

O RACISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO SOCIAL

Maysa Pereira dos Santos (UFMS/CPNV)¹
Cléia Renata Teixeira de Souza (orientadora)²

RESUMO: Este trabalho discute o racismo no contexto da educação não escolar, destacando os desafios enfrentados na formação de crianças. A pesquisa parte da compreensão do racismo como um fenômeno estrutural, presente em diferentes espaços sociais, e busca analisar como ele se manifesta em ambientes comunitários de educação social. O objetivo é identificar as principais formas de discriminação que afetam crianças negras fora da escola formal e propor estratégias de enfrentamento que contribuam para práticas educativas mais inclusivas. O estudo fundamenta-se em abordagens que consideram a importância da educação antirracista como elemento de transformação social, tanto na escola quanto fora dela. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. A análise dos dados permite compreender as percepções das educadoras sociais, as experiências das crianças e os impactos do racismo em sua formação. Os resultados indicam a necessidade de maior preparo dos profissionais, da implementação de políticas públicas específicas e do fortalecimento das práticas comunitárias que valorizem a diversidade. Conclui-se que a educação pode possuir papel essencial na formação de educadores e ainda na construção da autoestima infantil e no enfrentamento ao racismo, contribuindo para a cidadania e para uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Racismo, Educação Social, Infância, Educação antirracista, Inclusão social.

ABSTRACT: This study discusses racism in the context of non-formal education, highlighting the challenges faced in children's development and education. The research is based on the understanding of racism as a structural phenomenon present in different social spaces and seeks to analyze how it manifests itself in community-based social education environments. The objective is to identify the main forms of discrimination that affect Black children outside formal schooling and to propose strategies to address these issues, contributing to more inclusive educational practices. The study is grounded in approaches that emphasize the importance of anti-racist education as an element of social transformation, both within and beyond the school environment. The methodology adopted is qualitative in nature and was conducted through semi-structured interviews and observations in a Social Coexistence and Bond Strengthening Service. Data analysis made it possible to understand the perceptions of social educators, the experiences of children, and the impacts of racism on their development. The results indicate the need for better professional training, the implementation of specific public policies, and the strengthening of community practices that value diversity. It is concluded that education can play an essential role in the training of educators, as well as in the development of children's self-esteem and in combating racism, thereby contributing to citizenship and to a more just society.

Keywords: Racism; Social Education; Childhood; Anti-racist Education; Social Inclusion.

¹ Graduanda do 8º Semestre de Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). E-mail: maysapereirasantos5@gmail.com

² Professora Doutora – Orientadora do Trabalho – Professora no Curso de Pedagogia da UFMS de Naviraí.



1. INTRODUÇÃO

O presente estudo busca compreender as consequências do racismo em contextos de educação social e identificar estratégias de combate que promovam ambientes mais inclusivos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por permitir analisar as práticas e percepções das educadoras sociais sobre o tema. De acordo com Flick (2009), esse tipo de abordagem é adequado para o estudo de fenômenos sociais complexos, possibilitando captar as experiências subjetivas e os significados atribuídos às ações.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, aplicada às educadoras sociais do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) “Aquarela”, vinculado à Gerência Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Naviraí (MS). A escolha desse instrumento justifica-se por possibilitar o equilíbrio entre questões previamente definidas e a abertura para que as participantes expressem livremente suas percepções, experiências e reflexões sobre a temática investigada, permitindo uma compreensão mais aprofundada da realidade estudada. Como destaca Minayo (2012), esse modelo de entrevista garante flexibilidade e profundidade, permitindo surgir assim aspectos significativos da experiência das educadoras.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as manifestações e as causas do racismo entre crianças em contextos da educação social, identificando fatores que contribuem para sua perpetuação e propondo estratégias para promover a igualdade racial e a convivência respeitosa entre crianças de diferentes etnias. Os objetivos específicos foram: identificar e caracterizar as manifestações de racismo entre crianças em contextos de educação social, como brincadeiras, interações sociais e discursos; analisar as origens e influências que contribuem para a formação de atitudes racistas em crianças, considerando fatores como família, comunidade, mídia e experiências pessoais; investigar o papel de educadores(as) na prevenção e combate ao racismo em ambientes não escolares, como projetos sociais e espaços de convivência e propor ações e políticas públicas para prevenir e combater o racismo entre crianças em contextos não escolares.

Dessa forma, este artigo está organizado em seções que dialogam entre si para oferecer uma compreensão ampla sobre o tema. Inicialmente, apresenta-se a introdução, que contextualiza o problema de pesquisa e seus objetivos. Em seguida, desenvolve-se o



referencial teórico, fundamentado em autores que discutem o racismo estrutural e a importância da educação social como instrumento de transformação social. Na sequência, descreve-se a metodologia adotada, explicitando a abordagem qualitativa e os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir das entrevistas com as educadoras sociais, seguidos das considerações finais, que sintetizam as principais conclusões e propõem encaminhamentos para futuras ações e pesquisas sobre o tema.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O CONCEITO DE RACISMO

O racismo é uma construção social que atribui características negativas a grupos raciais específicos com base em uma suposta hierarquia de raças. Segundo Ferreira (2019), o Brasil vive as consequências de uma história de mais de 300 anos de escravidão, o que enraizou no inconsciente coletivo da sociedade brasileira um pensamento que marginaliza a população negra, impedindo-a de exercer plenamente seus direitos como cidadã. Esse processo é visível tanto nas interações individuais quanto nas instituições sociais, que reforçam a exclusão racial de forma sistemática.

O Brasil carrega uma história de 300 anos de escravidão. Dentre os países da América, o nosso foi o último a abolir a escravidão negra formalmente, em 1888. Depois de mais de um século, ficou enraizado no inconsciente coletivo da sociedade brasileira um pensamento que marginaliza as pessoas negras, as impede de se constituírem como cidadãs plenas. É essa naturalização de ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que já fazem parte da vida cotidiana do povo brasileiro, e que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Um processo que atinge tão duramente e diariamente a população negra (Ferreira, 2019, p.1).

No contexto não escolar, o racismo se manifesta em práticas e discursos cotidianos, que muitas vezes passam despercebidos ou são naturalizados. As interações em ambientes comunitários, espaços de lazer, mídias sociais e locais de trabalho refletem essa dinâmica racial, reforçando estereótipos e preconceitos que afetam diretamente a vida das pessoas negras.

Depois de 130 anos da extinção da escravidão [...] o racismo continua estrutural no país, e continua inscrito no presente [...]. A violência e a desigualdade têm na raça um fator a mais. Não se escapa ao fato de ter sido a última nação a abolir a escravidão mercantil sem guardar marcas fortes e consolidadas, observadas facilmente nos dias de hoje (Schwarcz; Gomes, 2018, p.41)



Quando se menciona que o "racismo continua estrutural", os autores indicam que ele está inserido nas instituições, políticas, sistemas de justiça, educação, oportunidades de trabalho e até nas práticas culturais. Ou seja, não se trata de um problema isolado ou apenas de atitudes individuais; é algo sustentado por estruturas sociais que favorecem determinados grupos e desfavorecem outros, especialmente a população negra.

O racismo pode ser dividido em diferentes dimensões para facilitar sua compreensão e análise. O racismo estrutural é aquele que permeia as estruturas da sociedade, naturalizando as desigualdades raciais e mantendo as pessoas negras em posições de desvantagem.

Almeida (2018) argumenta que esse tipo de racismo está enraizado nas instituições, que acabam por reproduzir, consciente ou inconscientemente, a lógica de exclusão racial. No contexto não escolar, esse racismo estrutural se evidencia em práticas discriminatórias que são observadas no mercado de trabalho, nos espaços de lazer e nas interações cotidianas, onde pessoas negras são frequentemente marginalizadas ou sub representadas em posições de destaque (Almeida, 2018, p. 36).

A verdade é que o País não superou a escravidão, que se alimenta sem sistema formal, nutrindo o racismo na estrutura social, mantenedora do modo de produção e como prática entranhada nas relações políticas, econômicas, jurídicas, culturais e familiares, definindo os lugares sociais como regra e não como exceção (Almeida, 2017 apud Madeira; Medeiros, 2018, p. 217).

O racismo individual, por sua vez, refere-se às ações ou comportamentos racistas de indivíduos ou grupos. Almeida (2018) observa que, embora a sociedade tenda a condenar essas manifestações explícitas de racismo, muitas vezes essas atitudes são vistas como desvios individuais, sem se reconhecer que são reflexos de uma estrutura social mais ampla.

No contexto não escolar, isso pode ser visto em interações sociais que envolvem piadas racistas, comentários depreciativos ou a perpetuação de estereótipos, como a criminalização da juventude negra. Esses comportamentos, embora individuais, reforçam e são reforçados pelas estruturas racistas da sociedade.

Já o racismo institucional ocorre quando instituições falham em prover igualdade de oportunidades e tratamento justo para todas as pessoas, independentemente de sua raça ou etnia. Jaccoud e Theodoro (2007) definem o racismo institucional como uma prática discriminatória indireta em organizações e instituições que tratam as pessoas de forma



diferente com base na cor, cultura, raça ou origem étnica, afetando assim o acesso aos serviços e criando desigualdades no bem-estar e nas oportunidades para brancos e negros.

Segundo Cavalleiro (2005), o racismo institucional está presente quando as políticas e práticas de instituições, sejam elas públicas ou privadas, excluem e marginalizam grupos raciais específicos. No contexto não escolar, isso se manifesta em espaços de trabalho, saúde e assistência social, onde pessoas negras frequentemente enfrentam barreiras adicionais para acessar direitos e serviços básicos.

Um exemplo comum é o tratamento desigual em clínicas e hospitais, onde há relatos de que pacientes negros são tratados com descaso ou recebem cuidados de qualidade inferior em comparação com pacientes brancos (Cavalleiro, 2005).

Uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras. Portanto, nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais (Cavalleiro, 2005, p. 14).

Cavalleiro (2005) enfatiza a importância de uma educação antirracista para a sociedade brasileira. Ela sugere que, ao promover práticas e discussões antirracistas nas escolas, estamos não apenas assegurando o bem-estar de todas as pessoas, mas também fortalecendo os princípios de cidadania e democracia. Uma educação que contempla a diversidade racial e aborda as relações raciais contribui para uma sociedade mais justa, onde os direitos de todos os cidadãos são respeitados e valorizados.

2.2. RACISMO E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A legislação brasileira reconhece o racismo como um crime grave, previsto tanto no Código Penal quanto na Constituição Federal de 1988. O artigo 140, §3º, do Código Penal, define a injúria racial como crime, enquanto o artigo 5º, inciso XLII, da Constituição estabelece que a prática de racismo é um crime inafiançável e imprescritível, sujeitando seus praticantes à pena de reclusão. Contudo, a aplicação dessas leis nem sempre é efetiva no combate ao racismo, principalmente no contexto não escolar que menciona:

Art. 140 - Injuriar alguém, atendendo-lhe a dignidade ou o decoro:



Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou à condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência: Pena - reclusão de um a três anos e multa. (Brasil, 1940), grifo nosso.

Além de estar disposto no Código Penal há também previsão na Constituição Federal, que defende em seu artigo 4º, inciso VIII, e artigo 5º XLII:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (Brasil, 1990, grifo nosso).

Na prática, as instituições que deveriam aplicar essas leis muitas vezes falham em reconhecer e punir adequadamente as manifestações de racismo, o que perpetua a impunidade e reforça as estruturas de poder desiguais.

Conforme Diallo (2018), o racismo é uma ideologia que sustenta a crença de que diferenças raciais determinam as características e habilidades dos indivíduos, promovendo a ideia de que algumas raças são inerentemente superiores a outras. Isso se reflete em práticas discriminatórias que limitam o acesso de pessoas negras a direitos fundamentais, como educação, trabalho e justiça.

Moura (2014) destaca que, ao analisar criticamente a mídia e os espaços culturais, é possível observar como o racismo estrutural se manifesta de maneira aparentemente inofensiva, mas com consequências profundas para a formação da identidade racial e o posicionamento da população negra na sociedade.

O primeiro tratado global para a eliminação de todas as formas de discriminação racial foi elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1965 e ratificado pelo Brasil em 1968. Em sintonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Dudh), artigo n.7, de 1948, discriminação racial consiste em:

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (Dudh, 1948).



Entre outras funções, a ONU é responsável por promover diversas medidas destinadas a eliminar todos os tipos de discriminação. A discriminação leva à segregação e à exclusão social de indivíduos discriminados que se encontram menos representados e marginalizados na sociedade. Então, as formas de excluir, de restringir e de discriminar passaram a ser combatidas por meio de ações afirmativas.

Seguindo essas diretrizes legais universais, nos anos 1960, a educação escolar brasileira transformou seu acesso por pessoas de classes sociais mais vulneráveis em algo mais democrático, tornando a escola pública habitada de modo imperante pela diversidade algo que não acontecia antes dessa investida governamental no acesso amplo da sociedade à educação.

Uma das vitórias desses movimentos foi a implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que exige que as instituições de ensino incorporem temas históricos e culturais afro-brasileiros nos currículos escolares.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003).

O Artigo 26-A da Lei 10.639/2003 estabelece que as escolas de ensino fundamental e médio, tanto públicas quanto privadas, devem incluir obrigatoriamente em seu currículo o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Esse conteúdo deve abordar temas como a História da África, a luta dos negros no Brasil e a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, destacando as contribuições do povo negro nas esferas social, econômica e política do país.

A formação de educadores no Brasil precisa considerar a diversidade de espaços onde ocorrem os processos educativos. Conforme Ferreira (2024), a formação docente deve preparar os futuros profissionais não apenas para o ambiente escolar, mas também para intervenções socioeducativas em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem que a educação ocorre em diversos espaços da vida social, incluindo a família, movimentos sociais e



organizações da sociedade civil. Dessa forma, torna-se fundamental que os cursos de licenciatura ampliem suas discussões sobre práticas educativas não escolares, contribuindo para a formação de educadores capazes de atuar em contextos de educação social, como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

A discussão sobre a obrigatoriedade da abordagem das relações étnico-raciais na formação de professores e educadores sociais está diretamente relacionada às transformações das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. No Brasil, a implementação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco importante ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, o que também implica mudanças na formação inicial dos profissionais da educação. Segundo Nilma Lino Gomes, a inserção dessa temática no currículo não se limita à escola básica, mas exige mudanças estruturais na formação docente. Para a autora, “[...] a implementação da educação das relações étnico-raciais exige que os cursos de formação de professores repensem seus currículos e preparem os futuros docentes para compreender o racismo como um fenômeno histórico e estrutural da sociedade brasileira” (Gomes, 2012).

Nesse sentido, a formação inicial em cursos de licenciatura precisa contemplar conteúdos que permitam aos educadores compreender as desigualdades raciais presentes na sociedade e nas instituições educativas. A ausência dessa discussão na formação docente contribui para a reprodução de práticas discriminatórias no ambiente educacional.

Kabengele Munanga também destaca a importância da formação crítica dos educadores para enfrentar o racismo. De acordo com o autor, “[...]o combate ao racismo passa necessariamente pela educação, e isso implica preparar os educadores para reconhecer e enfrentar as práticas discriminatórias presentes na sociedade e na escola (Munanga, 2005).”

Dessa forma, a legislação educacional brasileira passou a estabelecer diretrizes para orientar a formação de professores e a própria legislação educacional reconhece que a formação docente deve preparar os profissionais para atuar em diferentes contextos educativos, incluindo espaços de educação social. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que a formação de professores deve considerar também processos educativos que ocorrem fora da escola, articulando-se com as práticas sociais e com a diversidade cultural da sociedade.



De acordo com estudos sobre formação docente e educação social, os cursos de licenciatura acabam se tornando um dos principais caminhos formativos para educadores que atuam em contextos socioeducativos. Entretanto, ainda existem lacunas na formação voltada para esses espaços. Como aponta Ferreira (2024) “[...] a formação docente deve incluir dispositivos didáticos que preparem os futuros docentes, tanto para o cotidiano escolar quanto para a implementação de intervenções socioeducativas nos diversos contextos sociais brasileiros (Ferreira, 2024, p. 204).”

Isso demonstra que a formação de educadores sociais também precisa contemplar discussões sobre desigualdades sociais, racismo estrutural e diversidade cultural, especialmente porque muitos desses profissionais atuam em contextos de vulnerabilidade social.

Outro aspecto importante é que, no Brasil, não existe uma graduação obrigatória específica para educadores sociais em Educação Social, o que faz com que muitos desses profissionais busquem formação em cursos de licenciatura ou pedagogia para adquirir fundamentos pedagógicos para sua atuação. Nesse contexto, a inserção da temática racial na formação docente torna-se ainda mais relevante, pois os educadores que atuam em espaços de educação social, como projetos sociais e serviços socioassistenciais, também lidam diretamente com situações de desigualdade racial e exclusão social.

Para Eliane Cavalleiro, o racismo no contexto educacional muitas vezes ocorre de forma silenciosa, reproduzindo desigualdades desde a infância. A autora afirma que: “[...] o racismo presente nas instituições educativas manifesta-se muitas vezes de forma sutil, naturalizado nas relações sociais e pedagógicas, afetando diretamente o desenvolvimento e a autoestima das crianças negras (Cavalleiro, 2001).”

Diante disso, a formação de educadores precisa incluir reflexões críticas sobre racismo estrutural e práticas pedagógicas antirracistas. Isso é fundamental para que os profissionais da educação sejam capazes de reconhecer situações de discriminação e desenvolver estratégias educativas que promovam igualdade racial.

No contexto da educação social, como no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), essa formação torna-se ainda mais necessária. Esses espaços atuam diretamente com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, onde as desigualdades raciais frequentemente se manifestam nas relações sociais e nas experiências



educativas. Assim, a obrigatoriedade da temática racial na formação docente representa um avanço importante nas políticas educacionais brasileiras. Entretanto, ainda há desafios para que essa discussão seja efetivamente incorporada nos currículos das licenciaturas e também nas práticas educativas desenvolvidas em contextos não escolares.

2.4. RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM CONTEXTOS ESCOLARES E DE EDUCAÇÃO SOCIAL

Pinheiro (2023) enfatiza que o educador antirracista é, antes de tudo, um indivíduo consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a sociedade. Em um contexto social estruturalmente racista, não é possível escapar psicologicamente desse mal, sendo necessário enfrentá-lo em suas raízes históricas. Assim, o combate ao racismo, embora seja um problema estrutural, deve começar pelos indivíduos, por meio da denúncia e da conscientização nos espaços em que estão inseridos.

Nesse sentido, a autora destaca o papel da escola como espaço de formação humana por excelência, sendo um “[...] complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social [...]” (Pinheiro, 2023, p. 147). A análise de Pinheiro (2023) se estende também aos pais e responsáveis, que são reconhecidos como agentes educacionais. Para a autora, esses sujeitos têm papel fundamental no processo educativo, compreendendo a urgência de adotar práticas antirracistas em todos os setores da sociedade, fortalecendo a formação de cidadãos conscientes e engajados na promoção da equidade racial.

A Educação Social é compreendida como uma prática educativa, política e emancipatória, voltada para a transformação social e para a garantia dos direitos humanos. Segundo Souza e Müller (2021), ela busca devolver à educação seu caráter genuinamente social, comprometido com a justiça, a cidadania e a emancipação dos sujeitos.

De acordo com Nuñez (1999, p. 26), a Educação Social “opera sobre o que o social define como problema”, atuando em territórios marcados por exclusão e desigualdade, com o propósito de transformar os efeitos segregativos e promover a inclusão cultural, social e econômica. Moyano (2007, p. 56) complementa que ela constitui um “conjunto de práticas educativas orientadas à transmissão do patrimônio cultural”, permitindo o acesso dos sujeitos aos bens culturais e sociais de seu tempo.



No contexto brasileiro, Souza (2010, p. 49) define a Educação Social como “uma ação educativa que atua em contextos distintos e com o ser humano, na busca por ‘sonhos possíveis’, por justiça social e legitimação de direitos”. Assim, ela ultrapassa os limites da escola e assume a função de formar politicamente o indivíduo, estimulando a consciência crítica e o engajamento social.

Inspirada nas concepções de Paulo Freire e Antonio Gramsci, a Educação Social reconhece o homem como “sujeito de sua própria educação” (Freire, 2001, p. 28) e defende que o processo educativo deve incluir “a história que promoveu o contexto do educando, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo” (Gramsci, 2001, p. 46). Trata-se, portanto, de uma prática que valoriza o diálogo, o respeito e a participação ativa do educando na construção do saber.

Müller e Rodrigues (2002) reforçam que a Educação Social é um campo da educação que promove a justiça social pela defesa radical dos direitos humanos, atuando na formação cidadã e política dos sujeitos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade.

Em síntese, a Educação Social é uma ação transformadora que se realiza em diferentes espaços comunitários, culturais e institucionais e que articula saberes, experiências e lutas por igualdade. Sua essência está na formação humana integral, no fortalecimento do coletivo e na construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva. Moura (2014) destaca que esses sujeitos estão em constante aprendizado sobre as dinâmicas raciais, muitas vezes sem mediação crítica suficiente para compreender o impacto do racismo, sendo necessário que as instituições educativas reconheçam sua singularidade e capacidade de produzir cultura (Moura, 2014, p. 1).

Assim, observa-se que Freire, Gramsci, Souza, Müller e Núñez convergem ao entender a Educação Social como uma prática emancipatória, baseada na práxis a união entre reflexão e ação, que visa não apenas transmitir conhecimentos, mas formar sujeitos críticos, conscientes e socialmente engajados. Como destacam Müller e Rodrigues (2002), essa formação implica o desenvolvimento político e cidadão, reconhecendo o educando como agente de transformação social e portanto tratar o tema do racismo a partir do olhar a Educação Social é possível.

Pinheiro (2023) reforça que ser um profissional antirracista é um ato disruptivo e que a educação constitui ferramenta central na luta contra o racismo, pois atos educativos são



teleológicos (p. 20). Para a autora, práticas antirracistas devem ir além da denúncia, propondo mudanças concretas nas práticas educativas vigentes, valorizando conhecimentos afro-diaspóricos, africanos e indígenas, além da produção intelectual de pessoas negras.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, adequada para compreender fenômenos sociais complexos como o racismo em contextos da educação social. A escolha dessa abordagem justifica-se pela possibilidade de captar, de forma aprofundada, as experiências subjetivas das crianças e das educadoras sociais, interpretando os significados atribuídos às suas ações e compreendendo as dinâmicas sociais envolvidas (Flick, 2009).

O tipo de pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória, pois busca descrever práticas, estratégias e desafios enfrentados pelas educadoras sociais em relação ao racismo, além de explorar aspectos pouco estudados sobre a atuação educativa em espaços de educação social (Gil, 2008).

Segundo Minayo (2012), pesquisas qualitativas que envolvem crianças direta ou indiretamente e temas sensíveis, como o racismo, exigem cuidados éticos e metodológicos específicos. É fundamental que a investigação seja centrada na escuta ativa e no respeito às experiências dos sujeitos, permitindo que suas perspectivas sejam expressas com liberdade. Além disso, entrevistas e observações devem ser conduzidas de forma acolhedora, garantindo um ambiente seguro e confortável, sempre com permissão, assegurando os direitos e o bem-estar dos participantes (André, 2013).

O estudo foi realizado no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) Aquarela, localizado em Naviraí-MS, espaço voltado para atividades educativas e recreativas com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Os sujeitos da pesquisa são as educadoras sociais responsáveis pela condução das atividades pedagógicas no serviço. Essas práticas são organizadas a partir dos eixos orientadores do SCFV: “Eu comigo”, “Eu com os outros” e “Eu com a cidade”, que estruturam as ações socioeducativas voltadas ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, ao desenvolvimento da autonomia e à promoção da cidadania.

Nesse contexto, são desenvolvidas atividades como rodas de conversa, dinâmicas em grupo, contação de histórias, desenhos, jogos educativos e projetos temáticos que abordam



questões relacionadas ao autoconhecimento, à convivência, ao respeito às diferenças, à participação social e aos direitos das crianças e adolescentes. Tais atividades também possibilitam a problematização de temas sociais relevantes, como o preconceito, o *Bullying* e o racismo, contribuindo para a construção de valores de respeito, igualdade e convivência democrática entre os participantes. As educadoras foram selecionadas como participantes da pesquisa devido à relevância de suas experiências e práticas pedagógicas no contexto investigado, conforme o critério de amostragem intencional proposto por Patton (2002).

A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e observações diretas. As entrevistas possibilitaram combinar perguntas previamente elaboradas com flexibilidade para explorar temas emergentes, abordando questões como a formação e a atuação das educadoras sociais, a percepção sobre as manifestações do racismo no cotidiano das crianças, os impactos dessas situações em sua autoestima e identidade, as estratégias pedagógicas utilizadas para promover o respeito à diversidade racial, os desafios enfrentados no combate ao preconceito e o papel do educador social na promoção da igualdade racial e na construção de ambientes inclusivos. Tais questões foram investigadas por meio de perguntas relacionadas ao cotidiano de trabalho das participantes, às formas de discriminação racial observadas no espaço, às estratégias adotadas para abordar o racismo nas atividades socioeducativas e às contribuições do SCFV para a construção da autoestima, da identidade e do senso de pertencimento das crianças. As observações foram realizadas durante o período em que a pesquisadora atuou profissionalmente na instituição, o que possibilitou um acompanhamento mais próximo da rotina, das interações e das atividades desenvolvidas. Essa vivência favoreceu uma compreensão mais aprofundada do contexto investigado, permitindo identificar aspectos relacionados às práticas educativas e às manifestações do racismo no cotidiano do espaço não escolar (Minayo, 2012; André, 2013). Já as observações diretas permitiram analisar as interações cotidianas, os comportamentos e as formas de manifestação do racismo, oferecendo uma visão detalhada do contexto socioeducativo (Bogdan & Biklen, 2003).

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, considerada adequada para identificar categorias, padrões e significados recorrentes nas falas das educadoras e nas interações observadas, aprofundando a compreensão das experiências individuais e coletivas e dos impactos das práticas socioeducativas sobre as crianças (Bardin, 1977). Posteriormente,



os dados coletados foram transcritos, organizados e analisados por meio da análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias e padrões. Por fim, foram apresentadas as conclusões e recomendações, com sugestões para práticas pedagógicas e políticas inclusivas, além de reflexões sobre o papel do educador social no combate ao racismo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No dia 2 de outubro de 2025, no período matutino, das 7h às 11h, foi realizada entrevista com as educadoras sociais que atuam no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), conhecido como Aquarela, localizado no município de Naviraí/MS. Durante o encontro, foram realizadas algumas perguntas relacionadas ao tema da presente pesquisa: “O racismo no contexto da educação não escolar: desafios para a formação de crianças na educação social”.

Com o objetivo de preservar a identidade das participantes, optou-se pela utilização de nomes fictícios, sendo denominadas neste trabalho como Orion e Andrômeda, garantindo o anonimato e o respeito ético às profissionais envolvidas na pesquisa (Creswell, 2014; Minayo, 2010). A entrevista foi registrada por meio de gravação, com autorização prévia das participantes, assegurando fidelidade às falas e possibilitando uma análise mais aprofundada dos dados (Gaskell, 2000).

A partir dos relatos obtidos, foi possível compreender aspectos relevantes do cotidiano das educadoras sociais, suas experiências profissionais, desafios institucionais, práticas pedagógicas e percepções sobre bullying, racismo e formação cidadã de crianças e adolescentes no contexto da educação não escolar.

4.1 Experiências anteriores com projetos sobre racismo

A entrevistada, identificada como Orion, relata a trajetória de duas pedagogas que atuam no SCFV Aquarela. Em suas experiências profissionais anteriores, ambas já haviam desenvolvido trabalhos relacionados à temática do racismo, de forma integrada entre os professores. Nas escolas onde atuam, a abordagem aconteceu por meio de projetos coletivos: o professor de História geralmente coordenava as ações, enquanto os docentes de Língua Portuguesa contribuíram com produções de textos, poemas e atividades de reflexão sobre o tema.

Já Andrômeda, outra entrevistada, menciona que, quando lecionava na Educação Infantil de um município cujo nome foi preservado para garantir o anonimato da participante,



participava de três grandes projetos pedagógicos ao longo do ano. Um deles estava diretamente relacionado à implementação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares. O objetivo dessa legislação é valorizar as contribuições dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, além de promover a igualdade racial e o respeito à diversidade (Brasil, 2003).

Segundo a entrevistada, as ações pedagógicas costumavam ser desenvolvidas especialmente no mês de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra. Nesses momentos, os alunos participavam de atividades culturais, rodas de conversa e apresentações temáticas, fortalecendo o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial.

No atual espaço de trabalho, a entrevistada Orion atua como pedagoga há cerca de um ano. Ela explica que, até o momento, ainda não desenvolveu ações voltadas especificamente ao enfrentamento do racismo na instituição, mas reconhece a importância de incluir essa temática no planejamento pedagógico.

Ao relatarem experiências profissionais anteriores, as entrevistadas destacaram que o tema do racismo já havia sido trabalhado em outras instituições, especialmente no ambiente escolar, por meio de projetos interdisciplinares. Segundo Orion, as ações eram desenvolvidas coletivamente entre os professores: “A gente trabalhava assim, cada professor fazia uma parte. O professor de História trabalhava mais a questão histórica e nós, de Língua Portuguesa, fazíamos textos e atividades de reflexão” (Orion, 2025).

A fala evidencia a importância da interdisciplinaridade no enfrentamento ao racismo, permitindo que diferentes áreas do conhecimento contribuam para a formação crítica dos estudantes. Reforçando essa organização coletiva, Orion acrescenta: “Não era um trabalho separado, cada professor contribui com uma parte dentro do projeto” (Orion, 2025).

Já Andrômeda relata que, em uma instituição anterior, participava de projetos anuais obrigatórios, entre eles um voltado à cultura africana e afro-brasileira. “Lá tinha três projetos obrigatórios durante o ano, e um deles era sobre a cultura africana e afro-brasileira” (Andrômeda, 2025).

Essa prática está alinhada à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas brasileiras. Segundo a entrevistada,



as atividades eram intensificadas principalmente no mês de novembro: “A gente trabalhava bastante no mês de novembro por causa do Dia da Consciência Negra” (Andrômeda, 2025).

Percebe-se, portanto, que ambas as profissionais já possuíam vivências anteriores relacionadas à temática racial, ainda que em contextos escolares formais.

4.2 Início da atuação e adaptação profissional

Ao relembrar sua chegada à instituição, Orion destaca que assumiu as atividades com pouco tempo de preparação. Diferentemente da escola, onde havia um planejamento pedagógico estruturado, nesse novo espaço o trabalho iniciou-se de forma mais improvisada, exigindo dela autonomia e iniciativa para compreender a dinâmica institucional e construir estratégias junto às educadoras sociais.

Ao ingressarem no SCFV Aquarela, as entrevistadas relataram dificuldades iniciais relacionadas à adaptação ao novo espaço de trabalho. Orion destaca que o ambiente se diferencia da escola por não possuir, naquele momento, um planejamento pedagógico tão estruturado. “Na escola a gente tem um planejamento, tem um norte e um sul. Aqui a gente chegou meio que de paraquedas” (Orion, 2025).

A fala demonstra que o trabalho na educação social exige maior flexibilidade, autonomia e capacidade de improvisação diante das demandas cotidianas. Com o passar do tempo, as educadoras começaram a conhecer melhor o perfil dos participantes e organizar atividades mais adequadas. Como foi possível observar nesta fala: “A gente foi conhecendo as crianças e tentando montar alguma coisa a partir disso” (Orion, 2025).

Além disso, Orion ressalta que o público atendido apresenta múltiplas demandas sociais e emocionais: “Aqui é bem diferente da escola, porque os problemas aparecem todos juntos, ao mesmo tempo” (Orion, 2025).

Esses relatos evidenciaram que a atuação no SCFV exige não apenas conhecimento pedagógico, mas também sensibilidade social, escuta ativa e mediação constante de conflitos.

Nos primeiros meses, a educadora ficou responsável por conduzir as atividades com as crianças sozinha, em razão da ausência de parte da equipe. Diante dessa realidade, passou a orientar suas práticas com base nos eixos temáticos gerais definidos pela coordenação, os quais organizam o trabalho do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

Os eixos estruturantes do SCFV orientam a organização das atividades desenvolvidas, com foco no fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e na promoção da



autonomia dos usuários. O eixo da Convivência Social busca reforçar laços afetivos e o sentimento de pertencimento, assegurando proteção e espaços de socialização. Já o eixo da Participação estimula o protagonismo e a inserção ativa de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, favorecendo o desenvolvimento da cidadania e a ampliação da autonomia (Brasil, 2010, p. 73).

Orion ressaltou que a clientela atendida no serviço é bastante diferente da encontrada na escola, apresentando desafios específicos que exigem novas formas de atuação pedagógica. Assim, ela buscou adaptar os conteúdos e estratégias ao perfil do público, de modo que as atividades se tornassem significativas e alinhadas aos objetivos do programa.

4.3 Construção de vínculo com crianças e adolescentes

As entrevistadas Andrômeda e Orion enfatizaram que a criação de vínculos com as crianças e adolescentes é um elemento essencial no desenvolvimento das atividades. Segundo ela, no início, houve resistência por parte de alguns grupos especialmente adolescentes, que não aceitavam facilmente mudanças de rotina ou regras.

Para superar essa barreira, a equipe passou a identificar lideranças entre os jovens e, a partir delas, construir vínculos progressivos com os demais participantes. Essa estratégia, segundo a pedagoga, ajudou a melhorar o clima do grupo e possibilitou maior abertura para as atividades propostas.

Ela também relata que, ao longo do tempo, houve um fortalecimento das relações com os educandos, o que possibilitou maior participação nas dinâmicas e rodas de conversa. Apesar disso, ainda identifica desafios, como a rotatividade de profissionais e a dificuldade de manter vínculos duradouros com as crianças. As entrevistadas apontaram que a construção de vínculos afetivos é fundamental para o sucesso das ações pedagógicas no serviço.

Segundo Andrômeda: “Primeiro a gente cria vínculo com uma criança, depois com outra, e assim vai conquistando o grupo” (Andrômeda, 2025).

A fala demonstrou que a confiança entre educador e educando é construída gradativamente, por meio da convivência cotidiana e do respeito mútuo. Quando esse vínculo se fortalece, os participantes tendem a aderir mais às atividades propostas. “Quando eles começam a confiar na gente, eles participam mais das atividades” (Andrômeda, 2025).

Além disso, a relação de confiança melhora a convivência coletiva: “Depois que cria esse vínculo, eles começam a responder melhor ao que a gente propõe” (Andrômeda, 2025).



Desse modo, o vínculo afetivo aparece como instrumento pedagógico essencial na educação social e se define como uma categoria fundamental na relação de ensino e aprendizagem.

4.4 Organização de grupos e rotinas

Outro ponto ressaltado pela entrevistada foi a necessidade de organizar melhor os grupos por faixa etária para garantir um ambiente mais tranquilo e produtivo. Inicialmente, crianças e adolescentes participavam juntos das mesmas atividades, o que geravam conflitos, desinteresse e brigas. Durante a entrevista, as educadoras também relataram situações difíceis vivenciadas no ambiente de trabalho, especialmente relacionadas ao comportamento de alguns adolescentes.

Após conversas com a coordenação, foi implementada uma divisão por idade: crianças de 6 a 11 anos passaram a frequentar o espaço em dias diferentes dos adolescentes. Essa mudança, segundo a pedagoga, trouxe melhorias significativas na rotina, na convivência e na participação nas atividades. A partir disso, foi possível construir rotinas mais estruturadas, com horários definidos para acolhida, lanche e atividades em grupo.

Um aspecto importante mencionado pelas entrevistadas refere-se à necessidade de reorganizar os grupos por faixa etária, visando melhorar a convivência e a participação. Inicialmente, crianças e adolescentes frequentavam juntos as mesmas atividades, o que gerava conflitos e dificuldades de manejo.

Após diálogo com a coordenação, os grupos foram reorganizados, separando crianças menores e adolescentes em dias distintos. Segundo as educadoras, essa mudança trouxe resultados positivos. A nova rotina permitiu maior organização dos horários, melhor aproveitamento das atividades e redução de conflitos entre os participantes. Esse dado evidencia que o planejamento institucional e a organização adequada dos grupos impactam diretamente na qualidade do atendimento ofertado.

4.5 Desafios e violência no ambiente de trabalho

A entrevistada Andrômeda Orion relembra episódios difíceis vividos durante sua atuação no serviço. Ela relata momentos de tensão com adolescentes que apresentavam comportamentos agressivos, desafiadores e, em alguns casos, envolvimento em situações de ameaça. Esses episódios geraram medo e insegurança entre os profissionais. “Teve educadora que acabou pedindo para sair por causa dessas situações.” (Orion, 2025). Apesar disso,



algumas educadoras optaram por permanecer no serviço. “Mesmo assim a gente continuou tentando trabalhar e ajudar as crianças” (Orion, 2025).

Houve casos em que educadores foram intimidados por adolescentes dentro e fora do espaço institucional, inclusive com ameaças em suas residências. Ela lembra de um episódio em que sua casa foi alvo de pedradas e de falas ameaçadoras. Situações como essa geraram medo e insegurança, levando algumas educadoras a pedirem exoneração de seus cargos.

Apesar das dificuldades, a pedagoga relata que permaneceu no trabalho, construindo estratégias de contenção e diálogo com os jovens e com a coordenação. Essas experiências marcaram profundamente sua trajetória profissional. Com as crianças menores, são utilizadas atividades lúdicas. “Com as crianças a gente trabalha com desenhos, histórias e atividades mais lúdicas” (Andrômeda, 2025).

Recentemente, também foram desenvolvidas atividades relacionadas à educação sexual e saúde. “A gente começou a trabalhar temas como sexualidade e prevenção, mas em formato de quiz para eles participarem mais” (Andrômeda, 2025).

Segundo a educadora, essa estratégia aumenta o interesse dos adolescentes. “Quando vira uma competição entre grupos, eles se envolvem mais” (Andrômeda, 2025).

4.6 Relação com os alunos e vínculos afetivos

Apesar das situações de conflito, Andrômeda e Orion destacam que criaram laços afetivos fortes com diversas crianças e adolescentes. Elas relatam o carinho que ainda recebem de ex-alunos, que as procuram nas redes sociais ou pedem para que voltem a trabalhar no espaço. Para as entrevistadas, esse reconhecimento demonstra que, mesmo em contextos desafiadores, é possível estabelecer vínculos afetivos significativos que contribuem para a formação dos sujeitos.

Ambas mencionam que, durante o período de estágio e início de atuação, assumiram responsabilidades além das previstas em contrato, atuando de forma próxima aos educadores sociais. Essa vivência foi, ao mesmo tempo, desafiadora e formativa, proporcionando um aprendizado profundo sobre a importância da escuta, do acolhimento e da empatia nas relações educativas.

Apesar dos desafios enfrentados, as entrevistadas relatam que construíram laços afetivos importantes com muitas crianças e adolescentes atendidos. Segundo elas,



ex-participantes ainda mantêm contato, demonstrando carinho e reconhecimento pelo trabalho realizado.

Esses vínculos revelam que, mesmo em contextos marcados por conflitos, o acolhimento e a escuta podem produzir impactos positivos duradouros na trajetória dos sujeitos. Além disso, as profissionais destacam que a experiência contribuiu significativamente para sua formação humana e profissional.

4.7 Trabalho com bullying e racismo

Andrômeda e Orion, explicaram que, em suas práticas pedagógicas, costumam utilizar rodas de conversa como estratégia principal para promover a participação e o diálogo entre os alunos, até o momento, as ações relacionadas ao racismo têm ocorrido de maneira integrada a outros temas, principalmente ao bullying. Em atividades sobre Setembro Amarelo, por exemplo, o foco esteve na saúde mental e emocional, mas também foram inseridas discussões sobre respeito às diferenças e combate a práticas discriminatórias.

A equipe trabalha para mostrar aos participantes que cada pessoa tem características únicas e que atitudes de preconceito e xingamentos não são aceitáveis. Sempre que ocorre algum episódio de conflito, os envolvidos são chamados para uma conversa reflexiva sobre respeito e convivência. A pedagoga reconhece que ainda há desafios para desenvolver ações mais estruturadas e específicas sobre racismo, mas acredita que esse é um caminho necessário para fortalecer a consciência crítica dos educandos.

As educadoras afirmaram que o tema do racismo ainda aparece de forma integrada a outros temas, como o bullying e o respeito às diferenças. “A gente sempre chama para conversar e fala sobre respeito” (Andrômeda, 2025).

Essas conversas ocorrem principalmente quando surgem conflitos entre os participantes. “Quando acontece alguma situação, a gente chama os envolvidos e conversa” (Andrômeda, 2025).

A educadora destaca que o objetivo é promover reflexões sobre convivência e respeito. “A gente explica que cada pessoa tem suas características e que ninguém pode ficar xingando ou desrespeitando o outro” (Andrômeda, 2025).

Nas práticas de Andrômeda e Orion, o combate ao racismo acontece de forma diluída, associado a debates sobre bullying, saúde mental e respeito às diferenças durante rodas de conversa. Quando surgem xingamentos ou conflitos baseados em preconceito, as educadoras



intervêm pontualmente com conversas reflexivas para mostrar que cada indivíduo é único e merece respeito. Embora reconheçam a urgência de estruturar ações mais direcionadas e profundas sobre a temática racial, o foco atual permanece na mediação de conflitos imediatos e na promoção de uma convivência harmoniosa.

Levar essa discussão para o universo das atividades que desenvolvem (jogos, brincadeiras, entre outras) é uma estratégia poderosa para preencher essa lacuna apontada. É na espontaneidade das atividades que as crianças expressam e reproduzem as estruturas sociais que observam, o que frequentemente inclui a exclusão de colegas negros ou o uso de apelidos pejorativos. As atividades podem funcionar como um espelho da realidade, permitindo que o educador intercepte o racismo não apenas como uma quebra de regra geral de convivência (o bullying), mas como uma violência histórica específica que se manifesta na escolha de quem pode ser o herói da brincadeira e quem é relegado ao papel subalterno. Portanto, em vez de apenas esperar o conflito acontecer para intervir com uma conversa formal, as ações pedagógicas com intencionalidade antecipam o debate.

4.8 Impactos do racismo e bullying no comportamento das crianças

Andrômeda e Orion, ao serem questionados sobre os impactos do racismo e do bullying, a pedagoga observa que as principais crises de comportamento das crianças e adolescentes costumam estar ligadas a questões familiares e emocionais. Entretanto, situações de discriminação e conflitos também interferem na autoestima e no convívio dos educandos.

Ela destaca que, diferentemente do ambiente escolar, no serviço de convivência ainda não houve casos mais graves relacionados ao racismo, mas reconhece a importância de prevenir e tratar esse tema com seriedade para evitar situações futuras. O foco tem sido o diálogo constante e a construção de espaços seguros de convivência.

Ao serem questionadas sobre os impactos do bullying e do racismo no comportamento das crianças, as entrevistadas afirmaram que muitas situações de conflito estão relacionadas ao contexto familiar. “Muitas vezes o problema está dentro de casa” (Orion, 2025).

Segundo a educadora, as crianças acabam levando essas experiências para o espaço do serviço. “A criança traz para cá o que ela vive em casa” (Orion, 2025). A fala de Orion de que “muitas vezes o problema está dentro de casa” e que “a criança traz para cá o que ela vive em



casa" tende a individualizar e terceirizar a culpa do preconceito. O racismo não é uma disfunção familiar; o racismo é estrutural.

As famílias reproduzem o racismo porque a sociedade como um todo é racista. Tratar o preconceito apenas como um reflexo do ambiente doméstico exime a instituição de sua responsabilidade política e pedagógica de intervir ativamente na desconstrução dessas barreiras, independentemente de onde o comportamento foi aprendido.

Apesar disso, a equipe busca intervir por meio do diálogo e do acompanhamento. “A gente conversa bastante para tentar resolver os conflitos” (Orion, 2025). O relato aponta que “no serviço de convivência ainda não houve casos mais graves relacionados ao racismo”. A teoria antirracista nos alerta que o racismo estrutural não se manifesta apenas em episódios explícitos de injúria racial ou violência física. O racismo opera, majoritariamente, de forma silenciosa, naturalizada e institucional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisa a manifestação do racismo estrutural no contexto da educação social, especificamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) Aquarela, em Naviraí/MS, e propõe estratégias para que a instituição transite de uma postura meramente reativa para uma práxis pedagógica efetivamente antirracista. A partir de observações locais e dos relatos das educadoras, evidencia-se que o racismo opera de forma sutil e silenciosa nas interações cotidianas das crianças, que muitas vezes reproduzem no ambiente institucional os preconceitos assimilados em seus territórios familiares e sociais. Diante disso, o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança entre profissionais e atendidos surge como uma condição essencial para o desenvolvimento das práticas educativas, alinhando-se à perspectiva freiriana de diálogo e humanização. Atualmente, contudo, a pauta racial na instituição ainda aparece de maneira indireta, frequentemente diluída em discussões genéricas sobre respeito às diferenças ou confundida com o combate ao *bullying*, além de as educadoras enfrentarem desafios diários como conflitos, insegurança e falta de infraestrutura adequada.

Para romper com a ilusão de neutralidade e assumir a intencionalidade política de suas ações, sugere-se a necessidade urgente de letramento racial e formação continuada da equipe pedagógica, incluindo as educadoras Andrômeda e Orion, sobre relações étnico-raciais e



branquitude. Essa capacitação deve habilitar os profissionais a identificar manifestações sutis de racismo para além dos casos graves. Além disso, a temática afro-brasileira deve atravessar transversalmente todo o planejamento pedagógico, manifestando-se na compra de brinquedos representativos, na leitura de literatura infantojuvenil e na exaltação de referências negras positivas nas ciências, artes e história. Propõe-se também a criação de protocolos institucionais que diferenciem claramente o racismo, que é crime e opressão estrutural, do *bullying*, que é um conflito interpessoal; em situações de discriminação, a intervenção deve nomear o ato como racismo, focando no acolhimento psicossocial da vítima e na responsabilização pedagógica do agressor. Complementarmente, as rodas de conversa devem se transformar em espaços de escuta ativa sobre identidade, estética negra e valorização da ancestralidade para fortalecer a autoestima dos educandos, enquanto o serviço de convivência deve integrar as famílias em oficinas de diálogo sobre diversidade e direitos humanos, estendendo o impacto antirracista para além dos muros da instituição.

Conclui-se que a educação social possui um potente caráter transformador no enfrentamento às desigualdades raciais e na construção da cidadania desde a infância. No entanto, para que esse potencial se concretize plenamente e a instituição deixe de apenas remediar conflitos, torna-se indispensável investir em formação continuada, apoio institucional e políticas públicas voltadas aos educadores sociais. Em suma, ao instrumentalizar a equipe, nomear as opressões e pautar a diversidade de maneira transversal e lúdica, a comunidade educativa atua como um agente transformador, blindando a autoestima dos educandos negros e cultivando uma consciência crítica e empática essencial para a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana; RAMUSKI, Carmen Lúcia. Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 19, p. 57-73, 2010.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- _____. **Entrevista: da coleta de dados à análise**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Qualitative research for education: an introduction to theories and methods**. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.



- BOURDIEU, Pierre. A definição do campo educacional. *In*: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Perguntas Frequentes SCFV**. Brasília: MDS, 2022. Disponível em: [inserir link completo se houver]. Acesso em: 25 out. 2024.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. **Racismo institucional**: uma perspectiva educacional. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- _____. **Educação e racismo**: uma questão de justiça social. São Paulo: Brasiliense, 2005a.
- _____. Introdução. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005b. p. 11-18.
- DE MELLO, Celso Antônio Bandeira. **O conceito de normas gerais no direito constitucional brasileiro**. [S. l.: s. n.], 2011.
- DIALLO, Cíntia Santos; LIMA, Cláudia Araújo de. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e234744, 2022.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Do processo legislativo**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FERREIRA, Maria Teresa. **Brasil de direitos**: enfrentamento ao racismo. 2019. Disponível em: <https://brasildedireitos.org.br/atualidades/o-que-racismo-estrutural/noticias/488-o-que-racismo-estrutural>. Acesso em: 25 out. 2024.
- FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, p. 374-389, 2011.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Educação**: natureza e prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e qualitativas. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: [inserir link completo se houver]. Acesso em: 12 out. 2025.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In*: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. p. 131-166.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.



- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- MOURA, Marianne da Cruz. A rotina de crianças de zero a dois anos na Educação Infantil. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 22., 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: EPENN, 2014.
- MÜLLER, Verônica Regina; RODRIGUES, Patrícia Cruzelino. **Educação Social**: reflexões de quem navega na Educação Social. Maringá: PCA/UEM, 2002.
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, 2006.
- NOGUEIRA, Célia; ANDRADE, Débora; COSTA, Márcia. Educadores sociais: sujeitos e práticas na intermediação entre políticas públicas e comunidades. **Revista Intervenção Social**, v. 13, n. 2, p. 1277–1294, 2016.
- NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía social**: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- OLIVEIRA, Wudson Guilherme de. **Os métodos e os efeitos de uma educação antirracista em um curso de educação não formal sobre “natureza & axé”**. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Aprovada pela Assembleia Geral em 21 de dezembro de 1965 e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Disponível em: <https://www.ohchr.org/pt/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial-discrimination>. Acesso em: 25 out. 2024.
- PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods**. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SILVA, M. **A formação de educadores para a diversidade**. São Paulo: [s. n.], 2020.
- SILVA, Marcos Antonio Batista da. Pedagogia, práticas pedagógicas e educação antirracista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, p. e1832, 2023.
- SOUZA, Cléia Renata Teixeira de; MÜLLER, Verônica Regina. **Educação Social no Brasil**: avaliação. Chapecó: Livrologia, 2021. Disponível em: [inserir link completo se houver]. Acesso em: 12 out. 2025.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Partes deste texto foram desenvolvidas com o suporte do modelo de linguagem Gemini (Google, 2026). A ferramenta foi utilizada como assistente de redação para a síntese de relatos de campo, revisão gramatical e estruturação de argumentos teóricos com base nos dados fornecidos pela autora. Todo o conteúdo gerado foi revisado, analisado criticamente e validado de forma independente pela autora, que assume total responsabilidade pelo texto final.