma tripla inferiorização das mulheres negras latino-americanas, pois além de serem desumanizadas devido a sua raça/origem e exploradas

enquanto força de trabalho nos mais inferiores estratos de classe, houve a repressão sexual de seus corpos.

Fernandes (1964) e Hasenbalg (2005) buscaram em suas pesquisas compreender e criticar como as relações econômicas e raciais foram historicamente constituídas em conjunto, mantendo e fortalecendo a desigualdade no Brasil pós abolição, e conformando as classes sociais no país, seus locais de moradia, condições de vida, de trabalho, saúde e educação. Hasenbalg (2005), por exemplo, demonstrou como pessoas e grupos brancos obtiveram o que ele denominou de uma vantagem desleal, a níveis econômicos, políticos, culturais e psicológicos, fazendo-os progredir às custas e por causa de pessoas negras.

O autor expressa que pessoas brancas, ainda que não queiram, beneficiam-se da exploração e opressão racial, visto que adquirem vantagens nas relações de competição, obtendo melhores lugares na estratificação social. Segundo Hasenbalg (2005), essas “dimensões podem ser consideradas como incluindo elementos simbólicos, mas não menos concretos, tais como honra social, tratamento decente e equitativo, dignidade e o direito à autodeterminação” (p. 65). Desta forma, o racismo faz-se base em toda sorte de sociedade capitalista contemporânea (Hasenbalg, 2005). Este, ainda, faz-se presente não somente na ordem da produção, mas serve também para ditar as relações interpessoais, conformando grupos e espaços. Assim, detém confluência com a noção de branquitude e suas maneiras de exercer o poder (Schucman, 2020).

A noção de branquitude desenvolvida por Schucman (2020) diz respeito à lógica com a qual pessoas brancas perpetuam suas vantagens, isto é, tanto compreende o conjunto de ideais político-ideológicos que justificam a concepção de superioridade da “raça branca”, quanto compreende as ações nos diversos âmbitos sociais para se exercer o poder, incluindo entre seus pares. Neste sentido, seu objetivo é manter a estrutura capitalista-racista que mantém a própria hegemonia, e continuar a produzir as vantagens para uns e as desigualdades para todos.

A compreensão da teoria decolonial, semelhantemente, fórmula que, com o fim do colonialismo como constituição geopolítica, a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização racial das populações não se transformou significativamente, mantendo métodos simbólicos e violentos de subalternização (Quijano, 2000).

Colonialidade-modernidade refere-se, assim, ao padrão de poder em que as relações geopolíticas e interpessoais se articulam com base na dominação de viés racial e de classe, e que se mantêm sob o regime capitalista globalizado. Demais autores, que escrevem a partir de uma posição subalternizada ou periférica, expressam que é na interrelação dos sistemas de opressão – como origem geopolítica, raça e etnia, classe social, gênero e corponormatividade – que se estrutura a hierarquia social da colonialidade. Esse sistema opera, desta maneira, pela destituição de poder e da humanidade em todos os âmbitos da vida para aqueles que sofrem com a hierarquização do capitalismo globalizado (Lugones, 2020).

Sobre essa hierarquia de sujeitos se engendra a zona do não-ser (Fanon, 2008; Lugones, 2020). A zona do não-ser corresponde àquela dos povos marginalizados, que são impelidos à miséria, na qual predomina a ausência do Estado, dos serviços públicos e a subalternização sociocultural. A violência, portanto, para a compreensão decolonial, fundamenta-se nessas relações hierárquicas, fazendo com que, para os habitantes da zona do não-ser, ela seja a regra: direitos e normas sociais são violados, banaliza-se a exclusão, a agressão física, psicológica, sexual e mesmo a morte. A dialética de reconhecimento mútuo que ocorre na zona do ser desmorona frente ao não reconhecimento da humanidade do Outro na zona do não-ser (Grosfoguel, 2011). Há, dessa maneira, para as pessoas negras, essa violência contínua; Fanon denominou esse racismo cotidiano, que impera em todos os domínios da vida, como violência atmosférica – uma “atmosfera de violência” que impregna o tecido social em sua totalidade, constituindo as relações interpessoais (Fanon, 2022).

É diante dessa realidade, portanto, que um conjunto de políticas públicas e estratégias de enfrentamento ao racismo e promoção da identidade racial negra vêm sendo realizadas no país nos últimos vinte anos. Dentre estas, destacam-se as Leis 12.711/2012 e 12.990/2014 (Lei de cotas nas universidades e nos concursos públicos), a promulgação que equipara o crime de injúria racial ao crime de racismo (Lei 14532/2023); a criação do Ministério da Igualdade Racial e sobretudo no campo escolar a lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

Destarte, considerando a ascensão de reivindicações e políticas de reconhecimento dos direitos das pessoas negras na educação no Brasil; a luta contra o racismo em amplitude social; o crescimento da presença de pesquisadoras e professoras negras/os em universidades e escolas; e a promulgação da lei 10.639/2003 - que recém completou 20 anos no Brasil –, que o objetivo deste artigo é: sistematizar as práticas pedagógicas que são realizadas por profissionais da educação no combate ao racismo e as práticas que promovem a afirmação da identidade negra na educação básica.

Entretecendo Conceitos – Negritude, Racismo, Raça, Concepção de Sujeito e Educação Antirracista

Faz-se essencial, numa pesquisa que busca sistematizar práticas pedagógicas de combate ao racismo e práticas de afirmação da negritude, que se compreenda o que são racismo, negritude e educação antirracista. Ainda que não seja o objetivo do artigo, é a fundamentação teórica na qual ele se constitui.

Poderia parecer um contrassenso iniciar pela conceituação de negritude; afinal, quando se fala em raça, pensa-se logo em racismo, não é mesmo? Essa escolha, entretanto, segue o próprio posicionamento ético-político deste estudo. Por muito tempo, e ainda recorrentemente, pessoas negras são relembradas enquanto parte de um grupo que foi escravizado; ideia enraizada que fortalece a manutenção da inferiorização. O conceito de negritude compreende em si, portanto, contar a história de maneira distinta.

Não se trata de negar a violência colonial, de apagar a compreensão de que corpos negros representam um território de memória da opressão, de esquecer que corpos negros são, há séculos, vítimas contínuas de racialização; mas destacar que a história e as experiências dos povos negros não se resumem à escravidão ou às desigualdades decorrentes desde a abolição. A rica história dos povos que têm em África e na diáspora suas raízes é, para Munanga (2020), a base da negritude – são civilizações, saberes, epistemologias, espiritualidades que de algum modo interligam os grupos negros.

Ao tratar da negritude, portanto, estamos nos referindo sobretudo a dimensões políticas, ideológicas e culturais, como destaca Petrônio Domingues

(2005). O historiador ressalta que politicamente a negritude serve de base para as ações do movimento negro organizado. Ideologicamente, representa o processo de conscientização racial. E culturalmente, expressa a valorização das manifestações culturais de origem africana.

O envolvimento de pessoas negras com práticas que remetem à cultura afro pode ser entendido como uma intensificação desse processo. Segundo Domingues (2005), o movimento da negritude cumpriu um papel revolucionário, rompendo com os valores da cultura eurocêntrica. Nesse contexto, a negritude atua como uma perspectiva teórico-prática voltada para a valorização da cultura e identidade racial negra, opondo-se à opressão colonialista.

Há, na concepção de negritude, dessa maneira, também um posicionamento ético-político, que diz respeito a como conceber sujeitos negros. Isso se fundamenta, por exemplo, em Fanon (2008), que expressa que para estilhaçar as máscaras brancas socialmente constituídas é necessário tomar conhecimento da alienação perpetrada pela hegemonia branca. O autor expressa que essa alienação se caracteriza pela busca, por pessoas negras, de tornar-se branco devido à constituição que ocorre no encontro com o sujeito branco, que só reconhece o negro enquanto inferioridade. Ou seja, no encontro do sujeito negro com a cultura imperialista branca, busca-se demonstrar ao branco nossa capacidade e inteligência. Esse fantasma, do ideal de branquitude, nos acompanha. Entretanto, expressa Fanon que a própria subjetividade do branco também se constitui nessa hierarquia, estando preso em sua brancura.

A concepção de negritude, em Fanon (2008), refere-se, nesse sentido, a afirmarmos a própria história e cultura negra, desobedecendo o ideário do sujeito branco, ao mesmo tempo que resistimos e enfrentamos as bases materiais da opressão e exploração, isto é, do racismo e da sociedade capitalista-racista. Assim é como Fanon (2008) comprehende a construção de uma identidade livre: afirmação coletiva da negritude que comprehende o passado, luta no presente e sonha um futuro – despojando-se da subjugação econômica e cultural.

Negritude, como podemos constatar, constitui-se em um par dialético com o **racismo**. Se, como afirma Munanga (2020), este inferioriza, violenta e subjuga, a negritude, por outro lado, busca emancipação, afirmação de uma história negada, de corpos-existências e territórios-estéticas. E essa compreensão social e política

faz-se fundamental no próprio reconhecimento do racismo, uma vez que qualquer diferença morfo-biológica entre as raças foi refutada cientificamente. A inferiorização, portanto, provém de uma concepção senso comum de raça, que resiste nas representações mentais e no imaginário coletivo das sociedades contemporâneas (Munanga, 2003). Ou seja, o racismo é justificado culturalmente por um pensamento sociopsicologicamente rígido, que recusa as explicações lógicas. Ainda que criado cientificamente para justificar a relação opressora entre diferentes culturas-origens, mesmo com a modificação da noção científica, perpetuou-se o caráter ideológico; isto é, perpetuou-se uma compreensão falseada, enganosa, da realidade material, com o fim de manter o racismo e suas consequências econômicas, sociais e psicológicas.

Portanto, **raça** no imaginário do sujeito racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, para ele, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc, que ele considera naturalmente inferiores em relação ao grupo ao qual pertence (Munanga, 2003). A concepção ideológica de raça, reitera Fanon (2008), embasou não somente a escravização do corpo físico, mas a destruição cultural, o apagamento histórico e, assim, o abandono material e simbólico dos grupos colonizados; detém, então, base econômica-social, e ocasiona impactos psicológicos. Fanon, portanto, liga o fator histórico-econômico à socialização nas sociedades multiraciais, de como essa base estrutural direcionou a conformação interpessoal do racismo. O que leva os autores a afirmarem a inexorável necessidade da negritude.

Como formulamos acima, expor a contradição “racismo – negritude” e caminhar na direção do ranger desses elementos – ou seja, da síntese que gera novas realidades materiais, psicológicas e interpessoais na vida concreta das pessoas negras – possibilita também compreender que essa relação está na base da conformação dos sujeitos e de suas subjetividades. Logo, para aprofundarmos a **concepção de sujeito** e compreendermos as implicações do racismo, partimos das contribuições de Lev Vigotski, para quem o sujeito é constituído pelo outro e pela linguagem.

O sujeito, para Vigotski (2001), é um ser histórico-social, que pode constituir-se somente a partir de vínculos culturais, seus signos e sua linguagem. Essa noção está relacionada à concepção geral de como o ser humano é

conformado e compreendido: nas relações interpessoais e com a humanidade que se constitui historicamente. Ou seja, compreende-se que combater o racismo socialmente constituído possibilita que os sujeitos se tornem conscientes de suas origens raciais e das violências que constituíram processualmente sua consciência e personalidade. Afirmar a negritude, por sua vez, é ressignificar a identidade cultural, combatendo a inferiorização – física, psicológica, histórica, promulgada pela cultura universal.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2005), entretanto, a ausência de reflexão sobre as relações raciais nas escolas tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitosas e igualitárias entre os diferentes agentes sociais. Para a autora, ao prevalecer o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial nas instituições educacionais, contribui-se para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais.

Para se contrapor ao racismo e afirmar a negritude, numa sociedade em que a instituição escolar proporciona não somente uma educação sistematizada, mas também a socialização entre os diferentes sujeitos, portanto, faz-se fundamental uma **educação antirracista**. É com esse propósito que muito se lutou para que houvesse o ensino da história e cultura afro-brasileira. Os saberes e compreensões provenientes das formulações teórico-epistemológicos de estudiosas negras e negros, e da história das revoluções e resistências negras em África e América, contribuem para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o antirracismo, combatente da ideia de superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos (Cavalleiro, 2005). Como expressa Nilma Lino Gomes (2017), o entendimento dos saberes produzidos pelo movimento negro é capaz de subverter a teoria educacional, possibilitando repensar a escola e suas relações, e descolonizando os currículos.

Essa compreensão de educação antirracista deu importante passo com a já referenciada Lei 10.639/2003. Ela torna obrigatório o ensino da história do continente africano e dos povos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e das contribuições das pessoas negras na formação social. Com essa lei busca-se, ainda, combater o silenciamento diante dos preconceitos e discriminações raciais desde os primeiros anos de escolarização; superar, por meio da educação, as opiniões preconceituosas sobre nós pessoas negras, favorecer a

denúncia da discriminação racial, e romper com o mito da democracia racial. Práticas pedagógicas que busquem e efetivem esses objetivos compreendem uma educação antirracista (Cavalleiro, 2005).

Método

Este estudo se caracteriza enquanto pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com análise descritiva e crítica. A pesquisa seguiu as etapas metodológicas para o desenvolvimento de revisões integrativas de literatura (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014). A revisão integrativa se caracteriza por uma metodologia que possibilita agregar conhecimentos de diferentes pesquisas acerca de uma mesma temática, incluindo pesquisas de diferentes disciplinas e métodos distintos (Souza; Silva; Carvalho, 2010); nesta pesquisa isso foi importante, pois não se restringiu a artigos de uma área somente, abrangendo estudos da educação, psicologia, sociologia entre outras. Os estudos selecionados utilizaram diferentes e métodos, como entrevistas, rodas de conversa e processos formativos.

Logo, a revisão integrativa possibilita a síntese de uma gama de resultados com métodos distintos, desde que os dados sejam analisados com sistematicidade. Como expresso, tanto os resultados condizentes a práticas pedagógicas de combate ao racismo quanto os de afirmação da identidade negra foram considerados relevantes, a fim de atingir o objetivo de sistematizar as práticas pedagógicas relativas a uma educação antirracista que afirme a negritude.

Seleção e Organização

Nos meses de outubro e novembro de 2023 foram realizadas buscas no “Portal de Periódicos da CAPES”. Esta base foi escolhida devido a agregar uma grande série de estudos brasileiros nas mais diversas áreas do conhecimento, incluindo educação, psicologia, antropologia e outros. As buscas foram realizadas seguindo um protocolo adequado, conforme palavras-chave encontradas em *thesaurus* da psicologia e da educação, como o Decs/BVS e o Thesaurus Brasileiro de Educação. O período de publicação corresponde a 2003 até o momento da

busca, visto que 2003 é o ano de promulgação da Lei 10.639. Os termos do protocolo de busca foram os seguintes:

Campo 1 – Educação, Educação básica, Educação Infantil, Ensino Médio, Escola, Creche, Sala de Aula, Práticas Pedagógicas, Ensino-aprendizagem, Atividade de ensino. Campo 2: Racismo, Raça, Injúria Racial, Discriminação Racial, Branquitude. Campo 3: Subjetividade, Personalidade, Identidade, Identidade Racial, Negritude, Processo de Subjetivação, Formação da Personalidade.

Após a pesquisa na base de dados foi realizada a organização dos estudos e exclusão dos duplicados no *EndNote Web*. Em seguida, foram aplicados os critérios de exclusão e inclusão, elaborados a partir do objetivo da pesquisa. Os critérios de exclusão foram: (1) estudos que não detinham dados primários empíricos; (2) estudos nos quais a população não era brasileira; (3) o campo de pesquisa não era uma instituição educacional de educação básica; (4) a temática do estudo não abordava as relações raciais ou a constituição da identidade racial; dessa forma, foram excluídos estudos cujo campo de pesquisa era o ensino superior, cujo estudo objetivava avaliar as cotas raciais, ou estudos em comunidade quilombola que não possuía escola regular.

Foram selecionados estudos que em instituições de educação básica apresentavam dados referentes a práticas pedagógicas de afirmação da negritude ou de combate ao racismo, e possibilitavam a compreensão da influência dessas práticas nos processos de subjetivação. Foram encontrados **462 estudos revisados por pares**, e após aplicação do conjunto de critérios pelos autores **dezoito (18) artigos foram selecionados**.

Para formular os resultados seguimos os passos para análise de dados qualitativos propostos por Minayo (2008), que incluem: a ordenação, classificação e a análise final. A etapa de ordenação é realizada por meio do mapeamento dos dados encontrados; a etapa de classificação corresponde ao levantamento de temáticas e conteúdos relevantes acerca dos dados, com base na fundamentação teórica; e a análise final compreende realizar articulações entre os dados e os referenciais teóricos, articulações que devem ser direcionadas aos objetivos da pesquisa e que se caracterizam como discussão final.

Resultados e discussão

Inicialmente, exibimos os dados de publicação dos 18 estudos selecionados na Tabela 1 (Anexo A). Nela constam o ano de publicação, a revista de publicação, o título e seu objetivo. Em seguida, apresentamos um conjunto de dados relativos aos resultados, relacionados ao combate ao racismo e à afirmação da identidade negra, na Tabela 2 (Anexo B). Dentre esses dados estão em quais estudos, ou em quais escolas estudadas, o racismo é reconhecido pelos profissionais, em quais escolas identificaram-se práticas racistas no cotidiano dos estudantes, quais de fato detêm práticas antirracistas, quais consideram a importância da aplicação da lei 10639/2003, dentre outros.

O que foi encontrado foram muitas maneiras de identificação do racismo realizado por colegas ou pela própria escola contra estudantes negras/os, o que foi constatado pelos pesquisadores dos artigos (isso decorreu em dezessete dos dezoito artigos); mas, de maneira contraditória, muitos dos profissionais entrevistados não reconhecem que haja racismo no ambiente de sua escola, ou que não há tratamento diferenciado por parte dos profissionais entre estudantes de diferentes raças (o que aconteceu em quatorze dos dezoito artigos). Esse dado demonstra somente uma continuidade do que expressamos na introdução, de que o racismo no âmbito escolar não é abordado com a seriedade necessária, e que muitos estudantes racializados carecem de apoio no cotidiano frente às violências em suas vivências escolares, fazendo-se premente que a Lei 10.639/2003 seja cada vez mais melhor implementada (algo que foi apontado, inclusive, por doze entre os dezoito artigos).

Dessa maneira, um fato importante a ser destacado é que foram encontradas muito mais ações de discriminação racial nas práticas pedagógicas por parte de profissionais do que ações de diferenciação positivada das questões raciais, isto é, que construiriam a negritude. Ações de discriminação foram constatadas em dez dos dezoito artigos, sendo o contrário, isto é, práticas de afirmação da identidade racial negra, em somente quatro artigos.

Assim, mostra-se paradigmático outro dado encontrado na presente revisão, relativo à constatação em todos os artigos selecionados de que os profissionais deveriam ter formação para a abordagem das relações étnico-raciais; isto é, muitos

dos profissionais entrevistados ou participantes da pesquisa citam ou concordam que é fundamental uma melhor apropriação da temática para combater o racismo na escola; ao mesmo tempo que muitos dos mesmos profissionais buscam negar ou não reconhecer a discriminação racial pelas quais passam os estudantes.

Entretanto, ainda que de maneira escassa, podemos apontar que alguns profissionais, majoritariamente professoras negras, buscam desenvolver atividades pedagógicas nas quais haja o reconhecimento positivado da raça negra, das origens, dos saberes e das práticas dos povos e pessoas negras na história e no Brasil contemporâneo; algo constatado em quatro dos estudos analisados.

O Racismo no Chão da Escola e suas Consequências

Ao abordar o que foi encontrado nos estudos em relação ao racismo, iniciamos pelo artigo de Backes (2016), que problematiza o que parece materializar o mito da democracia racial nas escolas, isto é, a noção, por parte de profissionais, de que todos são iguais. Expressa que os professores consideram que todos são crianças, e que agir de maneira diferenciada para reconhecer a diversidade seria discriminação. Entretanto, compreendemos que profissionais que agem dessa maneira acabam por perpetuar práticas racistas aparentemente veladas, mas que estão constantes para estudantes negras e negros. O estudo de Braga e Gonçalves (2020), por exemplo, expõe que, na instituição pesquisada, uma escola de educação infantil, as crianças negras são consideradas pelas professoras como as mais descontroladas, bagunceiras, e que só pioram com o passar do tempo, havendo a necessidade de afastamento das demais.

Carvalho (2004a), em pesquisa realizada em escola de ensino fundamental, expõe que as professoras também atribuíam características de inferioridade à raça negra. Havia uma facilidade em se considerar crianças com dificuldades escolares, de aprendizagem ou comportamento como crianças negras, sobretudo meninos. Carvalho (2004b) também expõe, em outro estudo, que as professoras tendem a perceber como negras as crianças com fraco desempenho, e tendem a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras. Gomes e Falcão (2021), por sua vez, que abordaram o ensino em uma escola regular em uma comunidade quilombola, trazem que o que se encontra na

maioria das escolas são materiais didáticos que não dialogam com a cultura e história quilombola, que apresentam o lado da história contada por brancos e colonizadores.

Da mesma maneira acontece nas relações entre pares, uma vez que Aguiar e Moreira (2013) expõem que é possível verificar um verdadeiro apartheid social entre os estudantes, pois os estudantes negros ficam distantes dos estudantes brancos. Isso porque, como apontam Mizael e Gonçalves (2015) e demais estudos, constatou-se que os estudantes negros convivem diariamente com xingamentos e depreciações por parte de colegas brancos em relação à sua pertença identitária. Segundo Garcia, Azevedo e Aires (2021), crianças negras têm que “usar” máscaras brancas para se adaptar ao ambiente de sala.

Para Silva e Martins (2022), evidencia-se que o racismo abala a autoestima de crianças negras e seu rendimento escolar, sobretudo se não há intervenção de apoio dos professores. Márques (2022) exprime que, ao não se abordar esse racismo, decorre uma naturalização da violência racial, travestida de *bullying* no discurso social. Para lidar com esse conjunto de violências, Braga e Fernandes (2021) expõem que se fazem necessárias medidas com o intuito de redução dos impactos psicológicos causados pelo racismo cotidiano, como acesso facilitado ao setor de psicologia.

Ao mesmo tempo, alguns estudos expõem que a violência racial acontece porque o cotidiano da escola é permeado por referências brancas, ainda mais em livros infantis e nos materiais didáticos, sem haver afirmações positivas sobre a raça negra – algo que Fanon já apontara em *Pele Negra, Máscaras Brancas*. As professoras nesse estudo em específico (Braga; Gonçalves, 2020) não se preocuparam com isso. Portanto, o tratamento dispensado a crianças brancas é muito mais positivado do que aquele dispensado a crianças negras, o que se percebe quando elas são mais elogiadas e são mais objeto de carinho e afeição. O branco é destacado pelas professoras como padrão de beleza, ainda que elas não percebam. Segundo as autoras, as professoras falam, inclusive, que crianças brancas de olhos azuis são destacadas na beleza e poderiam fazer comercial de TV, inferiorizando diretamente crianças negras.

Aguiar e Moreira (2013) também expõem que o tratamento dispensado às crianças brancas e com melhores condições econômicas é visivelmente muito mais

amigável, com elogios e contato físico, do que com as crianças negras; as crianças negras parecem ser ignoradas pela professora. As outras(os) estudantes também tratavam as crianças negras com desdém, inclusive com punições físicas e apelidos pejorativos. Esse conjunto é citado ainda por Zubaran e Cruz (2019), ao expressarem que as compreensões das profissionais são marcadas pelos discursos da democracia racial e da mestiçagem e mediadas pelas noções de branquitude disseminadas na mídia impressa e televisiva. Santos e Santos (2021) expressam, como consequência, que são visíveis algumas dificuldades de crianças negras no ambiente escolar, como se sentirem acolhidas e pertencentes, pois para que isso ocorra, essas crianças precisam estar resguardadas em uma consciência de grupo que seja valorizada e aceita – isto é, detenham a negritude valorizada.

A Necessidade da Negritude Positivada e suas Práticas

É diante dessas situações discriminatórias que Silva Junior e Almeida (2020) e Martins e Zamora (2021) defendem que professoras/es com consciência de identidade racial podem apoiar estudantes na construção da negritude e no combate ao racismo escolar. Silva Junior e Almeida (2020), por exemplo, ressaltam que é possível combater o racismo por meio da exaltação da estética e dos cabelos negros - o que coincide com o que Portuguez e Schucman (2023) afirmam: os cabelos das pessoas negras “podem servir de veículo para a construção e afirmação de nossas negritudes, principalmente de forma positivada, capaz de fortalecer e estruturar as pessoas negras para resistir às violências do racismo.” (p.22).

Há, portanto, maneiras diversas pelas quais professoras podem auxiliar na desmistificação da superioridade racial branca e da hegemonia da beleza branca, inclusive ao demonstrarem ícones negras/os em diferentes áreas da ciência e cultura (Silva Junior; Almeida, 2020; Martins; Zamora, 2021). Esses professores podem também ser um “lugar” de conforto frente às dificuldades do racismo cotidiano. É a partir disso que esses autores concebem, inclusive, o conceito de resistência à dominação. Tal compreensão coaduna com Soares e Bonetti (2021), que expressam que, na escola, não se aprende apenas a reproduzir as representações negativas do que é ser mulher negra, mas também pode-se aprender a superá-las. Contudo, esse processo é reflexivo e deve perpassar o

currículo e os debates pedagógicos, assim como prevê o parecer para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/2003.

Trinidad (2015), nesse sentido, aborda as práticas de afirmação da negritude, ao compreender que o professor pode ter o poder de romper com a realidade vivida pelas crianças negras e assumir o compromisso de combater as visões depreciativas sobre os negros expostas e veiculadas na e pela sociedade. Segundo a autora, a prática pedagógica que contemple exemplos e organize ambientes em que as crianças, em particular as negras, se reconheçam como parte da sociedade, despertará o orgulho que está adormecido no grupo ao qual pertencem.

Como expõem Silva e Martins (2022), “faz-se extremamente necessária uma abordagem enfática da educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação” (p. 13). Para isso acontecer, portanto, Paim, Pinheiro e Paula (2019) expõem que há a necessidade de haver materiais, acadêmicos e lúdicos, que façam referência aos povos negros e indígenas; ressaltam que a efetivação das leis, isto é, o contato com a história e cultura indígena, africana e afro-brasileira no ambiente educacional, representa elementos que promovem o respeito e a valoração da diferença, além de diminuir a hostilidade no trato ao diferente e gera a gradativa atenuação de discriminações e violências.

Considerações Finais

A presente pesquisa buscou, inicialmente, encontrar práticas pedagógicas, por parte de professoras(es) e profissionais da educação básica, que buscassem afirmar a identidade racial negra, visto o caminho aberto pela promulgação da Lei 10.639/2003. Ao mesmo tempo, essas práticas deveriam se tornar meio para o combate ao racismo escolar cotidiano, há muito estudado e exposto no contexto brasileiro. O que se encontrou, entretanto, foi preponderância de práticas pedagógicas que subjugam estudantes negros no cotidiano escolar, colocando-os em territórios vivenciais de isolamento e angústia. Profissionais continuam a negar que o racismo ocorra, mesmo concebendo que eles deveriam estar sendo formados

para combatê-lo – algo que Bento (2022) expressa, ao afirmar que o brasileiro reconhece o racismo, mas nunca comete ou sequer sabe identificá-lo nas relações cotidianas.

Entretanto, há alguns estudos que destacam algumas professoras, em sua maioria mulheres negras, que vêm sendo resistência, buscando aplicar a Lei 10.639/2003 para exaltar a negritude e apoiar e fortalecer estudantes negras e negros. Nesses estudos, ficou evidente o quanto há necessidade de materiais pedagógicos e atividades cotidianas que falem sobre raça, não apenas de maneira a relembrar os séculos de escravidão, mas buscando demonstrar o papel dos saberes e da cultura afro-brasileira para a conformação do país. Dessa forma, embasando-nos nas formulações de Vigotski (2001), compreendemos que a formação do sujeito pode ser constituída por referências positivas da identidade racial negra, formando uma consciência que contrasta com as referências racistas culturalmente difundidas.

Nesse sentido, essas profissionais demonstram que somente com reconhecimento é possível iniciar o processo de estilhaçar as máscaras brancas às quais estudantes negras e negros têm que construir frente ao conjunto de violências raciais, uma vez que, com suas práticas, muitas/os estudantes não se sentem desamparadas/os. Posteriormente, esses estudantes podem tornar-se pessoas negras que, como afirma Fanon, podem seguir caminhos que sejam críticos à exploração e à dominação econômica e cultural. Faz-se fundamental, assim, como a imensa maioria dos estudos aponta, a verdadeira aplicação da Lei 10.639/2003, a formação continuada para profissionais que já estão em atuação e o avanço do debate das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura.

Por fim, com base nas tantas situações encontradas, reiteramos o quanto severas são as consequências e os efeitos psicossociais do racismo, e concordamos com o que expressa Ta-Nehisi Coates, ao escrever uma carta a seu filho, que está publicada em livro: “O racismo é uma experiência visceral, que desaloja cérebros, bloqueia linhas aéreas, esgarça músculos, extrai órgãos, fratura ossos, quebra dentes” (p.21). Precisamos, portanto, que as instituições de educação e ensino sejam espaços seguros, formadores e uma das principais vias para combater as violências racistas. O comprometimento das pessoas que compõem as instituições escolares deve ser cotidiano, com manutenção constante, para que,

dessa forma, consigamos avançar na subversão do racismo sistêmico: estrutural, institucional e interpessoal.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam et al. Os caminhos da pesquisa em violência nas escolas: Entrevista com Miriam Abramovay. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 12, n. 2, p. 292-315, 2018.
- AGUIAR, Deise Maria Santos; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Pobreza e cor na educação de crianças: saberes necessários ao trabalho de inclusão escolar. **Gestão & Saúde**, p. 674-687, 2013.
- BACKES, José Licínio. O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB. **Acta Scientiarum**, v. 38, n. 1, p. 49-56, 2016.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.
- BRAGA, Rosângela Oliveira Gomes; FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Construção de subjetividades em adolescentes negras: a agência do racismo cotidiano. **Perspectivas em Diálogo**, v. 8, n. 16, p. 296-308, 2021.
- BRAGA, Aline de Oliveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Práticas docentes e relações raciais em uma creche do município do Rio de Janeiro. **Cadernos do LEPAARQ**, v. 17, n. 34, p. 26-43, 2020.
- CARA, Daniel et al. Ataque às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. **Relatório GT de especialistas em violência nas escolas**. Brasília: MEC, 2023.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta de Livros, 2023.
- CARVALHO, Daniela Melo da Silva. **A escola no enfrentamento ao racismo**. 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - UFS, São Cristóvão
- CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, p. 247-290, 2004a.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004b.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei 10639/2003. Brasília: **Coleção Educação Para Todos**, p. 10-21, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo.
- COATES, Ta-Nehisi. **Entre o mundo e eu**. São Paulo: Editora Objetiva, 2017.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2005.

ERCOLE, Flávia Falcí; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **REME**, v. 18, n. 1, 2014.

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

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo: FBSP, ano 17, 2023. ISSN 1983-7364.

GARCIA, Maria de Fátima; AZEVEDO, Micarla Silva de; AIRES, Ana Maria Pereira. Cartografias da sala de aula: o fracionamento das relações étnico-racializadas. **Revista Caminhos para a Educação**, v. 3, n. 2, p. 66-87, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2017.

GOMES, Wanessa da Silva; FALCÃO; Rosangela Estevão Alves. Construção da identidade quilombola e o ambiente escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, 21-30, 2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. 1985. 312f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: L. Barbosa (Org.), **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: ANPOCS, pp. 223–244, 1984.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. **Formas-Otras**: Saber, nombrar, narrar, hacer, p. 97-108, 2011.

GROFF, Apoliana Regina et al. Estado del Arte sobre Violencia y Escuela: Análisis y Problematizaciones Ético-Políticas. **Estudios e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 604-623, 2022.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Graal, 1979.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa. **Pensamento Feminista Hoje**. Rio de Janeiro: Ed Bazar do Tempo, 2020.

MÁRKES, Fernanda Telles. À flor da pele: quando uma etnografia da violência escolar encontra o racismo estrutural brasileiro. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 21, n. 46, p. 171-189, 2022.

MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. In: **O Capital: para a crítica da economia política**. Livro I, volume II, RJ: Civilização Brasileira. 2013.

MARTINS, Anna Luiza Barbosa; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Branquitude e Educação: um estudo com professoras de escolas públicas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 396-415, 2021.

MARTINS, Matheus Eduardo Rodrigues. Escola sem Partido: Intensificando a Formação Ideológica da Consciência. In: Diogo, M (org). **Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 2**. Atena ed. 2021.

MARTINS, Matheus Eduardo Rodrigues. Queixa Escolar. In: **Diálogos interdisciplinares em Psicologia e Educação**. Volume I, Pedro e João Ed. São Carlos, 220p. 2024.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa e saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIZAEL, Náide Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder. **Itinerarius Reflectionis**, v. 11, n. 2, 2015.

MUNANGA, Kabengele. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia". In: **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESBRJ**, 3, Rio de Janeiro: UFF, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: **usos e sentidos**. 4. ed. São Paulo: Autêntica - Coleção Cultura Negra e Identidades, 2020.

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

PAIM, Elison Antonio; PINHEIRO, Patrícia Magalhães; PAULA, Josiane Beloni de. Educação, relações etnicoraciais e decolonização na práxis de professores/as. **Perspectiva**, v. 37, n. 2, p. 437-452, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. Tese (Livre Docência) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

PORTUGUEZ, Benilde Silva; SCHUCMAN, Lia Vainer. Cabelo como denúncia e via para a construção da negritude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 16, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America latina. In: **Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales**. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 201-246, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. "Relações raciais e rendimento escolar". **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 19-23, 1987.

SANTOS, Claudia Souza; SANTOS, João Diogenes Ferreira dos. Identidade negra em narrativas infantis: a memória como alicerce construtor da identidade negra dentro das identidades. **Revista Exitus**, n. 11, p. 41, 2021.

SCHUCMAN, Lia. **Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2^a. ed. São Paulo: Veneta, 216 p. 2020.

SCHURIG, Sofia. **Relatório sobre a comunidade brasileira de glorificação de assassinos, atiradores escolares e supremacistas brancos (AAS) nas plataformas TikTok e Twitter**. Senado Federal, Brasília, 2023.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; ALMEIDA, Ricardo Pinheiro de. “Cabelo é como pensamento”: entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

SILVA, Giovanna Santos da; MARTINS, Edna. Práticas educativas de professores e famílias nos processos de construção de identidade das crianças negras. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

SOARES, Cristiane Barbosa; BONETTI, Alinne de Lima. Marcadores sociais da diferença na experiência escolar de jovens estudantes negras. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 3, p. 370-379, 2021.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? How to do it? **Einstein**, v. 8, p. 102-106, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 366-383, 2015.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZUBARAN, Maria Angélica; CRUZ, Joice Mari Ferreira da. Educação e branquitude: uma discussão com professores da educação básica. **PerCursos**, v. 20, n. 44, p. 138-154, 2019.

Anexo A

Tabela 1 – Dados dos Artigos Selecionados

	Ano	Revista	Título	Objetivo
1	2004	Cadernos Pagu	O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça	Conhecer os processos pelos quais se produz, no ensino fundamental, o fracasso escolar mais acentuado entre crianças negras do sexo masculino.
2	2004	Cadernos de Pesquisa	Quem são os meninos que fracassam na escola?	Conhecer as formas cotidianas de produção do fracasso escolar mais acentuado entre meninos nas séries iniciais do ensino fundamental
3	2013	Revista Eletrônica Gestão & Saúde	Pobreza e Cor na Educação de Crianças: Saberes Necessários ao Trabalho de Inclusão Escolar	Contribuir para a reflexão acerca da formação inicial e continuada de profissionais envolvidos/as no trabalho escolar, com competências para perceberem e se questionarem quanto aos seus modos de sentir e agir, observando as discriminações e exclusões que ajudam a produzir no cotidiano escolar
4	2015	Eventos Pedagógicos	Um corpo negado: a importância da educação infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares	Discutir a identificação étnico-racial a partir das falas de crianças e demonstrar que critérios e valores sociais, baseados no racismo, foram apropriados,
5	2015	Itinerarius Reflectionis	Construção da Identidade Negra na Sala de Aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder	Responder à questão de como as crianças negras constroem sua identidade racial na sala de aula? Procurou-se também compreender como os sujeitos da pesquisa se apropriam de conhecimentos sobre e vivenciam as relações étnico-raciais em seu cotidiano.
6	2016	Acta Scientiarum	O currículo e a produção de sujeitos afrodescendentes em uma escola pública estadual de Campo Grande (MS) com alto IDEB	Refletir sobre o processo de construção dos sujeitos afrodescendentes por meio do currículo escolar.
7	2019	Perspectiva	Educação, relações etnicoraciais e decolonização na práxis de professores/as	Traremos narrativas de professoras, que promovem debates sobre as colonialidades e racismos presentes em nossa sociedade
8	2019	Percursos	Educação e branquitude: uma discussão com professores da educação básica	Mapear e problematizar discursos e representações recorrentes acerca da diferença racial e da branquitude em entrevistas com sete professores que atuavam na educação básica da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/RS
9	2020	Cadernos do Lepaarq	Práticas docentes e relações raciais em uma creche do município do Rio de Janeiro	Descrever as relações raciais entre os profissionais da educação infantil, os bebês negros e seus responsáveis em uma creche do município do Rio de Janeiro.

10	2020	Exitus	“Cabelo é como pensamento”: entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo	Aborda como uma professora de uma escola da periferia urbana de Duque de Caxias (RJ) entrelaça questões antirracistas pelos fios de seu cabelo – literal e metaforicamente – e em suas práticas
11	2021	Caminhos da Educação	Cartografias da sala de aula: o fracionamento das relações étnico-racializadas	Investiga a relação entre crianças negras e não negras sob a ótica dos estudos decoloniais e pressupostos da cartografia social da sala de aula por meio da metodologia de ensino do Trabalho em Grupo
12	2021	Estudos e Pesquisas em Psicologia	Branquitude e Educação: Um Estudo com Professoras de Escolas Públicas	Investigar como essas educadoras, autodeclaradas brancas, percebem sua própria branquitude em relação a seu público na escola - em sua maioria alunos negros, e o impacto dessa diferença racial em sua prática profissional.
13	2021	Perspectivas em Diálogo	Construção de subjetividades em adolescentes negras: a agência do racismo cotidiano	Discutem-se os efeitos da colonialidade na produção de subjetividades de adolescentes do Instituto Federal de Educação da Bahia e seu desdobramento na atuação de profissionais do Serviço de Enfermagem.
14	2021	Civitas	Marcadores sociais da diferença na experiência escolar de jovens estudantes negras	Analisamos os marcadores de gênero e raça presentes nas experiências de jovens estudantes negras de uma escola da rede pública
15	2021	Exitus	Identidade Negra em Narrativas Infantis: a memória como alicerce construtor da identidade negra dentro das identidades	Identificar construções de identidades étnico-raciais através de concepções de raça e racismo presente em narrativas de estudantes negras.
16	2021	Estudios y Experiencias en Educación	À flor da pele: quando uma etnografia da violência escolar encontra o racismo estrutural brasileiro	Discute conexões existentes entre violências ocorridas nas relações escolares, produção social da diferença étnico-racial e racismo estrutural.
17	2021	Espaço Acadêmico	Construção da identidade quilombola e o ambiente escolar	Refletir sobre o espaço escolar para a formação da identidade quilombola em uma escola no agreste de Pernambuco
18	2022	Práxis Educativa	Práticas educativas de professores e famílias nos processos de construção de identidade das crianças negras	Compreender como ocorrem as práticas educativas de professores e de famílias nos processos de socialização e de formação de identidades de crianças negras

Anexo B

Constatação pelos pesquisadores do estudo que há racismo entre pares na escola estudada	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18
Não reconhecimento pelos profissionais entrevistados de que haja racismo na escola estudada ou que eles cometem práticas que reforçam o racismo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17
Houve reconhecimento pelos profissionais entrevistados de que há racismo na escola estudada	7, 14, 15, 18
Foi identificado pelos pesquisadores que há concepções ou práticas racistas na escola estudada	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 17
O artigo indica a necessidade de haver formação para os professores para abordar a negritude na escola estudada	Todos os artigos
Profissionais concebem a escola como local fundamental para abordagem da id. racial/negritude	7, 14, 15, 18
Estudos que apontam/investigaram a construção positivada da negritude	10, 12, 14
O artigo destaca a importância da implementação da Lei 10.639/2003	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18
O artigo não cita a Lei 10.639/2003	1, 2, 3, 12, 13, 16
Os profissionais consideram que a Lei 10.639/2003 precisa ser melhor implementada na escola estudada	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18

Tabela 2 – Compilação dos Resultados da Revisão