



**Unimontes**

Universidade Estadual de Montes Claros

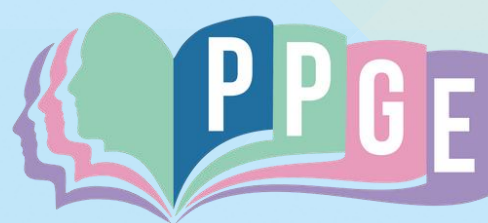
# **Educação antirracista: Letramento racial e práticas pedagógicas na Educação Básica**

**Rosângela Pereira de Souza**

**Mestrado em Educação**

**Montes Claros / MG**

**2026**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Universidade Estadual de Montes Claros**  
**Centro de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Educação antirracista: Letramento racial e  
práticas pedagógicas na Educação Básica**

**Rosângela Pereira de Souza**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação como  
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em  
Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas  
Educacionais, Diversidade e Formação de Professores.*

Orientadora: Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos

Coorientadora: Profa. Dra. Geisa Magela Veloso

**Montes Claros / MG**

**2026**



*A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.*

S729e

Souza, Rosângela Pereira de.

Educação antirracista [manuscrito]: letramento racial e práticas pedagógicas na educação básica / Rosângela Pereira de Souza. – Montes Claros (MG), 2026.

150f.: il.

Bibliografia:f. 135-142

Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação /PPGE, 2026

Orientadora: Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos.

Coorientadora: Profa. Dra. Geisa Magela Veloso.

1. Antirracismo - Educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Letramento racial. 4. Formação de professores. I. Santos, Zilmar Gonçalves. II. Veloso, Geisa Magela. III. Universidade Estadual de Montes Claros. IV. Título. V. Título: letramento racial e práticas pedagógicas na educação básica.

Catálogo Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros  
Centro de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Educação antirracista: Letramento racial e práticas pedagógicas na Educação Básica

Rosângela Pereira de Souza

Dissertação defendida e aprovada em 27 de fevereiro  
de 2026, pela banca examinadora constituída pelas  
pesquisadoras e pesquisadores

---

Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos — Orientadora  
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Geisa Magela Veloso — Coorientadora  
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dra. Viviane Bernadeth Gandra Brandão  
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dra. Ângela Cristina Borges  
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof. Dr. Johnisson Xavier Silva  
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais



*Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pela bolsa concedida.*



*Dedico este trabalho aos meus pais, Valdenir e Viríssimo (in memoriam), que, mesmo sem acesso aos estudos formais, sempre me ensinaram a acreditar no poder transformador da educação — força que me trouxe até aqui.*



*Agradecimentos...*

*A Deus, por me permitir chegar até aqui e ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo dessa jornada;*

*À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, pela concessão de bolsa de estudos;*

*À Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo ambiente acadêmico enriquecedor;*

*Às minhas orientadoras, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Zilmar Gonçalves Santos, pela condução cuidadosa, pelo acolhimento, apoio constante e pelos ensinamentos que marcaram profundamente minha trajetória acadêmica; e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Geisa Magela Veloso, cuja orientação, paciência e incentivo foram essenciais para a construção deste trabalho, tornando-se também uma grande fonte de inspiração;*

*Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial às Professoras Dra. Mônica Teixeira Amorim e Dra. Viviane Bernadeth Gandra Brandão, que fizeram parte da minha formação acadêmica, compartilhando muitos momentos de aprendizado e contribuindo para a construção de uma formação crítica, com perspectiva emancipatória;*

*Ao professor Dr. Heiberle Horácio (in memoriam) e ao Grupo de Pesquisa GDECO, por todos os ensinamentos, partilhas e projetos que ampliaram meu olhar sobre o mundo e foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, especialmente no fortalecimento de uma perspectiva decolonial;*

*Aos professores da banca, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Angela Cristina Borges, ao Prof. Dr. Johnisson Xavier Silva, à Prof.<sup>a</sup> Dra. Viviane Bernadeth Gandra Brandão e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Raiana Maciel do Carmo, cuja contribuição acadêmica foi valiosa para o aprimoramento e a consolidação deste trabalho;*

*A toda a minha família, em especial à minha mãe Valdenir, cujo amor incondicional me deu forças para enfrentar as adversidades, e ao meu pai Viríssimo (in memoriam), cuja presença se faz eterna em cada passo da minha caminhada. Às minhas irmãs Renata e Roberta, pelo apoio constante, conselhos e afeto;*

*Aos amigos e colegas do curso de pós-graduação que caminharam ao meu lado durante o mestrado, em especial Héllen, Janice, Rayane Otilia e Deijane, pela amizade e pelos momentos de alegria compartilhados ao longo da caminhada acadêmica;*

*A todos os que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta etapa tão importante em minha vida.*



*“A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.” (bell hooks, 1994)*



SOUZA, Rosângela Pereira. *Educação antirracista: Letramento racial e práticas pedagógicas na Educação Básica*. 2026. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

## RESUMO

---

O presente estudo tem como objetivo geral analisar como o letramento racial é compreendido por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo o modo como a educação antirracista tem sido promovida na cidade de Janaúba/MG. Além disso, como objetivos específicos, propõe-se a: analisar o tratamento da questão racial a partir do discurso oficial presente na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo Referência de Minas Gerais e nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas; investigar as percepções sobre as questões raciais e as práticas docentes desenvolvidas com as crianças dos 1º ao 5º ano de escolaridade; refletir sobre os desafios na implementação da Lei 10.639/2003 e das potencialidades das práticas educativas antirracistas; discutir a contribuição da formação inicial e continuada dos professores para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar. A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais, estrategicamente situadas em diferentes contextos sociogeográficos, uma localizada em região periférica e outra na área central da cidade, com o intuito de observar confluências e possíveis distinções no tratamento da temática racial. Participaram do estudo oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dado o lugar central destes sujeitos na promoção da educação antirracista. A seleção dos anos iniciais do Ensino Fundamental considerou a relevância dessa etapa para a construção da identidade e da consciência crítica das crianças. De abordagem qualitativa, a pesquisa fundamentou-se em análise documental e entrevistas semiestruturadas. Foram examinados documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), Planos de Curso do Estado de Minas Gerais e Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas participantes do estudo. O referencial teórico baseia-se majoritariamente em autores(as) negros(as) que discutem as relações étnico-raciais e a educação antirracista, como Gomes (2002), Munanga (2003), Almeida (2019), Pinheiro (2023), entre outros. Os resultados revelam uma lacuna significativa nos documentos orientadores oficiais, os quais tendem a transferir a responsabilidade pela efetivação da educação antirracista às escolas e aos docentes. Constatou-se, ainda, que as professoras participantes do estudo se sentem pouco preparadas para abordar a temática racial, devido às lacunas da formação inicial e da escassez de investimentos públicos na formação continuada sobre o assunto. Apesar de avanços pontuais impulsionados pela Lei nº 10.639/03, o estudo evidencia que ainda há um longo caminho para a consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista, que reconheça e valorize as identidades negras, promova o letramento racial e contribua para o enfrentamento do racismo estrutural no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista. Práticas Pedagógicas. Letramento Racial. Formação de Professores.



SOUZA, Rosângela Pereira. *Antiracist education: Racial literacy and pedagogical practices in Basic Education*. 2026. 152f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

## ABSTRACT

---

The present study aims to analyze how racial literacy is understood by early-year Elementary School teachers, discussing how anti-racist education has been promoted in the city of Janaúba, Minas Gerais. Additionally, as specific objectives, it proposes to: analyze the treatment of racial issues based on the official discourse present in the National Common Curriculum Base, the Minas Gerais Reference Curriculum, and the schools' Political-Pedagogical Projects; investigate perceptions regarding racial issues and teaching practices developed with children from the 1st to the 5th grade; reflect on the challenges in implementing Law 10,639/2003 and the potential of anti-racist educational practices; discuss the contribution of initial and continuing teacher education to the implementation of anti-racist pedagogical practices in the school context. The research was conducted in two state schools, strategically located in different socio-geographic contexts—one in a peripheral area and the other in the central area of the city—to observe convergences and possible distinctions in the treatment of racial themes. Eight early-year Elementary School teachers participated in the study, given their central role in promoting anti-racist education. The selection of the early years of Elementary School considered the relevance of this stage for the construction of children's identity and critical awareness. With a qualitative approach, the research was based on document analysis and semi-structured interviews. Official documents such as the National Common Curriculum Base (BNCC), the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG), the Minas Gerais State Course Plans, and the Political-Pedagogical Projects (PPP) of the participating schools were examined. The theoretical framework is primarily based on Black scholars who discuss ethnic-racial relations and anti-racist education, such as Gomes (2002), Munanga (2003), Almeida (2019), Pinheiro (2023), among others. The results reveal a significant gap in the official guiding documents, which tend to transfer the responsibility for implementing anti-racist education to schools and teachers. It was also found that the participating teachers feel underprepared to address racial issues due to gaps in their initial education and a lack of public investment in continuing education on the subject. Despite specific advances driven by Law No. 10,639/03, the study shows that there is still a long way to go to consolidate a truly anti-racist education that recognizes and values Black identities, promotes racial literacy, and contributes to confronting structural racism in the school environment.

**Keywords:** Antiracist Education. Pedagogical Practices. Racial Literacy. Teacher Education.



# SUMÁRIO

---

<b>Introdução</b> .....	13
A Epsitemologia e o Percurso Metodológico .....	17
<b>Capítulo 1: A Educação Antirracista nas Práticas Pedagógicas</b> .....	24
1.1 Racismo Estrutural e Educação.....	24
1.2 Identidade e Educação: O Impacto da Educação Antirracista.....	29
1.3 Educação Antirracista como Prática de Transformação Social.....	38
1.4 Práticas Antirracistas na Escola.....	43
<b>Capítulo 2: Letramento Racial e Currículo</b> .....	51
2.1 Letramento Racial: Conceitos e Fundamentos.....	51
2.2 Letramento Racial e Consciência Crítica dos Estudantes.....	58
2.3 Relação entre Raça e Currículo.....	62
2.4 Implementação Curricular da Temática Racial .....	66
<b>Capítulo 3: Formação Docente e a Questão Racial</b> .....	75
3.1 Participantes da Pesquisa e sua Formação para uma Educação Antirracista .....	76
3.2 BNCC, Currículo de Minas Gerais e Formação Docente .....	84
3.3 A Educação Antirracista nos materiais curriculares .....	97
3.4 A Educação Antirracista nos Projetos Político Pedagógicos das escolas.....	106
<b>Capítulo 4: Prática Docente, Letramento Racial e Ensino Religioso</b> .....	112
4.1 Análise das Práticas Pedagógicas na Construção da Educação Antirracista.....	112
4.2 Ensino Religioso: O campo de Tensão da Educação Antirracista.....	120
4.3 Letramento Racial: Entre Concepção e Práticas .....	126
<b>Considerações</b> .....	131
<b>Referências</b> .....	135



<b>Apêndices</b> .....	143
Apêndice I: Termo De Concordância Da Instituição.....	144
Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	146
Apêndice III: Roteiro de Entrevista .....	149

# INTRODUÇÃO

---

As práticas da educação antirracista têm sido um tema de intenso debate e discussão nos últimos anos, que desponta como uma necessidade urgente em um contexto educacional que, historicamente, vem reproduzindo desigualdades raciais e sociais. Apesar dos esforços e avanços consideráveis em relação à legislação, como a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatórios o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, o racismo ainda se manifesta nas práticas escolares, exigindo a implementação efetiva de uma educação antirracista.

Para Grosfoguel (2018), o racismo influencia muitas relações de poder na sociedade moderna, como a divisão do trabalho na estrutura social e as hierarquias baseadas em conhecimento, gênero, sexo, raça e religião. Grosfoguel (2018) explica que o racismo funciona como uma espécie de regra que organiza não só as relações materiais, mas também a forma como produzimos conhecimento.

O autor aponta que essa lógica cria uma divisão entre quem é considerado capaz de produzir um conhecimento aceito como "válido", geralmente homens brancos europeus, e quem fica à margem desse saber, como povos colonizados e mulheres. Essa estrutura, que vem do pensamento cartesiano de Descartes e do colonialismo, alimenta o apagamento sistemático e violento de saberes não europeus, que Grosfoguel (2018) e outros autores denominam de epistemicídio.

Autores decoloniais como Mignolo (2010) e Dussel (1994) questionam a ideia cartesiana do "Penso, logo existo" de Descartes, frequentemente considerada como verdade universal. Os autores apontam que essa ideia está ligada à colonialidade, ou seja, a uma visão de mundo que privilegia o pensamento do homem europeu branco. Para esses autores, esse "eu" pensante representa, na verdade, uma subjetividade construída através da dominação. Por trás dessa frase de Descartes, há uma negação da existência e do valor dos povos colonizados, que muitas vezes são vistos como "outros que não pensam" ou até como se não existissem.

Dessa forma, o "Penso, logo existo" não é um universal, mas uma declaração de privilégio epistêmico que, ao negar a capacidade intelectual do "outro", justifica e opera o

epistemicídio. Santos Souza (2013) define o epistemicídio como uma consequência do colonialismo, referindo-se ao apagamento sistemático de formas de conhecimento não europeias e à imposição de uma única epistemologia como superior e universal.

A este modo chamo fascismo epistemológico porque constitui uma relação violenta de destruição ou supressão de outros saberes. Trata-se uma afirmação de força epistemológica que oculta a epistemologia da força. O fascismo epistemológico existe sob a forma de epistemicídio cuja versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre mais subtis (Santos Souza, 2013, p. 468).

Ao utilizar o termo “fascismo epistemológico” como uma metáfora crítica, Santos Souza (2013) descreve o epistemicídio como uma forma autoritária e violenta de dominação do saber. Assim como o fascismo político busca impor uma única forma de poder e verdade, o fascismo epistemológico atua de modo semelhante no campo do conhecimento, eliminando ou deslegitimando outros modos de saber. Ao definir o epistemicídio como apagamento dos conhecimentos construídos por povos não ocidentais, o autor evidencia a natureza estratégica no contexto do projeto colonial, não se trata apenas de uma negação epistemológica, mas de um mecanismo de controle social (Santos Souza, 2013).

Carneiro (2019), ao se apropriar do conceito de epistemicídio cunhado por Boaventura de Santos Souza, considera que esse mecanismo se torna particularmente evidente quando se trata da população negra. Segundo a autora,

A noção de contrato racial explicita o substrato social que sustenta a exclusão e/ou subalternização dos negros, sendo que o epistemicídio – definido como o apagamento dos conhecimentos construídos pelo povo negro – cumpre uma função estratégica no processo de controle sobre a vida da população negra, função que se complementa pelo uso da tecnologia do biopoder, a qual subjuga ou aniquila os corpos considerados indesejáveis (Carneiro, 2019, p. 165).

Para Carneiro (2019), o epistemicídio não se resume à destruição de saberes não ocidentais, mas configura-se como um instrumento político de dominação racial, que atua silenciando e deslegitimando os conhecimentos produzidos pelo povo negro, apagando sua contribuição intelectual, cultural e histórica. Esse apagamento cumpre a função de sustentar e legitimar a ideia de inferioridade racial, reforçando as estruturas de exclusão e desigualdade.

O conceito de epistemicídio, conforme apresentado por Santos Souza (2013) e Carneiro (2019), é essencial para compreender que o racismo não se manifesta apenas por meio de ações materiais como a exploração e a violência física, mas também no âmbito simbólico e cognitivo,

ao promover o apagamento de outros saberes, como os indígenas, negros e outras formas saber, como uma estratégia de dominação colonial. Nesse sentido, Carneiro (2019) argumenta que o epistemicídio representa uma forma intencional de manutenção da hierarquia racial, legitimando a supremacia e o poder do pensamento europeu sobre outras formas de conhecimento.

Nesse contexto, a educação antirracista desempenha um papel essencial na construção da consciência crítica e na valorização dos saberes historicamente marginalizados. Ela busca romper com a lógica do epistemicídio, promovendo o reconhecimento e a legitimação das produções intelectuais, culturais e científicas dos povos negros e de outros grupos subalternizados.

Ao incorporar múltiplas epistemologias e narrativas, a educação antirracista promove uma revisão crítica das estruturas de conhecimento que sustentam o racismo, incentivando práticas pedagógicas voltadas à justiça e equidade social. Assim, a escola se converte em um território de resistência e reconstrução, no qual o conhecimento é compreendido não como instrumento de dominação, mas como meio de emancipação e transformação social.

Nesse sentido, refletir sobre a educação antirracista implica também repensar o currículo escolar, pois é por meio dele que os conhecimentos são selecionados, organizados e legitimados no espaço educativo. Esse documento orientador constitui-se em um mecanismo político e cultural, capaz tanto de reproduzir desigualdades quanto de promover transformações. Sacristán (2013) analisa que o currículo, desde sua origem, reflete a organização e a estruturação dos conhecimentos, funcionando como um elemento ordenador que articula as diferentes etapas do processo educativo. Sem essa mediação, os saberes permaneceriam fragmentados, resultando em uma aprendizagem desintegrada.

No entanto, o autor também destaca a ambiguidade do currículo: se, por um lado, ele unifica e sistematiza o ensino, por outro, reforça divisões como a rigidez entre disciplinas, criando barreiras no próprio conhecimento. Essa contradição apontada por Sacristán (2013) evidencia que o currículo não é neutro, mas resultado de disputas políticas, culturais e epistemológicas que definem quais conhecimentos são considerados legítimos. Ao mesmo tempo em que organiza o processo educativo, o currículo também expressa relações de poder, determinando quais saberes são valorizados e quais são marginalizados.

Essa dinâmica tem sido alvo de críticas sob a perspectiva decolonial, que a considera como uma reprodução da colonialidade do saber. Para Assumpção *et.al* (2023), a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), ao reafirmar a predominância do colonialismo e da branquitude de forma não crítica, atua como um instrumento de invisibilização dos conhecimentos indígenas e afro-diaspóricos, naturalizando hierarquias epistêmicas que a educação antirracista busca desconstruir.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de estratégias pedagógicas capazes de enfrentar as hierarquias epistêmicas presentes no currículo e nas práticas escolares. É nesse contexto que o letramento racial se apresenta como uma prática fundamental, voltada à conscientização crítica e à reconstrução das relações raciais no espaço educacional. Elberto Ribeiro (2023) define o letramento racial como a capacidade de compreender, analisar e ressignificar as questões raciais no contexto social e educacional.

Torna-se, portanto, uma prática social e pedagógica essencial para promover a desconstrução das representações negativas acerca da população negra, a valorização da cultura afro-brasileira e a formação de cidadãos críticos que valorizem a diversidade étnico racial do nosso país. Nesse sentido, Gandin *et al.* (2002) argumentam que o letramento racial é crucial para entender e combater as desigualdades. Na visão dos autores essa compreensão é fundamental para desconstruir estruturas opressivas, capacitar as pessoas a agir e promover relações sociais mais justas e equitativas.

Com o avanço dos debates acerca da diversidade cultural e das relações étnico raciais, a comunidade escolar necessita apoderar-se dessa pauta e levá-la para a dinâmica cotidiana. Os núcleos escolares são parte integrante da nossa sociedade, e como parte desse tecido social, as escolas assumem um papel político que se reflete na própria escola, em sua arquitetura, estrutura, valores e também no currículo que é desenvolvido (Onofre, 2008).

Assim, percebemos que o letramento racial não se limita à compreensão teórica das questões raciais, mas também envolve a prática ativa de enfrentamento ao racismo em todas as suas formas. Essa ação envolve a capacidade de identificar atitudes e discursos racistas, sejam eles sutis ou explícitos, e compreender o impacto que eles geram na sociedade e nos indivíduos.

Desse modo, a educação antirracista assume um papel central nas instituições de ensino, a partir do momento que os profissionais que ali atuam adotam práticas antirracistas, as escolas não só ensinam, mas também formam indivíduos capazes de reconhecer e questionar as injustiças raciais, contribuindo para um mundo mais justo e inclusivo. Essa prática envolve usar

métodos de ensino que desafiem estereótipos e preconceitos, promovam o respeito à diversidade e valorizem todos os estudantes, independentemente de sua raça ou etnia.

Para Gomes (2002), essa abordagem deve se estender à exploração e ao compartilhamento das profundas influências africanas que formaram a história do Brasil, manifestando-se em nossa linguagem, costumes, religião, arte, na história e no conhecimento da nossa sociedade.

Reconhecer essas influências significa compreender que a presença africana não se limita ao passado, mas permanece viva nas práticas culturais, sociais e educacionais atuais. Essa compreensão exige uma atuação pedagógica comprometida com a valorização dessas heranças e com a desconstrução das narrativas eurocêntricas que historicamente invisibilizaram a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes.

É nesse contexto que as práticas antirracistas e o letramento racial podem se constituir de ações poderosas para proporcionar aos alunos, professores e toda a comunidade escolar, conhecimentos que possibilitem condições para o reconhecimento e enfrentamento do racismo no dia a dia, não só no âmbito escolar, mas na sociedade como um todo.

### **A epistemologia e o percurso metodológico**

No contexto da educação antirracista que se insere a presente dissertação, resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Como pesquisadora, o interesse por este tema nasce da necessidade de compreender e enfrentar o racismo presente no sistema educacional brasileiro.

Durante a Educação Básica, como pessoa branca, as questões raciais não me atravessaram de forma direta, o que refletia a ausência de uma abordagem crítica sobre o tema durante minha trajetória escolar. Não tive contato com autores negros, obras literárias ou iniciativas pedagógicas que discutissem o racismo ou valorizassem a diversidade étnico-racial. Assim como ocorre com grande parte da população brasileira, cresci sem perceber a profundidade e as consequências do racismo estrutural em nossa sociedade.

Essa percepção começou a se transformar quando passei a observar como o racismo, embora não me atingisse de maneira direta, afetava pessoas próximas a mim, como meu pai e minha irmã, ambos negros. Essa vivência pessoal evidenciou a desigualdade racial e despertou meu interesse em compreender as formas sutis e explícitas pelas quais o racismo opera no

cotidiano. Tal compreensão se aprofundou durante a minha formação em Educação Física, momento em que pude constatar as disparidades raciais no esporte, especialmente na desvalorização dos talentos e conquistas de atletas negros, resultado de preconceitos enraizados e de estruturas discriminatórias.

Por meio de minha formação em Pedagogia, desenvolvi um profundo amor pela educação e reconheci o potencial transformador que ela possui. Acredito firmemente que a educação tem o poder de promover a equidade e a justiça social, mas também reconheço que uma educação não emancipatória, como defende Freire (1989), muitas vezes reproduz e contribui para perpetuar as desigualdades existentes no mundo social. Como uma pessoa privilegiada por minha posição racial, sinto-me no dever de utilizar minha voz e meu privilégio para desafiar essas estruturas de injustiça e opressão.

Instigada por estas inquietações, esta pesquisa se orientou pelo seguinte problema: Como a educação antirracista e o letramento racial vem sendo integrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais da cidade de Janaúba/MG? Diante desta questão, o presente estudo tem como objetivo geral analisar como e se a educação antirracista e o letramento racial vem sendo integrado nos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Janaúba/MG.

Como objetivos específicos verificamos o tratamento da questão racial a partir do discurso oficial presente na Base Nacional Comum Curricular, no Currículo Referência de Minas Gerais e nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas; investigamos as percepções sobre as questões raciais e as práticas docentes desenvolvidas com as crianças dos 1º ao 5º ano de escolaridade; analisamos os desafios na implementação da Lei 10.639/2003 e das potencialidades das práticas educativas antirracistas e discutimos a contribuição da formação inicial e continuada dos professores para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar.

Para esse estudo foi adotada a abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2002), busca responder a questões muito específicas, voltadas para dimensões da realidade que não podem ser mensuradas numericamente. Nas ciências sociais, esse tipo de pesquisa dedica-se ao universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, aspectos que dizem respeito à profundidade das relações, dos processos e dos fenômenos, e que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis (Minayo, 2002).

O ponto de partida da investigação foi a revisão narrativa de literatura, fundamentada em autores e autoras, cujas obras dialogam diretamente com as questões raciais e com a educação. Entre as autoras e os autores mobilizados, destacam-se Sousa Santos (2013) e Carneiro (2019), que discutem o conceito de epistemicídio em suas relações etno-raciais e a educação antirracista; Almeida (2019), ao abordar as noções de raça e racismo estrutural; Munanga (2003), que analisa os processos de hierarquização racial; Gomes (2002), ao tratar das relações entre raça, identidade e educação; Onofre (2008) e Sabadini (2022), com importantes contribuições no campo do currículo; Bento (2002), ao discutir o pacto da branquitude; Djamila Ribeiro (2019) e Pinheiro (2023), que tratam sobre a Educação Antirracista; e Schucman (2012), que fundamenta o conceito de letramento racial.

Cabe ressaltar que a maior parte da bibliografia selecionada é composta por autoras negras, cujas perspectivas são fundamentadas em vivências, produções teóricas e trajetórias marcadas pelo enfrentamento ao racismo. Suas reflexões conferem profundidade e legitimidade à discussão, propiciando uma compreensão mais ampla, crítica e contextualizada dos processos inerentes a uma educação antirracista.

O universo desta pesquisa foi composto por duas escolas estaduais localizadas no município de Janaúba, situado no norte do estado de Minas Gerais, a aproximadamente 130 km de Montes Claros e cerca de 560 km de Belo Horizonte. Segundo dados do IBGE (2022), o município possui população estimada em cerca de 70 mil habitantes e se configura como um polo regional de serviços, incluindo a área educacional, atendendo estudantes da zona urbana e de comunidades rurais do entorno. A rede estadual de ensino em Janaúba é coordenada pela 46ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) sediada no próprio município.

A seleção das instituições participantes da pesquisa foi intencional, pautada no critério sociogeográfico de localização, de modo a abranger dois contextos urbanos – uma escola situada na região central e outra em uma área periférica da cidade. Esta seleção teve como objetivo captar possíveis diferenças nas dinâmicas escolares, no perfil do público atendido e nas práticas pedagógicas relacionadas às questões raciais.

Ambas as escolas pertencem ao nível de Ensino Fundamental Anos Iniciais, atendendo alunos do 1º ao 5º ano. A escolha dessa etapa de ensino se justifica por representar um período relevante na formação da criança, momento em que se constroem valores, percepções e identidades, com ampliação das possibilidades de ver, pensar, sentir e se relacionar.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa etapa deve promover a ampliação das formas de relação das crianças com o mundo, estimulando a curiosidade, a formulação de hipóteses, a investigação, a argumentação, a análise e a construção ativa de conhecimentos. A BNCC (Brasil, 2017) também destaca que, nesse período, as crianças passam por importantes transformações cognitivas, emocionais e sociais, que influenciam diretamente suas interações, percepções e modos de compreender a realidade.

Diante disso, investigar como as relações raciais se manifestam e podem ser trabalhadas nesse contexto torna-se essencial, pois nessa fase as crianças constituem as bases de sua visão de mundo e de sua identidade. Nesse sentido, a pesquisa tem como participantes oito professoras da rede estadual de ensino, que atuam em duas escolas públicas, sendo quatro docentes em cada instituição.

Por se orientar por uma abordagem qualitativa, o principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista e, com o intuito de realizar a triangulação metodológica de dados, foi conduzida uma análise documental dos principais documentos curriculares oficiais do Brasil e de Minas Gerais, bem como dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas participantes, com o intuito de complementar e ampliar as informações obtidas.

A entrevista é considerada por Minayo (2002) como o método mais comum no trabalho de campo, uma ferramenta metodológica capaz de proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos investigados. Por meio dela, é possível obter informações presentes na fala dos participantes. Embora seja um diálogo, a entrevista não é uma conversa espontânea ou neutra, pois se constitui como técnica de obtenção de relatos de sujeitos que vivenciam a realidade investigada. Assim, entendemos a entrevista como uma conversa estruturada entre pesquisador e participante, com objetivos definidos.

Para guiar esse processo, foi elaborado um roteiro semiestruturado contendo 16 perguntas, alinhadas aos objetivos do estudo. O instrumento foi organizado em cinco eixos temáticos: (I) Identificação dos Participantes (conforme já abordado na seção anterior); (II) Integração da Educação Antirracista nos Documentos Institucionais (5 questões); (III) Percepções e Práticas dos Professores (5 questões); (IV) Formação Inicial e Continuada dos Professores (4 questões); e (V) Materiais Didáticos e Resistências (2 questões).

Na operacionalização do estudo, foram realizadas visitas às escolas participantes da pesquisa, ocasião em que se obteve a aquiescência das instituições e das professoras

participantes, bem como foi solicitado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar. As visitas incluíram, ainda, a observação do momento de chegada dos(as) alunos(as) e das orações realizadas em ambas as escolas, elementos que contribuíram para a discussão das práticas educativas, desenvolvidas nas instituições e discutidas no Capítulo 4, dedicado a refletir sobre a influência da religiosidade no trabalho com as questões raciais.

As entrevistas com as professoras foram realizadas nas próprias escolas, nos períodos matutino e vespertino, conforme a disponibilidade das docentes. Previamente à realização das entrevistas, todas as participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi lido e assinado. As entrevistas foram gravadas, mediante autorização das participantes, e posteriormente transcritas e textualizadas, com o apoio de recursos digitais, como a ferramenta TurboScribe, assegurando maior fidelidade aos relatos produzidos

Para contextualizar esses dados em um quadro mais amplo, o estudo incluiu a análise de documentos normativos nacionais e estaduais, tais como os referenciais curriculares e pedagógicos adotados pelo Estado de Minas Gerais. Entre eles, destacam-se o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), os planos de curso disponibilizados pela SEE-MG, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como outras normativas educacionais vigentes. A finalidade é examinar como essas normativas oficiais abordam a questão racial, considerando que o estudo foi realizado em escolas estaduais mineiras, como também compreender de que maneira as práticas docentes dialogam com as orientações oficiais, identificando convergências, divergências e possíveis contribuições para o aprimoramento do ensino.

Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados, conforme o referencial metodológico proposto por Bardin (2011). Inicialmente, realizou-se a pré-análise, com a organização do material e a leitura exploratória dos dados. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, que foi organizado por meio da codificação e categorização das informações. Por fim, os resultados foram interpretados à luz do referencial teórico da pesquisa, permitindo a compreensão dos principais sentidos presentes no material analisado.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros, conforme parecer número 6.936.441 e foi conduzido de acordo com os princípios éticos da pesquisa científica, respeitando a confidencialidade e a privacidade dos

participantes, bem como a dignidade humana e o respeito aos seus direitos como pessoas e profissionais. O consentimento informado foi obtido de todas as entrevistadas, assegurando-lhes o direito de recusa ou retirada da participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão e o aprimoramento das estratégias de letramento racial, promovendo uma educação antirracista e emancipatória para todos os estudantes.

Este estudo representa, ainda, uma oportunidade para explorar e analisar as práticas pedagógicas antirracistas e o letramento racial no universo da pesquisa. Ao investigar como essas práticas vem sendo implementadas, no contexto escolar, pretende-se identificar desafios e oportunidades para a construção da educação antirracista. Além disso, a pesquisa busca promover um diálogo construtivo com a educação antirracista, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar mais consciente e comprometida com as questões raciais.

Para alcançar tal proposta, a dissertação encontra-se estruturada em capítulos, ao longo dos quais são discutidos aspectos fundamentais para a implementação da educação antirracista nas escolas. No Capítulo 1, trataremos do racismo estrutural e da educação antirracista, buscando mapear as práticas pedagógicas que podem promover um ambiente inclusivo e equitativo.

No segundo capítulo, a análise foi dedicada à temática do letramento racial, com o propósito de compreender sua relevância na formação dos estudantes e investigar as estratégias eficazes para a implementação dessa prática pedagógica no ambiente escolar. Um ponto central da análise será a relação entre as percepções sobre o tema e a presença de conteúdos curriculares que abordem a questão racial, destacando os impactos dessa interação na construção de uma educação mais inclusiva. Além disso, esta discussão incorpora a análise da BNCC, bem como uma revisão histórica e política da inserção da temática racial nos currículos brasileiros.

No terceiro capítulo, discutimos a formação dos professores no que tange às questões raciais, enfatizando tanto a formação inicial quanto a continuada. O foco foi investigar, a partir de pesquisa empírica e da análise dos dados produzidos junto às professoras das escolas participantes do estudo, de que maneira essas formações contribuem para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar. Aqui, também será analisado como a questão racial é tratada em documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planos de curso, e como esses documentos servem como instrumentos para consolidar a educação antirracista.

Por fim, no quarto capítulo, foi apresentado a discussão sobre a percepção das professoras participantes da pesquisa acerca do letramento racial e de como suas práticas pedagógicas incorporam ações voltadas a esse letramento. Também foi abordado o ensino religioso, compreendido por muitas docentes como um campo fértil para o trabalho com as relações étnico-raciais, mas, ao mesmo tempo, reconhecido como uma disciplina delicada e marcada por tensões quando se trata da abordagem racial.

## CAPÍTULO 1

---

# A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nos últimos anos, tem sido evidente que o combate à discriminação racial não se efetiva apenas com ações pontuais ou isoladas. É preciso uma educação contínua e comprometida, que valorize as diferenças e ajude a quebrar os estereótipos enraizados na sociedade. Essa dinâmica consiste na conscientização para transformar a maneira como questões raciais são tratadas, tanto dentro, quanto fora da escola.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas antirracistas tornam-se fundamentais para transformar, de fato, o cotidiano escolar e a própria estrutura social. Mais do que rever conteúdos ou atualizar materiais, elas exigem atitudes, escolhas e ações intencionais no dia a dia: desde a forma como as relações são construídas na escola até as intervenções diante de situações de preconceito. Quando esses elementos são integrados no ensino, a escola se torna um lugar mais inclusivo, onde todos os estudantes, independentemente da sua origem racial, são valorizados e reconhecidos de maneira positiva.

Este capítulo abordará temas essenciais para a compreensão e a implementação da educação antirracista, com ênfase particular em seu papel na luta contra a discriminação racial e na promoção da transformação social. Foram analisadas práticas pedagógicas orientadas pelo princípio antirracista, bem como a contribuição do ambiente escolar na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva, sob a ótica da educação antirracista. Para fundamentar essa abordagem, foi realizado um breve estudo acerca do racismo estrutural e de sua relação com o sistema educacional.

### **1.1 Racismo estrutural e educação**

Para compreender como a educação pode ser um instrumento de transformação social, é necessário, antes, entender a estrutura que sustenta o racismo na sociedade brasileira. Assim, iniciaremos este capítulo com a discussão sobre o racismo estrutural e sua relação com a

educação.

O racismo vai além de atitudes individuais ou casos isolados de discriminação. Ele se manifesta como um sistema complexo que permeia as instituições, as relações sociais e as estruturas de poder, influenciando de maneira significativa a vida da população negra. Conforme Almeida (2019), o racismo trata-se de um processo histórico e político consolidado como fundamento das sociedades modernas, operando de forma sistemática por meio de mecanismos frequentemente naturalizados.

Esse fenômeno manifesta-se em três dimensões interdependentes: na esfera individual, por meio de atos explícitos de preconceito; na esfera institucional, através de práticas discriminatórias incorporadas por organizações como escolas, tribunais e empresas; e na esfera estrutural, como um sistema que configura toda a sociedade, determinando o acesso desigual a direitos, oportunidades e representação política. Como destaca Almeida (2019, p. 25):

[...] O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p.25).

Portanto, o racismo estrutural não constitui uma exceção, mas sim a regra no funcionamento das sociedades modernas. Sua principal característica é a capacidade de se reproduzir por meio das instituições e práticas sociais, preservando hierarquias raciais mesmo na ausência de intenções discriminatórias explícitas. Essa compreensão, conforme desenvolvida por Almeida (2019), evidencia o enraizamento profundo do racismo na organização social, exigindo transformações estruturais para seu efetivo enfrentamento.

Nesse cenário, a prática da educação antirracista torna-se essencial para combater essas injustiças. Ao rever os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas, a escola pode tornar-se um espaço de conscientização, onde as crianças e jovens aprendem a identificar e questionar as desigualdades raciais.

A educação antirracista pode ser concebida como um processo educacional que reconhece e valoriza a diversidade racial buscando eliminar as desigualdades e discriminações presentes na sociedade. Mais do que se declarar contra o racismo, a educação antirracista exige práticas intencionais, contínuas e críticas que enfrentem as desigualdades raciais em todos os âmbitos da vida social. Conforme é definido por Troyna e Carrington (1990, *apud* Aparecida Ferreira, 2012, p. 276).

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (Troyna; Carrington 1990, *apud* Aparecida Ferreira, 2012, p. 276).

A implementação de práticas antirracistas no âmbito educacional constitui um processo complexo, porém indispensável para a formação de cidadãos mais conscientes e aptos a reconhecer e combater as diversas manifestações do racismo. A escola, enquanto espaço de convivência e aprendizagem coletiva, possui potencial para incetivar reflexões críticas acerca das relações étnico-raciais. No entanto, essa iniciativa precisa ir além de discursos genéricos e superficiais. Na prática, esse esforço demanda formação continuada dos educadores, engajamento da comunidade escolar e a elaboração de um currículo que dialogue com as experiências dos estudantes.

Para compreender o papel da educação antirracista no combate ao racismo estrutural, é importante reconhecer o contexto histórico e social que sustenta essas desigualdades. O próprio conceito de "raça" tem origens que remontam a séculos, quando começou a ser utilizado para classificar seres humanos de maneira hierárquica, estabelecendo divisões sociais e justificando práticas de opressão. Embora haja muitas discussões sobre a origem exata do termo, o que se sabe é que ele foi essencial para a construção e manutenção de estruturas de poder desiguais, que ainda existem nos dias de hoje.

Munanga (2003) destaca que, etimologicamente, o termo raça tem origem no italiano *razza*, derivado do latim *ratio*, cujo significado é sorte, categoria ou espécie. No desenvolvimento das ciências naturais, o conceito de raça foi inicialmente empregado na zoologia e na botânica para categorizar espécies de animais e plantas.

Almeida (2019) afirma que a origem do termo raça ainda é objeto de controvérsia. No entanto, é possível afirmar que esse termo inicialmente esteve ligado à prática de classificações, primeiro entre plantas e animais, e, posteriormente, entre os seres humanos. Entretanto, Rodrigo Jesus (2018) reforça que atualmente a genética, a etnologia e a antropologia compartilham o consenso de que a biologia não é adequada para conceituar raça como um meio de identificar e distinguir geneticamente os seres humanos, como se acreditava nos anos finais do século XIX e início do século XX.

Essa transição de um conceito biológico para um instrumento social foi marcada pelo desejo de hierarquizar e diferenciar grupos humanos, o que fundamentou práticas de opressão

e exclusão. Essa hierarquização racial não ocorreu de forma neutra, mas com o objetivo de sustentar desigualdades, um aspecto que ainda se reflete nas estruturas sociais contemporâneas.

Guimarães (2003) defende que raça deve ser vista a partir da sociologia como uma construção social, pertencente ao campo da cultura simbólica. Ou seja, as raças são efeitos de discursos que articulam narrativas sobre origens, essências hereditárias e traços fisionômicos, morais e intelectuais. Dessa forma, o estudo das raças cabe às ciências sociais, que analisam como esses discursos fundamentam identidades coletivas.

A concepção de raça enquanto construção social permite compreender que ela não possui origem natural, mas constitui uma invenção histórica. Essas narrativas associam aparência física a falsas ideias de superioridade ou inferioridade. As ciências sociais analisam a influência dessas ideias na formação de identidades e na perpetuação de desigualdades, evidenciando que, apesar de sua origem social, o racismo é experienciado e vivenciado de modo concreto.

Bernardino (2018) considera o conceito de 'raça' como uma criação social que se baseia em uma ideia de separação, atribuindo superioridade aos indivíduos considerados brancos e inferioridade aos negros, em aspectos como identidade, conhecimento e influência. Ao refletirmos sobre essa ideologia, fica evidente que a exclusão e dominação não se baseavam em fatos ou realidades, mas em construções sociais intencionalmente moldadas para manter o poder nas mãos de determinados grupos. Esse legado, infelizmente, ainda se reflete em muitas estruturas de poder e nas relações sociais contemporâneas. Para Pinheiro (2023), o conceito de raça transcende ainda essa compreensão.

O conceito de raça do ponto de vista social dialoga frontalmente com a desimportância de nossas vidas negras. A ciência nos devolveu teoricamente a humanidade defenestrada por toda a modernidade ocidental, mas esqueceu de avisar ao Estado e ao seu braço armado que nós somos humanos (Pinheiro, 2023, p.44).

Na visão de Pinheiro (2023), embora a ciência contemporânea tenha desconstruído a concepção biológica de raça, afirmando sua ausência de fundamento genético, essa categoria permanece operando socialmente enquanto marcador de desigualdade, controle e exclusão. A autora resume o conceito de racismo estrutural, que naturaliza a violência direcionada a corpos racializados, evidenciando o funcionamento do conceito social de raça como mecanismo de sustentação de hierarquias que negam a condição de humanidade.

Segundo Munanga (2003), a hierarquização das raças teve origem na atribuição de características físicas, psicológicas, morais, intelectuais e culturais. A raça branca era considerada superior em aspectos de beleza, inteligência e honestidade, enquanto os indivíduos negros eram frequentemente estereotipados como menos belos, ignorantes e desonestos, sendo considerados aptos à dominação e à escravidão. Tal visão distorcida ganhou força principalmente nos séculos XVIII e XIX, período no qual teorias pseudocientíficas, como o racismo científico e a eugenia, buscaram fundamentar a suposta superioridade da raça branca.

A hierarquização das raças, como explica Munanga (2003), é uma construção histórica que sempre serviu para justificar desigualdades e manter relações de poder desiguais. Mais do que uma simples ideia, essas hierarquias tiveram e ainda têm consequências reais na vida das pessoas, perpetuando desigualdades e afetando profundamente as oportunidades e a dignidade de milhões de pessoas. Por isso, compreender e desconstruir essas ideologias é um passo fundamental para construir uma sociedade mais justa e equânime.

A educação antirracista desempenha papel central nesse processo, ao promover uma abordagem crítica da história e da realidade social, contribuindo para a desmistificação de conceitos de superioridade e inferioridade enraizados historicamente. Ao capacitar crianças e jovens a questionarem as desigualdades existentes, o sistema educacional não apenas combate o racismo, mas também fomenta a formação de uma geração preparada para construir um ambiente social mais inclusivo, no qual todos tenham acesso às mesmas oportunidades e sejam tratados com respeito, independentemente da cor da pele.

Para Almeida (2019, p.60), “assim como o privilégio faz de alguém *branco*, são as desvantagens sociais e as consequências histórico-culturais, não somente a cor da pele, que fazem alguém *negro*.” Almeida (2019) ainda considera que a cor da pele ou práticas culturais são apenas elementos materiais usados na classificação racial, que alimentam o mecanismo de distribuição de privilégios e desvantagens em termos políticos, econômicos e emocionais.

A reflexão sobre privilégios e desvantagens raciais, como apontado por Almeida (2019), é um passo fundamental para que a educação antirracista seja efetiva no cotidiano escolar. Não basta apenas reconhecer as desigualdades, é preciso promover um diálogo crítico que envolva todos os estudantes, independentemente de sua cor de pele, para que compreendam como o racismo estrutura a sociedade brasileira. Essa prática implica em refletir sobre as questões de raça e racismo, com o objetivo de promover um diálogo crítico com todos os alunos brancos e negros, integrando tais temas em todas as disciplinas do currículo.

Para que as práticas antirracistas realmente façam a diferença, é essencial que as discussões sobre raça e racismo saiam da escola e se conectem com o dia a dia dos estudantes. Isso significa criar espaços onde possam pensar sobre suas próprias experiências, incluindo também a comunidade ao redor. Silva Junior e Machado (2024) evidenciam a importância da formação antirracista continuada, mencionando que ações bem conduzidas têm impactos que ultrapassam o alcance imediato, atingindo não apenas as crianças, mas também seus familiares e toda a comunidade ao redor.

Quando promovidas atividades que integram a escola com o que acontece fora dela, como parcerias com organizações locais, eventos comunitários e rodas de conversa abertas, amplia-se o impacto dessas práticas no contexto social. Assim, o que é aprendido na sala de aula se espalha e ajuda a formar pessoas mais críticas e conscientes sobre as desigualdades raciais que ainda existem na estrutura social brasileira.

As práticas antirracistas devem fortalecer os estudantes como sujeitos de transformação em seus próprios territórios. Em vez de estabelecer modelos externos, é fundamental valorizar as lutas, histórias e estratégias já presentes em suas comunidades. Ao dialogar sobre as desigualdades raciais a partir de suas realidades, os estudantes podem reconhecer seu potencial coletivo e atuar de maneira autônoma na construção de alternativas anticoloniais e justas.

Assim, a educação antirracista não se resume em simplesmente "não ser racista", mas também em incentivar medidas de combate ao racismo em todas as suas manifestações, seja no ambiente escolar ou nas relações sociais.

## **1.2 Identidade e educação: o impacto da Educação Antirracista**

No contexto social brasileiro, a educação antirracista configurou-se a partir de um cenário histórico de desigualdade e lutas por direitos. A escravidão no Brasil perdurou por mais de três séculos, impondo um sistema de exploração que influenciou profundamente as primeiras estruturas sociais e educativas do país.

Karolayne Ferreira (2024) analisa a exclusão educacional dos escravizados no Brasil, destacando que as leis imperiais, desde o início, reforçaram essa segregação. A autora argumenta que a educação foi estruturada por interesses políticos e econômicos que marginalizaram a população negra, especialmente os escravizados, negando-lhes acesso ao ensino formal. Além disso, aponta que a primeira legislação voltada para instrução educacional pública promulgada em 1827 ignorou totalmente a educação dos negros, limitando o acesso

escolar apenas a cidadãos com direitos civis e políticos, condição da qual os escravizados eram excluídos.

Pereira e Araújo (2017) afirmam que, desde o final do século XIX, com o fim da escravidão e o estabelecimento da República, o entendimento a respeito da formação da identidade nacional brasileira esteve centralizado na temática racial.

Desde o final do século XIX, ainda no Império, mas fundamentalmente com o fim da escravidão e com o advento da República (respectivamente 1888 e 1889), as discussões sobre a construção da nação brasileira giravam em torno da questão racial. Esse debate também se dava em torno da educação pública a ser construída no Brasil republicano (Pereira; Araújo, 2017, p.141).

Inicialmente, teorias racialistas europeias, como o darwinismo social, influenciaram parte das elites brasileiras, que associaram a mestiçagem a um "atraso" do país. Bolsanello (1996) afirma que o darwinismo social consistia na aplicação das leis da seleção natural, proposta por Darwin, às dinâmicas humanas e sociais, destacando que seu principal idealizador foi o filósofo Herbert Spencer (1820-1903), autor da expressão "sobrevivência dos mais aptos", posteriormente adotada pelo próprio Darwin.

O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta "natural" pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder (Bolsanello, 1996, p.154).

Esse processo se deu a partir de debates intelectuais e políticos que buscavam interpretar o lugar das populações negras, indígenas e mestiças na construção da nação, em um contexto marcado pela herança colonial e escravista. Tais concepções manifestaram-se na percepção de que a mestiçagem constituía um atraso no desenvolvimento nacional, o que resultou na implementação de políticas de branqueamento voltadas à promoção da imigração europeia e à marginalização das populações negras e indígenas.

No entanto, autores como Gilberto Freyre, na primeira metade do século XX, reinterpretaram a miscigenação como um elemento positivo e distintivo da identidade nacional, a partir da visão que o Brasil constituía uma sociedade sem distinções raciais, ou seja, sem barreiras jurídicas que impedissem a ascensão social de indivíduos de cor a cargos públicos ou posições de destaque econômico e prestígio. Essa ideia já era bastante difundida internacionalmente, especialmente nos Estados Unidos e na Europa. No Brasil, essa concepção

acabou contribuindo para a formação do mito da democracia racial, acreditava-se que o país era livre de preconceitos e discriminações raciais, uma perspectiva que muitas vezes romantizava as desigualdades e o passado colonial (Guimarães, 2002).

O conceito de democracia racial, disseminado no Brasil por meio das obras de Gilberto Freyre, como *Casa-Grande & Senzala*, promoveu a concepção de uma convivência harmoniosa entre diferentes grupos raciais, ocultando as desigualdades estruturais e o racismo institucional que marginalizam a população negra. Ao negar a existência do racismo, esse mito favoreceu a naturalização das disparidades educacionais, onde negros historicamente tiveram acesso limitado à educação de qualidade.

A falta de políticas educacionais voltadas para a inclusão e valorização dessas populações contribuiu para a manutenção de um sistema que privilegia a cultura e a história de grupos brancos, excluindo as contribuições da população negra. Essa exclusão não se limitou apenas ao acesso à educação formal, mas também se manifestou em currículos educacionais que frequentemente ignoravam a riqueza da diversidade étnica e cultural do Brasil.

Joel Santos (2005) aponta que mesmo após a abolição da escravidão e os esforços de diversos movimentos ao longo do século XX, a educação formal continuou a ser marcada por um viés eurocêntrico, exaltando a cultura europeia e a influência dos Estados Unidos. Além disso, desvalorizava o continente africano e reforçava uma visão que inferiorizava racialmente os negros. Assim, as narrativas históricas que moldaram a identidade nacional, frequentemente apagaram as vozes e as histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros, criando um ciclo de invisibilidade que perdura até hoje.

Munanga (2012) considera que além da identidade nacional, que abrange toda a população, os indivíduos também são atravessados por outras identidades relacionadas a categorias de classe, sexo, religião, etnia, gênero, idade e raça, cuja manifestação varia de acordo com o contexto relacional. A identidade negra é intrinsecamente vinculada à noção de negritude enquanto categoria sócio-histórica, dissociada de qualquer fundamentação biológica, e condicionada pela situação social do negro em um cenário caracterizado pelo racismo.

Para Gomes (2003), refletir sobre a formação da identidade negra requer uma análise da identidade como um processo abrangente e complexo, isso envolve tanto as dimensões pessoais quanto as sociais, que estão interligadas e se constroem dentro de um contexto social mais amplo. Gomes (2003) ressalta ainda, que o reconhecimento da própria identidade vai além de uma simples aceitação pessoal que reconhecer-se em uma identidade, implica em um

sentimento de pertencimento a um grupo social específico, que por sua vez pode ser constituído por fatores históricos, culturais e políticos.

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (Gomes, 2003, p. 171).

Além disso, a identidade vai além do simples reconhecimento de quem somos; ela também abrange nossas relações com outras pessoas e as experiências que compartilhamos na sociedade. Nascimento (2003) corrobora ao destacar que a identidade pode ser compreendida como uma interseção existencial entre o indivíduo e a sociedade, na qual ambos se constituem mutuamente. No processo de formação da identidade, o indivíduo desenvolve princípios que orientam suas ações e suas interações com outros, com o mundo e com sua subjetividade. Essa construção resulta tanto das experiências pessoais quanto das representações culturais internalizadas na convivência social. A identidade coletiva configura-se como um sistema de valores que regula as relações internas ao grupo e, concomitantemente, define fronteiras simbólicas que diferenciam esse grupo de outros segmentos sociais.

Dessa forma, entende-se que a identidade negra é construída por uma variedade de fatores históricos, culturais e sociais que influenciam diretamente a vida dos indivíduos. Para Gomes (2002), a identidade negra refere-se à formação da percepção de um grupo étnico ou racial, bem como de indivíduos que compartilham essa condição, acerca de si próprios, fundamentada na relação com o outro. Assim, compreender a formação da identidade negra é também compreender os desafios enfrentados por esses indivíduos na busca por reconhecimento e igualdade.

A discussão acerca da identidade negra implica que tal identidade passa em seu processo de construção, pela cor da pele. Entretanto, embora a negritude tenha origem na coloração da pele negra, ela não é fundamentalmente de natureza biológica. Desse modo, a identidade negra não surge do mero reconhecimento da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou entre negros e amarelos. A negritude, ou identidade negra, refere-se à trajetória histórica compartilhada que a perspectiva do mundo ocidental "branco" consolidou sob a denominação de negros (Munanga, 2012).

A educação desempenha um papel importante nesse contexto, pois pode servir como um espaço de reflexão e diálogo, onde os estudantes possam explorar suas próprias identidades e vivências. Ao abordar a diversidade étnica e racial na escola, promove-se um espaço de valorização e respeito por essas identidades, contribuindo para a construção de uma sociedade na qual todos possam se sentir parte e representados.

Para Elberto Ribeiro (2023), quando uma criança negra tem sua identidade respeitada e valorizada, ela se sente incluída e reconhecida, o que resulta em um aumento da autoestima e da confiança em si mesma. O fortalecimento da autoestima é essencial para enfrentar os desafios e superar as barreiras impostas pelo racismo, proporcionando maior participação e sucesso escolar.

Nesse sentido, acreditamos ser fundamental que a educação dialogue com os processos culturais de formação de identidades de gênero, raça, etnias e outras, uma vez que deve ser entendida como um componente importante do processo de humanização e socialização. Diante disso, podemos conceituar identidade de gênero como a experiência subjetiva e social do indivíduo em relação ao seu gênero, podendo ou não coincidir com o sexo atribuído ao nascimento.

A identidade racial como já descrito acima está vinculada ao reconhecimento social fundamentado em características fenotípicas e fatores históricos, sendo influenciada por estruturas de poder e marcada pelo racismo, conforme evidenciado nas experiências das populações negra, indígena e branca no Brasil. Por sua vez, a identidade étnica diz respeito ao sentimento de pertencimento a grupos culturais específicos que compartilham tradições, língua e ancestralidade comuns, como povos indígenas, comunidades quilombolas e outros grupos tradicionais.

Segundo Gomes (2002), a relação entre raça, identidade e educação precisa ser construída, coletivamente, a partir de uma pedagogia fundamentada na diversidade. Esse processo envolve a desconstrução de práticas educacionais que ainda reproduzem desigualdades raciais e a construção de uma abordagem pedagógica que valorize as identidades raciais e culturais dos alunos.

É importante destacar que a educação não pode ser separada das experiências e trajetórias dos indivíduos que são específicos, pois é através dela que se incentiva o respeito à diversidade e se luta contra a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Ao integrar essas questões nas práticas pedagógicas, a escola transforma-se em um ambiente onde a diversidade

é respeitada e valorizada, proporcionando chances para que todos os estudantes reconheçam a si e ao próximo em suas diferenças ou semelhanças.

Dessa forma, ao desenvolver uma pedagogia que valorize as identidades raciais e culturais dos alunos, ela também contribui para a promoção da inclusão e do sentimento de pertencimento. Isso ocorre porque, ao perceber que faz parte da história e que sua cultura é apreciada, o estudante fortalece sua autoestima, influenciando de maneira positiva a sua percepção de si mesmo em relação ao mundo.

Desconstruir práticas que perpetuam desigualdades raciais é um processo contínuo e desafiador, mas absolutamente necessário. Muitas vezes, práticas educativas excludentes e racistas são reproduzidas de forma sutil, seja por meio da invisibilização da história e das contribuições das populações negras e indígenas na construção do país, do uso de materiais e livros didáticos que retratam pessoas negras apenas como escravizadas ou reforçam padrões eurocêntricos de beleza e cultura. Tal situação pode ser evitada mediante a realização de uma revisão criteriosa do currículo, bem como pela incorporação de autores, cientistas e personalidades de diferentes raças, gêneros e culturas. A escuta ativa e a valorização dos estudantes também desempenham papel crucial nesse processo.

Para Gomes (2002), ao longo dos anos, tanto a sociedade brasileira quanto o sistema educacional distorceram e encobriram a genuína contribuição dos afrodescendentes para a construção histórica, econômica e cultural do Brasil. Essa omissão histórica repercute diretamente nas desigualdades educacionais contemporâneas, traduzidas em menores oportunidades e no limitado acesso da população negra a uma educação de qualidade. Tal processo pode ser observado na discrepância de escolaridade entre indivíduos brancos e negros, a qual reflete, de forma evidente, a persistência do padrão de discriminação racial.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), a população negra no Brasil apresenta menor média de anos de estudo, taxas de analfabetismo significativamente mais altas e acesso reduzido ao ensino superior. Até o ano de 2022 entre indivíduos negros com mais de 25 anos, apenas 48,3% haviam concluído o ensino médio, enquanto entre os brancos esse percentual alcançava 61,8%. A disparidade se amplia no ensino superior: somente 19,3% dos jovens negros de 18 a 24 anos estavam matriculados ou já haviam concluído a graduação, em contraste com 36% dos brancos na mesma faixa etária. Além disso, o analfabetismo atingia 7,1% da população negra, mais que o dobro da taxa observada entre brancos (3,2%).

A distorção histórica da contribuição negra no desenvolvimento do Brasil, conforme mencionado por Gomes (2002), contribuiu para a marginalização dos negros nos espaços escolares, dificultando não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso educacional. A superação dessas desigualdades requer uma educação que reconheça e valorize a cultura e a história afro-brasileira, promovendo a desconstrução de preconceitos e estereótipos racialmente enraizados no imaginário social do Brasil.

Ao longo do século XX, o Brasil experimentou avanços consideráveis nos níveis médios de instrução da população em geral. No início do século, conforme dados do Censo de 1920, a taxa de analfabetismo superava 65% da população com idade igual ou superior a 15 anos, enquanto a escolaridade média permanecia abaixo de dois anos de estudo. Todavia, com a promulgação da Constituição de 1934 e o fortalecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, ocorreu a expansão das redes de ensino, a implementação de sistemas estaduais de educação, a instituição da obrigatoriedade escolar e o desenvolvimento de políticas voltadas à alfabetização. Apesar disso, a desigualdade entre brancos e negros permaneceu constante entre gerações, mostrando que as desigualdades educacionais persistiram mesmo com os avanços (Henriques, 2002).

Na década de 1970, o Movimento Negro Unificado e os teóricos engajados na causa racial, promoveram uma mudança significativa no entendimento do conceito de raça, considerando-a como uma construção social moldada pelas complexas interações entre indivíduos brancos, negros e indígenas (Gomes, 2002). Esta perspectiva crítica foi crucial para expor como as desigualdades raciais não são naturais, mas resultado de processos históricos de colonização, escravidão e marginalização que moldaram as relações de poder na sociedade.

Essa mudança de entendimento teve implicações significativas tanto para as lutas sociais quanto para as políticas públicas, pois trouxe à tona a urgência de se reconhecer e combater o racismo estrutural. Ao demonstrarem que a raça é uma construção social, os movimentos sociais conseguiram provar que as diferenças raciais derivam de um sistema de opressão que precisa ser combatido e erradicado. Processo esse que pode ser realizado por meio da educação e políticas de ação afirmativa, com a finalidade de reparar as desigualdades históricas vivenciadas por séculos pela população negra e assegurar direitos para todos no Brasil. Nascimento (2003) discute a persistência da categoria social de "raça" como uma realidade operante:

Na função de categoria socialmente construída a "raça" persiste como dura e incontestável realidade em diversos contextos sociais. Por mais que os intelectuais

imbuídos de nobres intenções protestassem a favor da invalidade científica da divisão da espécie humana em "raças", não lograriam impedir que as desigualdades sociais comprovadas cientificamente continuassem a configurar-se de acordo com a diferenciação racial operativa em muitas sociedades (Nascimento, 2003, p. 45).

Por volta dos anos 1980, os negros organizados politicamente no Brasil perceberam que o combate ao racismo estava ligado à luta pela democracia. A partir disso, o movimento negro teve um papel importante na redemocratização e na elaboração da Constituição de 1988, atuando em múltiplas frentes e articulando pautas que reivindicavam igualdade racial (Gomes; Rodrigues, 2018). Durante a Assembleia Nacional Constituinte, representantes do movimento negro mobilizaram-se ativamente por meio de articulações políticas, audiências públicas, manifestações e envio de propostas, exigindo o reconhecimento da pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Gomes e Rodrigues (2018) afirmam ainda, que outro movimento importante na época, foi a eleição de parlamentares negros como Benedita da Silva, Paulo Paim e Carlos Alberto Caó que apesar de poucos, desempenharam um papel essencial na formação de alianças políticas. Essas ações resultaram em avanços significativos, incluindo a criminalização do racismo, o reconhecimento dos direitos territoriais das comunidades quilombolas e a incorporação de princípios de igualdade racial na legislação. O que foi fundamental para o reconhecimento de demandas históricas da população negra, negligenciadas desde a abolição da escravatura.

A Constituição de 1988 trouxe avanços importantes no combate às desigualdades raciais no Brasil. Assegurando a igualdade perante a lei, sem distinção de raça, cor ou qualquer outra característica, e reconhecendo o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Os legisladores assumiram um compromisso do Estado no enfrentamento do racismo. Além disso, Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) estabeleceu os direitos das comunidades quilombolas à posse de suas terras, uma conquista importante para a preservação da cultura e da identidade afro-brasileira. “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988).

Outro ponto importante que a Constituição possibilitou foi a valorização da diversidade cultural do Brasil, incluindo a cultura afro-brasileira e indígena como parte do patrimônio cultural do país, conforme previsto no artigo 215. Essa determinação da Constituição se reflete na educação e nas políticas públicas, que devem promover o respeito e a inclusão dessas identidades, buscando criar uma sociedade mais justa e igualitária. Esses dispositivos são

importantes marcos para o reconhecimento e a promoção dos direitos da população negra e de outros grupos étnicos no Brasil.

Em 1990, em função dos avanços conquistados na legislação brasileira através da Constituição de 1988, começou-se um movimento mais estruturado, impulsionado por uma crescente consciência social sobre a importância da diversidade racial e étnica no Brasil. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), foram estabelecidas diretrizes que apontaram o papel da escola na valorização das diferenças culturais, étnicas e sociais, conforme disposto no Art. 26, §4º, que determina que o ensino da História do Brasil deve considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. A LDB destacou assim a importância de um currículo que contemple a diversidade e combata qualquer forma de discriminação, promovendo uma formação cidadã e inclusiva.

Outro marco importante ocorreu em 2003, com a criação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que visa combater as desigualdades raciais e promover a igualdade de oportunidades. No mesmo ano é assinada a Lei nº 10.639/03, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. Essa legislação reforçou a importância de se discutir questões raciais nas instituições de ensino, promovendo um entendimento mais amplo sobre a diversidade e os desafios enfrentados por grupos historicamente marginalizados e excluídos.

Para além do conteúdo, a educação antirracista envolve também a criação de um ambiente onde a diversidade é vista como uma riqueza, e não como uma diferença a ser tolerada. A Lei 10.639/2003 direciona para uma abordagem pedagógica que destaque as resistências históricas e culturais dos povos afrodescendentes, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades para que todas as crianças possam questionar, refletir e entender os impactos do racismo em nossa sociedade. Essas orientações buscam dar voz às narrativas silenciadas, construindo uma educação que promova o reconhecimento e a valorização de diferentes culturas.

Adotar uma prática educativa antirracista, de acordo com a lei 10.639/03, vai além de ensinar conteúdos. É uma maneira de ajudar a formar cidadãos críticos e conscientes, que saibam identificar as desigualdades raciais e atuar para construir uma sociedade mais justa. Esse tipo de educação busca fortalecer a identidade de crianças e jovens, ampliando suas

possibilidades de entender o seu papel na luta por igualdade e inclusão.

Apesar dos avanços, Souza (2017) afirma que ainda é um desafio implementar efetivamente a Lei 10.639/03 nas escolas do Brasil de forma adequada ao cotidiano educacional. Muitas escolas ainda abordam superficialmente a questão racial, sem integrar de forma significativa o conteúdo no cotidiano educacional. Esse cenário revela a necessidade de um esforço contínuo e coletivo para garantir que a legislação alcance seus objetivos de promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Trabalhar com a educação antirracista na escola, exige reconhecer que o racismo é uma questão estrutural e enraizada, que afeta a vida de muitos estudantes, especialmente negros. E para mudar essa realidade, é necessário que professores, alunos e comunidade escolar estejam dispostos a questionar e modificar práticas e currículos que perpetuem estereótipos.

Para Gomes (2002), a educação representa um papel importante em relação a construção da identidade negra, é um processo essencial de reeducação do olhar pedagógico em relação aos negros. A escola, como um local privilegiado para reprodução do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história, desempenha um papel fundamental na construção de representações positivas sobre os negros e outros grupos marginalizados.

A integração da identidade negra no ambiente educacional é um passo essencial para superar as barreiras históricas de discriminação e exclusão. A escola, como espaço de formação, precisa abraçar a pluralidade e ser um espaço ativo na promoção de uma educação antirracista.

### **1.3 A Educação Antirracista como uma prática de transformação social**

Um dos objetivos da educação é formar pessoas conscientes e capazes de reconhecer e valorizar a diversidade, ajudando a promover mudanças na sociedade. Nesse contexto, a educação antirracista emerge como uma prática pedagógica crucial no combate à discriminação racial, ao fomentar uma reflexão crítica sobre as dinâmicas raciais e suas implicações históricas e sociais.

Essa perspectiva converge com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), ao defenderem que a escola, de forma democrática, deve estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças (Brasil, 2004). Dessa forma, o documento legal reforça que a prática antirracista é fundamental para assegurar a equidade e promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde as oportunidades de aprendizado sejam de fato universalizadas. Conforme descrito:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, 2004, p. 7).

A efetivação de uma educação antirracista avança para além das boas intenções e se consolida em ações concretas de combate à discriminação e na adoção de abordagens pedagógicas renovadas. Para que tais práticas se materializem, o currículo precisa contemplar, de forma ampla, a diversidade racial e cultural.

Um currículo antirracista, portanto, opõe-se à mera inclusão superficial de conteúdos, propondo uma mudança radical de perspectiva, incorporando de forma contínua e significativa a história e as contribuições dos grupos étnicos e raciais na construção da história e cultura do nosso país. Essa ressignificação curricular é o que permite, de fato, que os alunos se sintam representados e valorizados, em suas jornadas de aprendizado.

Lima (2007) afirma que o currículo não deve se limitar aos conhecimentos básicos que o estudante já possui, mas se faz necessário a abordagem de novos conhecimentos que contribuam para sua formação humana. Nessa concepção, o currículo tem a função de garantir o acesso a todos os bens culturais. Gomes (2002) corrobora essa visão, destacando que a escola, como ambiente de formação, apresenta-se como uma interseção de diferentes pontos de vista, sendo, portanto, um espaço fundamental para a construção da identidade negra.

Diante do exposto, percebe-se que repensar o currículo de maneira crítica, com objetivo de incluir a diversidade étnico-racial e ressignificar as narrativas históricas, mostra-se uma estratégia transformadora. Dessa forma, a educação antirracista configura-se não como uma prática pontual, mas como um eixo central no combate às desigualdades raciais tanto no espaço escolar quanto na sociedade em geral.

Onofre (2008) considera que a elaboração curricular antirracista demanda estratégias intencionais que centralizem a história do povo negro, suas lutas sociais e contribuições para a formação do Brasil. Para o autor, tal inclusão não constitui simplesmente uma adição de conteúdo, mas representa um ato de caráter político que, ao incorporar esses temas, promove uma transformação na maneira como os estudantes percebem o outro, fomentando, na prática, um ambiente pedagógico pautado pelo respeito mútuo.

Nesse sentido, a implementação da Lei 10.639/2003 revela-se mais complexa do que a simples inserção de novos tópicos no currículo, ela pressupõe uma mudança estrutural nas práticas pedagógicas e, sobretudo, na formação dos docentes. Coloca-se, assim, o desafio de formar os educadores não apenas no domínio dos conteúdos afro-brasileiros e africanos, mas na sensibilidade crítica para abordar questões raciais e no desenvolvimento de metodologias que desconstruam práticas excludentes. O objetivo final é estimular a participação ativa dos estudantes na construção de um conhecimento que, de fato, celebre a diversidade.

Embora a Lei nº 10.639/03 represente um avanço significativo, sua implementação ainda revela fragilidades, sobretudo em razão de uma formação inicial e continuada que não incorporou de maneira efetiva as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), conforme previsto pela própria legislação (Cardoso, 2016). Como consequência, persiste nas instituições de ensino uma abordagem frequentemente superficial da temática racial, marcada pela ausência de conteúdos e práticas pedagógicas que promovam uma compreensão crítica e aprofundada das contribuições, experiências e realidades das populações negras.

Gomes (2006) afirma que é necessário entender que a sociedade brasileira é constituída de diferentes culturas, os estudantes são, antes de mais nada, sujeitos sociais, que integram diferentes grupos étnico-raciais e sociais. Partindo dessa premissa, a autora defende que a compreensão dessa diversidade é a base para a construção de um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo. Ao enxergar os estudantes como agentes de suas realidades culturais, a escola pode então operar uma educação que não apenas tolera, mas celebra as diferenças, possibilitando que cada indivíduo se sinta representado e valorizado em sua singularidade.

Esse processo implica em pensarmos que a educação antirracista não pode ser limitada a uma parte específica do currículo, mas deve ser uma prática contínua e integrada, que permeie todas as disciplinas e atividades escolares. Trata-se não apenas de promover a conscientização sobre o racismo e suas consequências, mas também de criar condições para que estudantes negros e negras construam e afirmem positivamente suas identidades, valorizando seus traços, suas origens e sua ancestralidade.

Quando pensamos na complexidade das relações raciais, é fundamental entender que o racismo não se limita a ações individuais, mas está presente também em estruturas sociais. O racismo baseia-se na falsa ideia de que existem raças biologicamente distintas, e essa crença é

usada para justificar a dominação e a desigualdade entre grupos. Nesse sentido, a luta contra o racismo requer um compromisso político que transcende as fronteiras étnicas, pois, como afirmado por Aparecida Ferreira (2014, p. 250), "para construirmos uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário engajar todas as identidades raciais, tanto brancas quanto negras, na reflexão sobre raça e racismo, realizando um trabalho crítico no ambiente escolar e em todas as disciplinas do currículo". Essa necessidade de reflexão crítica se torna ainda mais evidente ao considerarmos que,

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie (Joel Santos, 1990, p. 12).

Essa visão reforça como o racismo é, essencialmente, uma forma de dominação criada para justificar a hierarquia e a opressão de um grupo sobre outro. Neste contexto, a escola e a educação possuem um papel fundamental no combate ao racismo, pois tem o potencial de desmistificar a ideia de "raça" e promover a compreensão real das origens sociais e culturais das diferenças humanas, ajudando a desconstruir preconceitos. A educação antirracista, quando bem implementada, muda a percepção de crianças e jovens, incentivando-os a questionar e enfrentar as injustiças raciais.

Gomes (2006) problematiza a noção de uniformidade curricular. Para autora, assegurar equidade na qualidade do ensino não significa adotar um currículo único e homogêneo. A autora enfatiza a importância de se refletir criticamente sobre a seleção dos temas, a visão de mundo que a escola propaga e, especialmente sobre como a instituição acolhe e responde às dúvidas e questionamentos dos estudantes. É nesse processo de diálogo e crítica que um currículo efetivamente representativo se constrói. Dessa forma, a escola passa a ser um espaço de inclusão e valorização das diferentes vivências e histórias, estimulando o reconhecimento das contribuições de cada grupo social para a construção da sociedade.

Para cumprir seu papel social, a escola pode se configurar como um espaço de diálogo e escuta ativa, sobretudo no que diz respeito aos estudantes de grupos historicamente marginalizados, cujas vozes foram, por muito tempo, invisibilizadas. Nesse contexto, o trabalho docente envolve mais do que a simples transmissão de conteúdos, abrangendo a mediação de reflexões críticas por meio de ações pedagógicas intencionais. Essa mediação se expressa em práticas como a construção de um currículo diversificado, a realização de rodas de conversa

ancoradas nas experiências dos estudantes, a valorização da escuta atenta e o uso de avaliações dialógicas.

Mesmo que algumas instituições estejam avançando de maneira considerável na adoção de práticas inclusivas, muitas ainda enfrentam obstáculos que prejudicam a efetividade da educação antirracista. A formação continuada de professores, a atualização dos conteúdos curriculares e a participação da comunidade são essenciais para assegurar que a educação antirracista seja uma realidade em todas as escolas, favorecendo um ambiente escolar mais inclusivo.

A educação antirracista não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma postura ética que implica compromisso político e moral com a desconstrução das estruturas de opressão que sustentam as desigualdades. Longe de ser neutra, ela reconhece que tanto o silêncio quanto a omissão contribuem para a manutenção do racismo. Ao ensinar sobre igualdade racial, estamos ajudando a formar gerações mais empáticas e conscientes das injustiças. Esse processo exige que nós, educadores, estejamos sempre aprendendo, buscando novas formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto, também é importante se questionar se os processos de aprendizagem desde o começo do Ensino Fundamental são realmente inclusivos, valorizando as diferentes culturas dos estudantes ou se, ao contrário, criam desigualdades que prejudicam os estudantes negros. Como destaca Gomes (2011), é de fundamental importância, analisar se o aluno negro se sente representado na escola, ou se sua identidade e história são tratadas de forma estereotipada, ou ignorada. Essa análise vai além de uma simples observação; ela exige uma postura ativa dos educadores para desconstruir práticas que perpetuam exclusões e invisibilidades.

Ampliando essa discussão, Verrangia e Silva (2010) afirmam que a instituição escolar constitui um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas, em virtude de sua diversidade significativa. No entanto, os autores salientam que a formação dessas relações não se limita ao âmbito escolar, uma vez que também se manifesta em contextos familiares, grupos culturais, comunidades e nas interações sociais proporcionadas por outros espaços.

Por isso, é essencial que todos os ambientes educativos, tanto os formais quanto os informais, trabalhem juntos na promoção da igualdade étnico-racial. Quando fortalecemos essa

parceria entre escola, família e comunidade, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos. Essa abordagem não apenas enriquece a educação, mas também contribui para a construção de uma sociedade onde cada pessoa se sinta respeitada e valorizada.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas antirracistas revelam-se como ferramentas potentes não apenas para a transformação da educação, mas da sociedade como um todo. Sua efetividade, no entanto, está condicionada à sua continuidade e ao seu caráter radicalmente inclusivo, capazes de romper com as estruturas que perpetuam o racismo. As práticas antirracistas representam, portanto, um compromisso com a luta por uma educação e um mundo verdadeiramente antirracista.

#### **1.4 Práticas antirracistas na escola**

As práticas pedagógicas antirracistas referem-se a um conjunto de ações, métodos e abordagens educacionais que visam combater o racismo estrutural no ambiente escolar. Diferentemente de abordagens tradicionais, que muitas vezes ignoram ou minimizam as desigualdades raciais, as práticas antirracistas colocam o enfrentamento do racismo como um objetivo central da educação. Pinheiro (2023) define as práticas antirracistas como aquelas que buscam denunciar o racismo e promover sua reversão ou destruição:

Compreendo como práticas antirracistas aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição. [...] o racismo é um problema social criado pelo ocidente com intuito de diferenciar, hierarquizar e dominar pessoas. Nesse sentido, trata-se de uma problemática de agência ocidental e o seu antirracismo, também (Pinheiro, 2023, p.89).

Essas práticas são fundamentais no ambiente escolar, pois não apenas identificam, mas buscam promover o combate às manifestações de racismo, com práticas que visam à desconstrução das estruturas que o sustentam.

Um dos princípios fundamentais das práticas pedagógicas antirracistas é a valorização da diversidade racial e cultural. Essa valorização implica em reconhecer e incluir ativamente a história, a cultura e as contribuições de diferentes grupos étnicos, especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados, como as populações negras e indígenas. No contexto brasileiro, esse princípio se concretiza na aplicação de legislações como a Lei nº 10.639/03.

Segundo Marlon Santos (2024), a Lei 10.639/03 não surgiu por acaso, foi resultado de uma longa luta histórica dos movimentos sociais negros, que desempenharam um papel fundamental para essa conquista. Quando entrou em vigor em 2003, a lei tinha como objetivo

atender às demandas por reparação dos direitos da população negra, buscando que o Estado e a sociedade adotassem medidas para compensar os afrodescendentes pelos danos psicológicos, sociais, materiais e educacionais historicamente vivenciados por esse segmento da população brasileira.

No entanto, mesmo após duas décadas desde sua aprovação, é possível observar que a escola continua priorizando conteúdos eurocêntricos, o que vai contra os princípios da legislação. Como aponta Lima (2025), as diretrizes curriculares incentivam uma abordagem mais crítica e reflexiva, mas, na prática, os livros didáticos e as metodologias de ensino frequentemente reproduzem narrativas centradas na perspectiva europeia. Essas histórias costumam destacar a visão dos colonizadores, deixando de lado as experiências e formas de resistência dos povos colonizados.

Segundo a autora, essa abordagem não só reforça estereótipos, como também simplifica as complexas relações de poder do período colonial. Por outro lado, uma postura mais crítica e inclusiva ajudaria os estudantes a entenderem de forma mais ampla a história do Brasil, valorizando as contribuições e as lutas dos povos indígenas e africanos. Essa mudança de visão é fundamental para desconstruir visões hierárquicas e promover uma educação verdadeiramente plural.

Para Maurício Silva (2021), o currículo eurocentrado contribui para a disseminação e manutenção de uma ideologia racista, manifestando-se em práticas discriminatórias no ambiente escolar. Para o autor, o eurocentrismo não é um conceito recente nem um termo historicamente fixo em seu significado, ao contrário, sua variedade de sentidos faz com que seu uso seja delicado e arriscado, exigindo cuidados em relação ao contexto e à interpretação atribuída, entretanto destaca que é um termo muito utilizado nos estudos sobre currículos escolares:

De qualquer maneira, tem sido vastamente utilizado nas discussões acerca dos currículos escolares, especialmente no sentido de exprimir um ponto de vista unilateral, tendencioso e arbitrário, por privilegiar uma mundividência e uma subjetividade europeias, que, ao se afirmar como racionalidade de valor universal, desqualifica outras experiências e saberes que, afinal, compõem o complexo universo da educação escolarizada (Maurício Silva, 2021, p.6).

Essa estrutura curricular reforça a ideia de que a história e a cultura da população negra não são representadas no processo educativo, contribuindo para a marginalização de suas identidades e saberes. A falta de valorização efetiva da trajetória e herança cultural negra no

currículo não se reduz apenas à ausência de conteúdo, mas evidencia um padrão superficial em relação à forma como o tema é tratado nas escolas. A concentração dessas discussões em momentos específicos, como o dia 13 de maio e 20 de novembro, sugere que o reconhecimento da diversidade étnico-racial ainda não faz parte, de maneira natural e integrada, do projeto político-pedagógico das instituições de ensino.

Ao privilegiar uma visão de mundo europeia como universal, o currículo invisibiliza as contribuições históricas, culturais e científicas dos povos africanos e afrodescendentes, perpetuando desigualdades no espaço escolar. Nesse sentido, questionar o eurocentrismo na educação significa não apenas problematizar o modo como os conteúdos são selecionados e organizados, mas também repensar práticas pedagógicas que sustentam relações de poder assimétricas e excludentes.

Segundo Cavalleiro (2005), a ausência de diálogo sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial dentro das escolas reforçam a percepção de que as diferenças físicas entre negros e brancos são desigualdades naturais. Esse silêncio, além de perpetuar essas ideias, também sustenta a visão de inferioridade dos negros, contribuindo para a manutenção das estruturas de opressão.

Almeida (2019) afirma que, embora o silêncio diante do racismo não implique culpa moral ou jurídica por parte do indivíduo, tal conduta o torna politicamente e eticamente responsável pela preservação e perpetuação do racismo. Para Marlon Santos (2024), a ausência de discussões sobre questões raciais no planejamento escolar dificulta a criação de boas relações entre as diversas identidades presentes na escola. Esse silêncio favorece o preconceito e a discriminação, já que o currículo, ainda focado na visão eurocêntrica, exclui outras perspectivas, como as afro-brasileiras e indígenas, perpetuando atitudes racistas no ambiente escolar.

A simples ausência da abordagem sobre racismo e das questões raciais pode transformar em um ato danoso. A partir das considerações de Cavalleiro (2005), Almeida (2019) e Marlon Santos (2024), é possível compreender que o silêncio nesse contexto não representa neutralidade, mas, sim, cumplicidade na manutenção do racismo. Esse ponto é extremamente relevante, pois reflete a maneira como o racismo estrutural manifesta-se de forma sutil, mas poderosa, dentro das escolas. Almeida (2019) considera que a transformação da sociedade não ocorre apenas por meio de denúncias ou do repúdio moral ao racismo, mas exige, sobretudo, a adoção de posturas e práticas antirracistas.

Quando não há um enfrentamento direto do racismo nas práticas pedagógicas e nas discussões em sala de aula, os estudantes, tanto negros quanto brancos, internalizam essas desigualdades como algo natural. Essa omissão pode se manifestar tanto pelo silêncio curricular e docente, que invisibiliza histórias e contribuições negras e ignora episódios de discriminação, quanto por ações concretas, como a reprodução de estereótipos em materiais. Ao não questionar de forma crítica o preconceito, acaba-se por reforçar a classificação hierárquica entre as pessoas, o que pode ser internalizado pelas crianças, influenciando seus futuros comportamentos e percepções.

Portanto, é fundamental que as instituições educacionais rompam com esse ciclo de silêncio. Como espaço de formação, a escola pode assumir um papel ativo na desconstrução de narrativas preconceituosas, promovendo debates, reflexões e práticas que valorizem a diversidade e contestem as atos e bases racistas ainda presentes em seu ambiente.

Compreender o impacto das práticas pedagógicas antirracistas implica reconhecer seu potencial de transformar o cotidiano escolar ao tensionar um currículo ainda marcado pela centralidade eurocêntrica. Ao valorizar a diversidade racial e cultural dos estudantes, essas práticas ampliam as possibilidades de leitura crítica das relações sociais e históricas que estruturam o racismo. Nesse sentido, não se limitam à inclusão de novos conteúdos, mas orientam uma reorganização do planejamento pedagógico, favorecendo a formação de sujeitos capazes de compreender e questionar as desigualdades raciais presentes na escola e na sociedade.

Além disso, podem ser adotadas estratégias pedagógicas que questionem a representação racial na mídia e nos livros didáticos com o objetivo de desenvolver uma análise crítica pelos estudantes. De acordo com Almeida (2019), o racismo é um fenômeno complexo que se manifesta como uma construção social, reforçada constantemente pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional.

Nesse contexto, destaca-se o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que trouxe orientações importantes para a ampliação da representatividade negra nos meios de comunicação. Em seu Art. 44, o Estatuto estabelece que as produções destinadas à veiculação em emissoras de televisão e salas de cinema devem adotar práticas que garantam oportunidades de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, vedando qualquer forma de discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística. Trata-se, portanto, de uma diretriz que busca enfrentar a sub-representação histórica dessa população, ainda que não estabeleça cotas

obrigatórias.

Mais recentemente, avanços normativos vêm sendo propostos para fortalecer essa presença. O Projeto de Lei nº 3.891/2023, de autoria da deputada Jandira Feghali (PCdoB-RJ), propõe a instituição de cotas mínimas para a participação de atrizes, atores, figurantes, técnicos e técnicas negros em produções audiovisuais e publicitárias, ampliando o debate e oferecendo um caminho mais assertivo para a democratização do acesso e da representação.

Apesar desses avanços legais e dos debates que eles suscitam, ter proporcionado avanços pontuais na representação negra na televisão, como a inserção de três protagonistas negras simultâneas nas principais novelas da Rede Globo em 2024<sup>1</sup>, a mudança ainda é superficial e insuficiente. Os personagens negros, mesmo em posições de protagonismo, continuam sendo majoritariamente retratados a partir de narrativas de superação e sofrimento, e não de ascensão social e poder, como é comum com as personagens brancas. A própria Thais Araújo, uma das maiores atrizes negras do país, criticou abertamente essa perpetuação de papéis em um lugar de dor, destacando a raridade de representações que mostrem pessoas negras em uma vida tranquila ou em posições de autoridade e prestígio.

Essa construção de estereótipos negativos relacionados às mulheres e aos homens negros não ficam restritos à televisão; eles se espalham pelo dia a dia e influenciam como as pessoas se veem e se relacionam. A normalização dessas imagens distorcidas perpetua uma visão limitada e, muitas vezes, negativa sobre a população negra, contribuindo para a manutenção do racismo estrutural. Ao analisar como diferentes raças são retratadas, tanto de forma positiva quanto negativa, os estudantes são levados a questionar estereótipos e preconceitos. Essas práticas não apenas enriquecem o conteúdo curricular, mas também proporcionam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde todos se sintam representados e respeitados, preparando os alunos para atuarem de forma consciente e antirracista em suas vidas e na sociedade.

José Fernandes (2005) destaca que outra estratégia importante seria a adoção de uma abordagem interdisciplinar, onde o tema perpassa diversas disciplinas, conectando os conhecimentos gerados pelas práticas pedagógicas. Essa perspectiva dialoga com a proposta de desenvolver projetos interdisciplinares sobre a questão racial em várias áreas do saber. Por

---

<sup>1</sup> No período analisado, as protagonistas negras estavam presentes nas seguintes telenovelas da Rede Globo: *Garota do Momento* (exibida às 18h), protagonizada por Duda Santos; *Volta por Cima* (exibida às 19h), com protagonismo de Jéssica Ellen; e *Mania de Você* (exibida às 21h), na qual Gabz interpreta uma das quatro protagonistas.

exemplo, em ciências, os professores podem apresentar cientistas e inventores negros que fizeram grandes contribuições, e em matemática, explorar a história da matemática em civilizações africanas, como o antigo Egito.

Além das ideias mencionadas anteriormente, existem outras práticas pedagógicas antirracistas que podem ser implementadas na escola. Uma das ações consiste em organizar rodas de conversa sobre racismo, permitindo que os estudantes compartilhem suas experiências de discriminação e preconceito, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Estes diálogos podem ser mediados por professores e eventualmente, envolver especialistas, enriquecendo o diálogo com diferentes perspectivas.

Segundo Mélo *et al.* (2007), as rodas de conversa promovem discussões focadas em um tema específico, onde os participantes podem compartilhar suas opiniões, mesmo que divergentes, e instigar uns aos outros a falar. Nesse processo, cada um pode se expressar e ouvir o ponto de vista do outro, gerando um exercício de reflexão conjunta que ajuda a dar significado às experiências compartilhadas. Promover rodas de conversa sobre racismo e questões raciais na escola é essencial para criar um espaço seguro, onde os alunos possam falar sobre suas vivências e refletir sobre temas como discriminação e preconceito. Esse tipo de atividade possibilita o diálogo aberto e a construção coletiva de entendimento, fortalecendo a empatia e o respeito entre os estudantes.

A criação de rodas de conversa sobre racismo e questões raciais na escola, pode ser complementada por outras iniciativas que valorizem a diversidade, como a implementação de uma biblioteca escolar diversificada. Assim como nas rodas de conversa, onde os alunos têm a oportunidade de compartilhar e ouvir diferentes perspectivas, a inclusão de livros com autores e protagonistas negros enriquece esse processo. Essas histórias reforçam a importância da representatividade e contribuem para que os estudantes negros se vejam de maneira positiva.

Para Rodrigues (2021), no entanto, grande parte das referências literárias no início da literatura infantil brasileira era predominantemente europeia, e a figura do negro era praticamente inexistente. Embora Monteiro Lobato tenha incluído personagens negros em suas obras, os estereótipos retratados não eram positivos, fato que gerou debates sobre o impacto dessas representações e a resignificação dessas obras ao longo do tempo.

Monteiro Lobato foi, durante muitos anos, um dos autores infantojuvenis mais influentes da literatura brasileira, com suas obras alcançando até mesmo a televisão. Contudo,

a forma como representou personagens negros como Tia Nastácia e Tio Barnabé traz as marcas do racismo estrutural da época, reforçando estereótipos prejudiciais de submissão, ignorância e inferioridade.

É necessário compreender que, assim como a mídia, a literatura não é neutra. Ela possui um poder singular de moldar imaginários e, com isso, pode tanto questionar quanto reforçar preconceitos. A discussão aqui proposta, portanto, não se trata de descartar a obra de Monteiro Lobato, ainda tão presente nas escolas, mas de defender a necessidade de uma leitura crítica dessas narrativas.

Rodrigues (2021) também ressalta que, após a implementação da Lei 10.639/2003, houve um aumento significativo na publicação de livros voltados para a temática da representatividade negra. Entretanto a disponibilidade de livros que abordam questões raciais ainda é limitada em muitas escolas, especialmente em regiões periféricas.

O desenvolvimento de uma literatura que aborde as questões raciais nas escolas é um passo fundamental para que as crianças construam uma percepção positiva de si mesmas e desenvolvam um pensamento crítico em relação à sua identidade racial. No entanto, para que essa representatividade literária produza um impacto real, é necessário que os professores estejam preparados para mediar essas discussões de forma efetiva.

Um exemplo bastante recorrente que pode ser trabalhado em sala de aula é a questão do “lápiz cor de pele”. Muitas crianças ainda associam o lápis de cor rosa-claro como a cor de pele universal em seus desenhos, diversas crianças negras representam a si próprias com esse lápis, revelando a dificuldade de se reconhecerem enquanto negras. Essa situação pode decorrer, em grande parte, da ausência de elementos literários e visuais que apresentem personagens semelhantes a elas e que as representem.

Nesse sentido, os professores desempenham um papel importante ao promover discussões críticas sobre raça, poder e privilégio, incentivando os estudantes a refletirem sobre suas próprias atitudes e a se posicionarem contra injustiças raciais. As práticas pedagógicas antirracistas, como visto anteriormente, precisam ser variadas e envolventes para fazer a diferença no ambiente escolar. Essas atividades permitem que os estudantes explorem tradições e expressões culturais de diferentes comunidades negras, fortalecendo sua autoestima e identidade.

Além de promover a discussão sobre temas raciais e sociais, a educação antirracista visa

tornar a escola um ambiente onde as vivências dos estudantes são reconhecidas e fazem parte do ensino. Essa troca não é apenas uma oportunidade de fala, mas um ato de escuta ativa por parte dos educadores, permitindo que as vivências individuais se conectem ao coletivo, criando um ambiente de pertencimento e respeito.

Nesse contexto, torna-se necessário que o currículo seja repensado de maneira crítica, buscando incluir a diversidade étnico-racial, ressignificar as narrativas históricas e culturais, e garantir que o ensino contribua para a desconstrução de estereótipos e a promoção da equidade racial nas práticas pedagógicas. Quando os estudantes se deparam com uma escola que acolhe suas narrativas, eles se sentem preparados para desenvolver ao máximo suas habilidades, tendo a certeza de que suas características são valorizadas.

Por fim, a formação contínua dos professores é fundamental para que a educação antirracista realmente aconteça de forma significativa, isso é um dever compartilhado entre Estado, escola, professores e sociedade para que a teoria se torne, de fato, uma prática transformadora. Não se trata apenas de conhecer as teorias, mas de estar preparado para lidar com a realidade das questões raciais dentro da sala de aula. O letramento racial, por exemplo, é uma prática pedagógica essencial nesse processo, pois ajuda a construir a consciência crítica dos alunos sobre o racismo e suas manifestações.

O letramento racial é, portanto, uma prática pedagógica fundamental para a educação antirracista, pois fomenta uma visão de mundo que combate o racismo estrutural e enraizado. Preparar os professores para essa abordagem é imprescindível, já que eles são os principais mediadores desse processo com os alunos. Assim, garantir uma formação contínua e sólida para os docentes, que os capacite a discutir essas questões de maneira consciente e assertiva, é um passo essencial para a implementação efetiva de uma educação antirracista.

No capítulo 2, discutiremos com mais profundidade a origem e a importância do letramento racial como uma prática para a construção de uma educação antirracista, além de refletirmos sobre como a formação de professores é indispensável para implementação dessa educação antirracista dentro do ambiente escolar.

# FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DO LETRAMENTO RACIAL

O letramento racial é uma prática pedagógica essencial na promoção da educação antirracista, capaz de desconstruir estereótipos e combater as desigualdades raciais presentes no ambiente escolar. Essa prática propõe reflexões críticas sobre raça, identidade e diversidade, com o propósito de desmontar preconceitos e a enfrentar o racismo estrutural. Assim, a escola se torna um espaço de diálogo e aprendizado, onde alunos e professores podem entender melhor as origens das desigualdades e hierarquias de raças, de forma a valorizar as culturas negras, indígenas e de outros grupos que muitas vezes são marginalizados.

Quando essas discussões entram no currículo, elas não só enriquecem o conhecimento dos estudantes, mas também contribuem para a transformação da realidade e fortalecem o papel da escola na formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social. Dessa forma, o letramento racial torna-se uma prática fundamental para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, onde as diferenças são respeitadas e celebradas.

Neste capítulo, vamos explorar os principais aspectos do letramento racial como prática pedagógica, organizados em cinco eixos. Primeiro, vamos discutir o conceito e os fundamentos teóricos que embasam essa abordagem. Em seguida, destacaremos sua importância na formação dos alunos e a relação entre percepções sobre raça e os conteúdos curriculares, buscando assim descobrir seus impactos na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que acolhe e valoriza a diversidade étnico-racial.

### 2.1 Letramento Racial: conceito e fundamentos

O termo "letramento" vem da palavra inglesa *literacy*, que se refere à capacidade de ler e escrever. Mas vai além disso. É sobre como usamos a escrita para nos comunicar, compartilhar ideias e interagir com o mundo. Segundo Soares (2004), o letramento não é só uma habilidade técnica; é uma prática social que nos ajuda a transformar a realidade em que vivemos.

Letramento é um conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (Soares, 2024, p.198).

Essa conceituação mostra que o letramento não se resume a decodificar palavras, ela envolve interpretar contextos, expressar ideias e participar ativamente da construção do conhecimento. Em uma sociedade onde a escrita está em todo lugar, o letramento torna-se uma prática essencial para exercer a cidadania e promover a autonomia das pessoas.

Kleiman (1995) destaca que as práticas de leitura e escrita estão ligadas a contextos sociais, constituídos pela cultura, história e relações de poder. No contexto atual existem diversos tipos de letramento, cada um com habilidades específicas relacionadas a diferentes áreas do conhecimento.

Freire (1989) reforça essa ideia ao afirmar que a alfabetização é um ato político e uma forma de expressão da liberdade. Embora o autor não utilize o termo *letramento*, sua pedagogia é fundamental para compreender esse conceito, pois defende que alfabetizar não se limita à decodificação de palavras, mas implica ler o mundo e agir para transformá-lo. Para Freire, ler e escrever não são ações neutras – carregam intenções, valores e visões de mundo. Ao dominar essas práticas, o sujeito assume um papel ativo na transformação da realidade.

Esse entendimento evidencia que o processo alfabetizador e, por extensão, as práticas que hoje chamamos de letramento é contínuo e ultrapassa os limites da sala de aula, alcançando todas as dimensões da vida. Ainda que Freire não se refira especificamente ao letramento racial, sua concepção de alfabetização como prática social e política permite compreender como esse processo também se manifesta nas relações raciais.

O conceito de letramento racial tem suas raízes na Teoria Racial Crítica (CRT), desenvolvida nos Estados Unidos nos anos 1970 por estudiosos como Derrick Bell e Alan Freeman. Os autores buscavam entender como o racismo continuava presente nas estruturas sociais e legais, mesmo após as conquistas do movimento pelos direitos civis. A CRT começou no campo jurídico, mas logo se expandiu para a educação, graças ao trabalho de Gloria Ladson-Billings e William F. Tate (1995). Os autores mostraram como o racismo está enraizado nas

escolas, muitas vezes de forma invisível, e defenderam a necessidade de uma educação que combata essas desigualdades (Aparecida Ferreira, 2014).

Essa conexão entre a Teoria Racial Crítica e a educação reforça que o letramento, em suas diversas formas, não é apenas uma habilidade individual, mas uma prática social capaz de transformar estruturas de poder. Assim, como o letramento tradicional envolve a capacidade de interpretar e interagir com o mundo por meio da escrita, o letramento racial exige uma leitura crítica das dinâmicas raciais presentes na sociedade. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Freire (1989) sobre o caráter político da leitura e da escrita, que não são neutras, mas têm o potencial de promover mudanças sociais.

Gloria Ladson-Billings, uma das principais referências nesse campo, ampliou a Teoria Racial Crítica (CRT) para a educação, destacando como o racismo está entranhado nas estruturas escolares. A autora argumenta que a educação não pode ser neutra e que é preciso reconhecer e combater as desigualdades raciais que afetam o aprendizado e a vivência dos estudantes, especialmente os negros (Alves; Alho, 2022).

No âmbito desse campo, a pesquisadora afro-americana France Winddance Twine cunhou o termo *Racial Literacy* para designar um conjunto de práticas que permitem às pessoas racializadas, isto é, indivíduos cuja experiência social é construída pela forma como a sociedade atribui significados à raça, sejam eles brancos ou não brancos, desenvolver a capacidade de compreender a racialização e suas implicações na vida social (Severo, 2021).

Twine e Steinbugler (2006) definem o letramento racial como uma prática de leitura do contexto racial em que as pessoas estão inseridas. É uma maneira de perceber e responder às estruturas raciais que perpetuam desigualdades. Essa definição ressalta a importância de desenvolver habilidades que permitam identificar e questionar essas estruturas.

Schucman (2012) foi responsável por introduzir esse termo no Brasil ao traduzi-lo durante sua pesquisa de doutorado. Nesse estudo, a pesquisadora entrevistou indivíduos de pele branca acerca de sua branquitude e identificou práticas que promoveram o desenvolvimento do letramento racial em alguns desses entrevistados, resultando em uma transformação na percepção que tinham das relações sociais mediadas pela raça.

Aparecida Ferreira (2014), paralelamente, desenvolveu o conceito de letramento racial crítico, aplicando-a especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Para a autora, a educação sobre questões raciais deve ser vista como um conjunto de recursos pedagógicos voltados para

a escola. Assim, o campo das linguagens também tem a responsabilidade de formar cidadãos capazes de analisar criticamente o racismo e sua presença na estrutura social. Essa abordagem reforça que o letramento, em suas múltiplas dimensões, é essencial para construir uma sociedade mais justa.

Pinheiro (2023) contribui com reflexões sobre o letramento racial, destacando a necessidade de uma educação que questione as estruturas racistas presentes na sociedade e na escola. A autora argumenta que o letramento racial não se limita à identificação do racismo, mas envolve a capacidade de agir para transformar essas estruturas. Para Pinheiro (2023), é fundamental que os educadores estejam preparados para lidar com as questões raciais de forma crítica e propositiva, promovendo uma educação antirracista que vá além do discurso e se materialize em práticas cotidianas.

No Brasil, o racismo estrutural manifesta-se de várias formas, desde a desigualdade no acesso à educação até a representação distorcida de grupos racializados na mídia. Nos estudos sobre a Teoria Racial Crítica, Aparecida Ferreira (2014) aponta que o racismo não se resume a atos individuais de discriminação, mas está presente nas instituições, nas políticas e até na linguagem que usamos no dia a dia. Por exemplo, estudantes negros e periféricos enfrentam barreiras históricas, como a falta de investimento em escolas públicas e a dificuldade de acesso ao ensino superior. Essas desigualdades não são acidentais, mas resultado de um sistema que privilegia alguns grupos em detrimento de outros.

Schucman (2012) observa que Twine, ao introduzir o conceito de *Racial Literacy*, sugere que, para que ocorra uma desconstrução efetiva do racismo nas identidades raciais brancas, é fundamental que os indivíduos brancos se reconheçam como racializados. Com base nessa premissa, Schucman (2012) apresenta uma tradução dos fundamentos essenciais delineados por Twine, os quais contribuem para compreender de que maneira podemos adquirir o letramento racial.

*Racial Literacy* é um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (Schucman, 2012, p.103).

O primeiro princípio fundamenta-se no reconhecimento da branquitude, a qual, conforme Schucman e Cardoso (2014), refere-se à condição de maior privilégio dentro das estruturas de poder. Em síntese, a condição de ser branco caracteriza-se pela posse de privilégios raciais, tanto simbólicos quanto materiais. Essa reflexão exige que os brancos reconheçam não apenas os privilégios que desfrutam em uma sociedade estruturalmente racista, mas também assumam a responsabilidade de transformar essa realidade.

Para Bento (2002), a falta de uma reflexão mais profunda sobre o papel dos brancos no contexto das desigualdades raciais acaba reforçando o pensamento de que essas desigualdades são um problema que diz respeito apenas aos negros. Afinal, é sobre eles que recai a prática do racismo e a maioria dos estudos, análises e discussões. Ao focar predominantemente nos negros como sujeito de estudo, acaba-se invisibilizando o papel estrutural dos brancos na manutenção dessas desigualdades. Essa dinâmica perpetua a noção de que o problema é exclusivo do grupo racial oprimido, enquanto o grupo dominante segue isento de reflexão e responsabilidade.

O desenvolvimento da consciência crítica por meio do letramento racial também envolve a capacidade de reconhecer privilégios e responsabilidades. Para estudantes brancos, esse processo significa entender como o racismo beneficia alguns grupos em detrimento de outros e como eles podem usar sua posição para promover mudanças.

O segundo fundamento evidencia o racismo como uma problemática contemporânea, que não deve ser encarada como um fenômeno exclusivamente histórico. Considerar dessa forma implica reconhecer que o racismo não foi extinto com o fim do sistema escravocrata, ele permanece presente na sociedade atual com características e manifestações distintas das observadas no período anterior.

Segundo Schwarcz; Menezes Neto (2016), o racismo no Brasil é uma estrutura social que foi se formando ao longo do tempo. Mesmo as ciências modernas terem mostrado que não existem diferenças essenciais entre os grupos humanos, o racismo ainda persiste, mudando suas formas e aparecendo em discursos políticos, sociais e culturais. Não é um problema do passado; muitas pessoas continuam associando características físicas, como cor da pele ou tipo de cabelo, a qualidades como inteligência e moralidade, o que influencia as relações sociais do contexto social contemporâneo.

Diante de um cenário complexo e contínuo de racismo estrutural, o letramento racial apresenta-se como uma prática essencial para desconstruir as associações negativas e estereotipadas que vinculam características físicas a qualidades intelectuais e morais.

O terceiro princípio aborda a ideia de que o racismo é uma construção adquirida por meio das práticas sociais. Parte-se do entendimento de que ninguém nasce racista; ao contrário, aprende a ser assim, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade cuja estrutura é permeada pelo racismo em suas diversas manifestações. Conforme descreve Mandela (1995), em sua autobiografia, o ódio não constitui uma característica inata do ser humano, mas sim um comportamento adquirido. O autor argumenta que, se as pessoas podem ser ensinadas a odiar devido à cor da pele, origem ou religião, elas também têm a capacidade de ser ensinadas a amar.

Complementando essa perspectiva, Aparecida Ferreira (2014) enfatiza que a escola não deve ser vista como um espaço neutro. Pelo contrário, ela é um ambiente onde as desigualdades raciais podem ser tanto reproduzidas quanto questionadas. Sendo assim, é fundamental que educadores e estudantes estejam preparados para identificar e combater o racismo em suas múltiplas formas, seja nas interações diárias, nos materiais didáticos ou nas próprias políticas educacionais. Essa abordagem pode transformar a sala de aula em um ambiente mais acolhedor, contribuindo assim para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na luta por equidade e justiça social.

O quarto princípio que Twine apresenta refere-se à adoção de um vocabulário racialmente consciente, que implica na eliminação de palavras e expressões com conotação racista, tais como "denegrir", "lista negra" e "dia do preto", entre outros termos que frequentemente carregam preconceitos e estereótipos. A identificação e substituição desses termos são essenciais para prevenir a normalização do racismo e promover ações de combate a ele. Para Silva *et al.* (2024), a incorporação do vocabulário racial nas práticas educativas permite que os estudantes analisem textos criticamente, compreendam visões diversas e debatam questões raciais e de justiça social.

O quinto fundamento refere-se à compreensão de como o racismo está codificado na nossa sociedade, manifestando-se por meio de formas indiretas, simbólicas ou normalizadas, mesmo na ausência de atos explícitos de discriminação. Muitas vezes, o racismo não se manifesta através de ofensas explícitas, mas está presente em costumes, brincadeiras, regras e até mesmo em elogios. Vieira (2022) destaca que o discurso de natureza sutil, frequentemente considerado inofensivo, oculta um racismo disfarçado, que se manifesta por meio de novas estratégias de expressão, caracterizadas pelo denominado novo racismo. Por isso, é importante desenvolver o letramento racial, pois ele nos ajuda a reconhecer o racismo, dar nome a ele e agir para promover mudanças.

Por fim, Twine estabelece como último fundamento a reflexão acerca de como o racismo manifesta-se por meio das desigualdades de classe, das hierarquias de gênero e da heteronormatividade. Nessa perspectiva, o racismo transcende a questão da cor da pele, abrangendo interseccionalidades relacionadas a fatores como classe social, gênero e orientação sexual. Essas dimensões combinadas resultam em distintas formas de opressão, as quais variam conforme a identidade individual e a posição social de cada indivíduo.

A interseccionalidade evidencia que o racismo não atua isoladamente, mas em conjunto com outras formas de opressão, configurando experiências diferenciadas para cada indivíduo. Uma mulher negra, lésbica e de baixa renda vivencia uma realidade distinta daquela de um homem negro heterossexual ou de uma mulher branca LGBTQIAPN+.

De acordo com o IBGE (2022), no Brasil, mulheres negras ou pardas apresentam maior vulnerabilidade em relação as desigualdades na educação, no mercado de trabalho, na distribuição de renda e na representatividade política em comparação às mulheres brancas. Os dados indicam que apenas 14,7% das mulheres negras concluíram o ensino superior, representando metade da proporção observada entre as mulheres brancas (29%). Além disso, a incidência de pobreza é significativamente superior entre as mulheres negras (41,3%) em relação às mulheres brancas (21,3%).

Em 2023, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (Antra) documentou um total de 145 homicídios de indivíduos trans. Destes, pelo menos 72% correspondiam a pessoas trans negras, incluindo pretas e pardas. Das vítimas identificadas e contabilizadas na pesquisa, 136 eram travestis ou mulheres trans. A compreensão dessas nuances é fundamental para a formulação de estratégias eficazes no enfrentamento das desigualdades, assegurando que políticas públicas e movimentos sociais considerem as múltiplas dimensões de opressão.

O letramento racial, portanto, é um processo que possibilita a compreensão de como as questões raciais influenciam a sociedade e as relações entre as pessoas. A prática do letramento racial consiste em promover reflexões sobre o racismo, seus impactos e como ele está presente no dia a dia, muitas vezes de formas sutis. Na educação antirracista, esse entendimento é fundamental, pois permite que educadores e estudantes reconheçam e questionem práticas e discursos que perpetuam desigualdades.

## 2.2 Letramento Racial e a consciência crítica dos estudantes

O letramento racial constitui um processo fundamental na formação da consciência racial, especialmente em contextos educacionais onde a diversidade étnica e racial se faz presente. Os conhecimentos relacionados ao letramento racial fundamentam-se em reflexões críticas acerca das estruturas sociais que mantêm desigualdades, permitindo que estudantes de diferentes origens raciais, compreendam não apenas as origens históricas do racismo, mas também seus impactos atuais.

Para estudantes negros, essa prática pode ajudar a fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento. Já para os alunos brancos, ela oferece uma oportunidade de entender melhor seus privilégios e de desenvolver uma postura mais consciente e antirracista.

Para Pereira; Lacerda (2019), essa perspectiva pode impulsionar a formação de identidades mais comprometidas com a superação das desvantagens históricas, à medida que os indivíduos passam a entender o funcionamento das relações de poder e dos discursos sociais. Ao reconhecer e valorizar suas histórias e identidades, eles aprendem a respeitar não apenas a si mesmos, mas também aos outros.

O processo de reconhecimento e valorização das identidades, como sugerido por Pereira; Lacerda (2019), nos convida a refletir sobre o papel da educação e das relações sociais na promoção de mudanças coletivas. Entretanto, é importante questionar: como garantir que essa conscientização não seja apenas um ato isolado, mas um mecanismo de transformação estrutural? A construção de uma sociedade mais justa exige mais do que o entendimento teórico das desigualdades; demanda também ações concretas que confrontem práticas de discriminação e promovam a equidade.

Nesse sentido, o letramento racial, constitui-se um processo importante no desenvolvimento da consciência crítica. Ao entender como o racismo opera na sociedade, os estudantes tornam-se capazes de identificar e combater práticas opressoras, tanto no ambiente escolar quanto em suas comunidades. A prática do letramento racial ajuda os alunos a enxergar o mundo com outros olhos, questionando estruturas de poder e desigualdades que muitas vezes passam despercebidas.

Ao refletir sobre suas próprias experiências e as dos outros, os estudantes desenvolvem uma visão mais ampla e crítica da sociedade, preparando-se para atuar como agentes de mudança. Sabadini (2022) aponta que essa conscientização racial não se restringe apenas às

pessoas negras. É essencial envolver todas as identidades, tanto brancas quanto negras, na busca por uma sociedade mais igualitária. A conscientização racial deve ser um esforço coletivo que inclui todos, independentemente da cor da pele.

Braúna *et al.* (2022) concorda ao afirmar que o letramento racial permite uma interação entre indivíduos (brancos e negros) que têm como objetivo político-social enfrentar o racismo, por meio de uma reeducação que promova uma compreensão crítica do racismo no Brasil e suas diversas ramificações. Ao envolver pessoas brancas e negras, criamos um espaço para diálogo e aprendizado mútuo, onde todos podem entender seu papel na construção de uma sociedade mais justa. Essa troca de experiências é essencial para desfazer preconceitos, aumentando as chances de criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todos.

Essa reeducação proposta pelo letramento racial busca não apenas conscientizar sobre as estruturas racistas enraizadas na sociedade, mas também incentivar práticas antirracistas no cotidiano. Através do diálogo e da reflexão, é possível desconstruir preconceitos e promover ações que valorizem a diversidade.

Contudo é preciso que toda comunidade escolar questione, como garantir que essas reflexões não se tornem superficiais ou simplesmente teóricas, mas impactem de fato as relações cotidianas dentro e fora da sala de aula. Esses desafios evidenciam que o letramento racial não é uma tarefa simples, mas um processo contínuo que exige diálogo, formação e, acima de tudo, a disposição para confrontar privilégios e desigualdades enraizadas.

Segundo Bento (2002), o que parece dificultar esse processo é um tipo de pacto silencioso uma concordância não verbalizada entre os brancos, que os leva a evitar reconhecer seu papel fundamental na manutenção do racismo no Brasil. Essa atitude, muitas vezes inconsciente, reforça a ideia de que o racismo é um problema dos negros, como se os brancos não tivessem nada a ver com isso.

Assim, o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil... Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude (Bento, 2002, p. 6).

No entanto, ao não se reconhecerem como parte ativa do problema, os brancos acabam sustentando as estruturas que perpetuam as desigualdades. Para que haja uma verdadeira transformação social, é essencial que os brancos também façam parte dessa discussão. Isso

significa reconhecer seu lugar de privilégio e entender como suas ações ou a falta delas contribuem para a perpetuação do racismo.

Nesse contexto, é fundamental que as pessoas brancas reflitam de maneira mais profunda sobre o papel que ocupam na sociedade brasileira, para que possam, de fato, agir de forma ativa no combate ao racismo. “É preciso não apenas buscar maneiras práticas de enfrentar juntos o racismo, mas também desconstruir a ideia de que, em um país marcado pela mestiçagem, as relações raciais estão (aparentemente) equilibradas” (Sovik, 2005, p. 171).

A mestiçagem, frequentemente vista como um traço identitário do Brasil e usada como um símbolo de harmonia racial, também desempenhou historicamente o papel de mascarar desigualdades estruturais e silenciar conflitos raciais. Dessa forma, não deve ser utilizada como uma justificativa para ignorar as desigualdades e violências que ainda atingem a população negra. Para tanto, é importante ir além das palavras e tomar atitudes reais, como apoiar políticas que promovam a igualdade, ouvir mais as vozes negras e questionar hábitos e comportamentos que, mesmo sem querer, ajudam a manter o racismo.

É importante destacar que os conhecimentos apresentados pelo letramento racial não têm como objetivo atribuir culpa a indivíduos, mas sim promover uma compreensão coletiva acerca de como o racismo configura as relações sociais. Aparecida Ferreira (2014) reforça que, para alcançarmos uma sociedade mais justa e igualitária, é essencial engajar todas as identidades raciais, brancas e negras, em reflexões sobre raça e racismo. A partir dessa perspectiva, ela defende a importância de se integrar um trabalho crítico sobre essas questões no ambiente escolar, permeando todas as disciplinas do currículo, de modo a promover uma educação verdadeiramente transformadora.

Para estudantes negros, os conhecimentos que são propostos pelo letramento racial é uma oportunidade de fortalecer sua identidade e se empoderar para lutar por seus direitos. De acordo com Gomes (2005), a construção da identidade negra ocorre de maneira gradual, assim como outros processos identitários. Esse desenvolvimento é influenciado por uma série de fatores, causas e consequências, que começam a se manifestar desde as primeiras interações no círculo social mais próximo. Sendo esse o espaço onde iniciam-se as primeiras reflexões que contribuirão para a formação de uma visão de mundo futura.

É importante lembrar que a construção da identidade negra é constantemente influenciada por experiências externas, como o contato com outras culturas, a exposição a

diferentes narrativas históricas e a interação com contextos sociais mais amplos. Esses elementos contribuem para a formação de uma consciência coletiva, na qual o indivíduo passa a reconhecer-se como parte de um grupo com trajetórias, lutas e conquistas específicas. A partir do reconhecimento das raízes históricas e da importância da diáspora africana, muitos indivíduos encontram motivos para orgulhar-se de sua herança e para lutar por espaços de representação e igualdade. Porém, Gomes (2005) alerta que, desenvolver uma identidade negra positiva em uma sociedade que, ao longo de sua história, impõe aos indivíduos negros, desde a infância, a concepção de que a aceitação social está condicionada à negação de suas próprias características, constitui um desafio para homens e mulheres negras.

Este processo de construção da identidade negra revela-se profundamente complexo, pois exige lidar com uma sociedade que, historicamente, impõe padrões que desvaloriza tanto a cultura quanto a aparência negra. Muitas pessoas negras crescem ouvindo, de forma direta ou indireta, que é necessário adaptar-se a um modelo que não as representa adequadamente, o que pode gerar conflitos internos e uma sensação de não pertencimento.

Nesse processo, a escola assume um papel central ao criar espaços seguros para discussões que envolvam identidade e representatividade. A conscientização racial, quando trabalhada de forma intencional e contínua, contribui para a formação de cidadãos mais reflexivos, capazes de questionar estereótipos e combater práticas discriminatórias.

Assim, a educação antirracista e o letramento racial se complementam na construção de um ambiente escolar que não apenas ensina sobre igualdade, mas também pratica a inclusão de forma intencional. Essas duas práticas, possibilitam uma cultura escolar em que a diversidade é valorizada e as estruturas de opressão são questionadas e desafiadas, formando indivíduos mais críticos e preparados para atuar em uma sociedade plural e justa.

Por fim, a prática do letramento racial consiste no desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, ir além da simples transmissão de conhecimento. Trata-se de um processo que não termina na sala de aula. Essa prática prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo real, onde o racismo se manifesta de formas sutis e explícitas. Ao desenvolver uma consciência crítica, eles se tornam agentes ativos na construção de um futuro mais inclusivo e equitativo, onde a diversidade não é apenas tolerada, mas celebrada.

### 2.3 A relação entre raça e currículo

O currículo escolar é frequentemente influenciado por narrativas históricas que refletem as estruturas de poder dominantes. Em muitos países, especialmente aqueles com passado colonial, as narrativas históricas frequentemente destacam as conquistas e perspectivas dos grupos que detinham o poder, enquanto as vozes e contribuições dos povos racializados são silenciadas ou reduzidas a notas de rodapé. Essa escolha do que é lembrado e do que é esquecido não é inocente: ela molda a maneira como as novas gerações entendem o mundo e seu lugar nele.

Para Lima (2007), o currículo não deve se limitar aos conhecimentos básicos, mas se deve abordar conhecimentos que contribuam de certa forma para a formação humana. Esses conhecimentos abrangem o desenvolvimento do pensamento crítico, a consciência, a autonomia intelectual e ética, e a valorização da diversidade cultural e histórica. Nessa perspectiva, o currículo deve garantir o acesso aos bens culturais relevantes para uma formação cidadã e ao conhecimento dos mesmos.

Sob esse ponto de vista, ao conceber a escola como um ambiente específico de formação, nos deparamos com muito mais do que simples currículos, disciplinas escolares e conteúdo. Nos deparamos com uma interseção de diferentes pontos de vista que se entrelaçam, e nesse sentido a escola pode ser vista como um dos locais que influenciam a construção da identidade negra (Gomes, 2002).

De acordo com Alvares; Sousa; Soares (2024), a seleção do que é ensinado nas escolas vai além de uma decisão técnica ou especializada, é também uma responsabilidade social, já que afeta diretamente a vida das pessoas e molda a estrutura da sociedade. Nesse sentido, as instituições de ensino vão além de simplesmente transmitir conhecimentos específicos. Elas desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de viver e contribuir de maneira positiva em comunidade.

A inclusão de temas como as relações étnico-raciais no currículo escolar, não se trata apenas de cumprir demandas legais, mas de reconhecer a diversidade como um valor fundamental para a construção de uma sociedade plural. Além disso, a escolha dos conteúdos curriculares reflete os valores e as prioridades de uma sociedade. Quando as instituições de ensino optam por incluir discussões sobre equidade e diversidade, estão sinalizando que esses

temas são essenciais para o desenvolvimento humano e para a construção de um futuro mais inclusivo.

Silva *et al.* (2014) considera que o currículo é um lugar onde conhecimento e poder se misturam, influenciando como as coisas são representadas e controladas. Nele, existem relações de poder que ajudam a formar a identidade e a maneira de pensar das pessoas. Por isso, currículo, poder e identidade estão conectados e se influenciam diretamente.

Essa conexão entre currículo e poder fica evidente quando observamos como certos conhecimentos são valorizados enquanto outros são ignorados ou marginalizados. Um exemplo claro disso é o tratamento dado à história da África e dos povos indígenas nas Américas. Muitas vezes, esses temas são abordados de maneira superficial ou reduzidos a estereótipos. A riqueza cultural, as conquistas científicas e as lutas desses povos raramente recebem a atenção que merecem. Em vez disso, prevalece uma visão eurocêntrica, que coloca a Europa no centro da narrativa histórica e trata outras culturas como secundárias ou inferiores.

Essa abordagem não apenas distorce a compreensão do passado, mas também reforça hierarquias raciais que continuam a impactar a vida de milhares de pessoas negras. Reverter essa dinâmica exige um esforço consciente para repensar o que e como ensinamos. Valorizar as histórias de diferentes grupos sociais e reconhecer as contribuições de cada um não é só uma questão de justiça histórica, mas também um passo essencial para construir uma sociedade mais equitativa.

Sacristán (2013) aponta que o currículo possui elementos reguladores que guiam a prática dos professores. Ao escolher quais conteúdos serão ensinados, ele também decide o que ficará de fora da sala de aula. Por isso, o currículo não é neutro: ele reflete uma seleção específica de valores, objetivos e conhecimentos que são considerados importantes dentro da educação formal. Os educadores, por sua vez, utilizam esse documento como base para planejar e organizar suas aulas.

Assim como destacado por Sacristán (2013), essa maneira de ensinar não é neutra: ela influencia como os estudantes veem a si mesmos e aos outros. Quando a história de certos grupos é apagada ou distorcida, isso pode fazer com que os jovens dessas comunidades se sintam invisíveis ou inferiores. Por outro lado, também reforça preconceitos e desigualdades que ainda se fazem presentes no contexto social. Mudar essa prática social exige repensar o que ensinamos e como ensinamos, incluindo histórias e vozes que foram silenciadas.

Ao incluir a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, não apenas reconhecemos a contribuição desses povos para a formação do Brasil, mas também questionamos a lógica eurocêntrica que por séculos dominou o ensino. Essa mudança de perspectiva permite que os estudantes compreendam a complexidade da sociedade brasileira, marcada por uma diversidade cultural que precisa ser valorizada e respeitada. No entanto, a simples inclusão desses conteúdos não é suficiente. É preciso garantir que eles sejam abordados de forma crítica e reflexiva, evitando estereótipos e simplificações.

Joel Santos (2005) aponta que, mesmo após a abolição da escravidão e os esforços de diversos movimentos ao longo do século XX, a educação formal continuou a ser marcada por um viés eurocêntrico, exaltando a cultura europeia e a influência dos Estados Unidos. Além disso, desvalorizava o continente africano e reforçava uma visão que inferiorizava racialmente os negros, sejam eles brasileiros, africanos ou estadunidenses.

A inclusão da cultura afro-brasileira no ensino também tem um impacto simbólico e político. Ao aprender sobre figuras como Zumbi dos Palmares, Dandara, Luiz Gama, Carolina Maria de Jesus e tantos outros, os estudantes passam a enxergar a população negra como protagonista de sua própria história. Essa prática pedagógica não só ajuda a fortalecer a autoestima das crianças e jovens negros, como também desempenha um papel importante na desconstrução de estereótipos e preconceitos entre os estudantes que não são negros.

Incluir autores, cientistas, artistas e líderes negros, indígenas e de outras minorias no currículo é fundamental para combater esses estigmas, promover a autoconfiança dos estudantes negros e construir uma visão mais justa e diversa da nossa sociedade. A educação precisa refletir a pluralidade do mundo real, preparando as crianças e jovens para reconhecer e valorizar as diferentes vozes que fazem parte da história e da cultura de um país tão rico e diverso como o Brasil.

Essa abordagem permite que se revele uma história muitas vezes omitida de que os povos africanos escravizados e seus descendentes não foram apenas vítimas passivas da violência e da exploração, mas também agentes ativos que, de diferentes formas, desafiaram a ordem escravocrata. A resistência se manifestou de várias maneiras, como revoltas, fugas organizadas e a criação de quilombos, que se tornaram símbolos de liberdade e de novas formas de convivência. No entanto, essas narrativas de resistência ainda são pouco exploradas ou mesmo ignoradas nos currículos escolares, perpetuando uma visão incompleta e desigual da história do Brasil (Gomes; Munanga, 2006).

O letramento racial, nesse contexto, é uma prática pedagógica essencial para promover a compreensão crítica sobre as dinâmicas raciais no Brasil, desafiando a concepção de que a população negra deve ser vista apenas sob a ótica da opressão ou subordinação.

É muito importante que professores e estudantes estejam prontos para lidar com as questões raciais de forma aberta e crítica, quebrando preconceitos que já estão enraizados e questionando as estruturas racistas que ainda existem nas escolas. Nesse contexto, a educação antirracista e o letramento racial surgem como atos de resistência contra um currículo que continua tratando a África apenas como um complemento na história do mundo. Essa reflexão demanda uma ruptura com a lógica colonial que sustenta diversos currículos, substituindo-a por uma epistemologia plural que reconheça e valorize saberes que, ao longo da história, foram marginalizados.

É preciso que a literatura, a matemática, as ciências, a educação física e todas as disciplinas do currículo, sejam pensadas a partir de uma perspectiva antirracista. A mudança só será possível a partir de uma reparação ativa, onde os estudantes não só aprendam sobre igualdade, mas também participem de forma concreta das decisões e da gestão escolar, rompendo com as hierarquias raciais que ainda permanecem na educação.

Bell Hooks (2019) aponta uma perspectiva interseccional ao discutir raça, gênero e classe. A autora enfatiza a importância de uma educação libertadora, que não apenas reconheça as opressões, mas também empodere os estudantes para transformar suas realidades.

A educação funciona tanto como um instrumento utilizado para facilitar a integração das gerações mais jovens à lógica do sistema presente e dar conformidade a isso, quanto se torna “a prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam crítica e criticamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo (Hooks, 2019, p. 115).

Para hooks (2017), o letramento racial deve estar conectado a uma prática pedagógica que promova a conscientização crítica e a valorização das identidades marginalizadas. A autora defende que a sala de aula deve ser um espaço de diálogo e de construção coletiva, onde as vozes de todos sejam ouvidas e respeitadas (hooks, 2017).

Outra autora que colabora com essa visão é Djamila Ribeiro, com sua vasta produção sobre feminismo negro e antirracismo, reforça a importância do letramento racial como um instrumento de descolonização do pensamento. Em seus escritos, a autora destaca que o racismo não é apenas uma questão individual, mas um sistema que estrutura as relações sociais e

políticas. Para Djamila Ribeiro (2019), o letramento racial é um processo contínuo de aprendizado e desconstrução, que exige que as pessoas reflitam sobre seus privilégios e atuem de forma ativa no combate ao racismo. Djamila Ribeiro (2019) defende que a educação deve ser um espaço de formação crítica, onde os estudantes possam compreender e questionar as dinâmicas de poder que perpetuam as desigualdades.

Nilma Lino Gomes, uma das principais vozes no debate sobre educação e relações raciais no Brasil, também contribuiu significativamente para a fundamentação do letramento racial. A autora argumenta que a escola precisa ser um espaço de valorização da diversidade e de enfrentamento ao racismo. Para Gomes, o letramento racial deve estar integrado ao currículo escolar, de forma transversal e intencional, promovendo a reflexão sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. A autora defende que a educação antirracista é um direito de todos e uma condição essencial para a construção de uma sociedade democrática e igualitária (Gomes, 2017).

Essas autoras, com suas diferentes perspectivas e contribuições, reforçam que o letramento racial é um processo político e social, que envolve não apenas a compreensão das dinâmicas raciais, mas também a ação para as transformar (Djamila Ribeiro, 2019; Gomes, 2017). As autoras destacam que a educação tem um papel central nesse processo, sendo um espaço privilegiado para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na luta por justiça e equidade.

Por fim, é de fundamental importância reconhecer a educação antirracista e o letramento racial como um projeto coletivo inacabado, que demanda não apenas mudança institucional, mas a coragem de confrontar privilégios e repensar o próprio significado de "sucesso educacional" a partir de epistemologias não ocidentais. Esse é o primeiro passo nessa jornada. Mas, para que essa mudança realmente aconteça e vá além de boas intenções, é essencial voltarmos nossa atenção para quem está na linha de frente dessa transformação: os educadores.

#### **2.4 A implementação curricular da temática racial**

A inserção da temática racial na educação brasileira percorreu um longo caminho até se materializar nas leis e políticas públicas atuais. A partir das mobilizações de diversos grupos e movimentos sociais foi possível estabelecer leis e diretrizes que tornaram obrigatória a abordagem das questões raciais nos currículos escolares brasileiros. Para compreender como

esse processo ocorreu e analisar de forma consistente os documentos que a estruturam, é necessário compreender o histórico dos currículos na educação brasileira.

Durante a década de 1960, esforços e debates do movimento negro promoveram, ainda que de forma tímida, a tentativa de inclusão das questões raciais nas escolas públicas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61. No entanto, com o golpe militar de 1964, os movimentos e grupos que defendiam a causa racial foram proibidos, resultando no apagamento da questão racial no contexto educacional (Brito, 2022).

Apesar das proibições impostas pela ditadura militar, Brito (2022) destaca que os movimentos negros não permaneceram silenciados. A exemplo, citamos Abdias Nascimento, artista, escritor, ativista e político pioneiro na luta antirracista no Brasil que, durante o período em que esteve exilado nos Estados Unidos e na Nigéria, durante a ditadura militar brasileira, realizou uma análise significativa acerca da violência dirigida à população negra no Brasil.

No início da década de 1980, o movimento negro já defendia a formação de professores voltada para uma pedagogia inter étnica e a superação do viés eurocêntrico na literatura. Segundo Bettine; Sanchez (2017), essa atuação ganhou maior densidade política entre 1986 e 1988, durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte, quando o Movimento Negro Unificado (MNU) – fundado em 18 de junho de 1978, em São Paulo, ainda durante a ditadura militar – passou a intervir de forma organizada por meio de participação em audiências públicas, elaboração de propostas e articulação com parlamentares e comissões temáticas, especialmente nas áreas de educação e direitos sociais. Nesse contexto, o MNU propôs a educação como instrumento central de combate ao racismo, de valorização da diversidade étnico-racial e de inclusão obrigatória da história da população negra no currículo escolar.

Ainda na década de 1980, as taxas de evasão escolar e repetência já demonstravam que o sistema educacional do país precisava de um padrão de qualidade que fosse além da mera oferta de ensino. Com a Constituição Federal de 1988, a atuação do Estado foi ampliada para garantir o direito à educação a todos. As transformações sociais e tecnológicas ocorridas desde o processo de redemocratização demandaram a revisão e reestruturação das normas legais relativas ao sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, Saviani (2010) destaca que a promulgação da Constituição Federal de 1988 exigiu a instituição de um novo marco legal para a educação brasileira, assim, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, respondeu à necessidade de alinhar o sistema educacional aos princípios constitucionais, como o direito à

educação e a gestão democrática do ensino. Ao organizar normas e diretrizes gerais, a LDB desempenha um papel fundamental na educação nacional, sistematizando práticas e instituições já existentes e assegurando juridicamente os direitos educacionais.

A LDB de 1996, em seu segundo capítulo, dedicado à Educação Básica, apresenta no artigo 26 a complementação do Artigo 210 da Constituição Federal, ao estabelecer a obrigatoriedade de uma base nacional comum e definir sua estrutura organizacional. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deveriam ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A LDB de 1996, ao estabelecer uma base nacional comum, pressupõe que todos os estudantes brasileiros, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a um conjunto essencial de conhecimentos, competências e habilidades. Tal iniciativa busca garantir um padrão mínimo de qualidade e uma formação padronizada para o conjunto da população estudantil. Essa diretriz foi posteriormente operacionalizada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, posteriormente, consolidada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que se refere à questão racial, a LDB, em um primeiro momento, não estabelecia a obrigatoriedade da presença dessa temática nos currículos. Tal inclusão ocorreu somente sete anos depois, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o currículo escolar. Posteriormente, essa abordagem foi ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

Em 1997, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi complementada por uma série de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, sendo que, no ano seguinte, 1998, foram publicados os PCN para o Ensino Médio, os quais apresentaram diretrizes relevantes para o sistema educacional. A finalidade dos PCNs consistia em estabelecer referências para a revisão e atualização dos currículos escolares, bem como orientar e aprimorar a qualidade do ensino oferecido. Vale salientar que, embora tenham sido originados por uma legislação e elaborados pelo governo federal, os PCNs atuam como um documento orientador e não possuem caráter obrigatório, conforme explicitado em seu próprio conteúdo.

É relevante destacar que, para o Ensino Fundamental, os parâmetros foram estruturados em 10 volumes, sendo que, no volume introdutório, os PCNs estabelecem uma concepção democrática e descentralizada, definindo-se como um referencial flexível e não impositivo. Sua proposta aberta está intencionalmente desenhada para ser concretizada a partir das decisões regionais e locais, dialogando com a competência dos entes federados, a diversidade sociocultural brasileira e a autonomia docente (Brasil, 1997a).

Essa flexibilidade operacional se reflete nos documentos específicos (volumes 2 a 10). O PCN de História e Geografia, por exemplo, ao reconhecer a pluralidade do país, propõe como critério avaliativo para o primeiro ciclo que o aluno identifique "semelhanças e diferenças no modo de viver" de diferentes grupos, atentando para o reconhecimento de "diversidades e aproximações de modo de vida, de culturas, de crenças" em sua realidade imediata (Brasil, 1997b, p. 44).

Nessa mesma direção, o PCN de História e Geografia avança ao reconhecer, ainda que de forma insuficiente, a escravização de pessoas africanas como elemento constitutivo da formação da sociedade brasileira. Ao tratar do deslocamento forçado de grandes contingentes de trabalhadores africanos para o Brasil, o documento destaca que esse processo os inseriu em contextos específicos de escravidão e, posteriormente, em uma condição de cidadania marcada pela discriminação racial, social e cultural (Brasil, 1997b, p. 47). Embora não se configure como uma abordagem sistematizada da história e da cultura afro-brasileira, tal reconhecimento já sinaliza a presença da temática racial nos currículos oficiais, ao indicar que a compreensão desse percurso histórico é fundamental para que os afrodescendentes dimensionem, em sua individualidade e identidade coletiva, a abrangência de suas lutas sociais e políticas.

Para além de contemplar os conteúdos curriculares específicos – Português, História, Geografia, Matemática, etc, os PCN introduzem os Temas Transversais que representam conceitos e valores essenciais para a democracia e a cidadania, além de tratar de questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea, como Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. O objetivo é garantir que a formação para a cidadania e a democracia não se restrinja ao discurso, mas permeie tanto as experiências vividas na escola quanto o conteúdo curricular (Brasil, 1997c).

A educação antirracista encontra sua fundamentação direta nos Temas Transversais da Pluralidade Cultural e da Ética. Esses eixos propõem a compreensão e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais do país, promovendo atitudes de

respeito pelas diferenças como base indispensável para uma sociedade democrática e pluralista. A relevância e a urgência desse trabalho são explicitamente reconhecidas nos próprios documentos. O volume 10 dos PCN, referente à Pluralidade Cultural, justifica a inclusão do tema destacando o racismo frequentemente praticado no ambiente escolar.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculo ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas (Brasil, 1997d, p.20).

A Pluralidade Cultural no Ensino Fundamental tem como propósito central “contribuir para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural” (Brasil, 1997d, p. 59). A partir desse princípio, a proposta visa promover uma educação que valorize criticamente a diversidade brasileira, combata a discriminação e desenvolva nos alunos o respeito e a solidariedade, entendendo a identidade nacional como uma construção coletiva e diversa.

Embora os PCNs tenham sido inicialmente concebidos como orientações e referências para a construção dos currículos escolares, a demanda por um documento mais formal e de caráter obrigatório culminou, em 1998, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 1998).<sup>2</sup> A partir desse marco, os PCNs deixam de ser apenas referências e passam a integrar um conjunto de normas que orientam de forma mais precisa o trabalho pedagógico nas escolas.

Com base na LDB nº 9394/1996, as DCNs orientam a formulação dos currículos em todo o país, estabelecendo competências e conteúdos mínimos para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.<sup>3</sup> Dessa forma, contribuem para assegurar uma formação básica comum, pautada pela qualidade e pela equidade no acesso ao conhecimento.

---

<sup>2</sup> Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Parecer CNE/CEB nº 22/1998, aprovado em 17 de dezembro de 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº 1/1999, aprovado em 29 de janeiro de 1999 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Parecer CNE/CEB nº 2/1999, aprovado em 29 de janeiro de 1999 - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº 15/1998, aprovado em 1º de junho de 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Abreu e Mattos (2008) destacam que a temática da educação étnico-racial, antes tratada como um tema transversal nos PCNs, torna-se obrigatória com as DCNs — transformação que abre caminho para a posterior promulgação da Lei 10.639/2003. Essa lei e suas Diretrizes representam um avanço significativo, pois não se restringem a reconhecer a pluralidade cultural, mas instituem políticas de reparação e ações afirmativas voltadas à população afrodescendente. Pela primeira vez, a escola é convocada de maneira formal a discutir as relações raciais e enfrentar o racismo estrutural, rompendo com a noção equivocada de uma suposta democracia racial.

Após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, aconteceram outras conquistas incluindo a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2004a; 2004b) proposta pela professora Petronília Beatriz Gonçalves e Silva em 2004.

As DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) surgem como uma resposta jurídica e pedagógica às reivindicações históricas do movimento negro brasileiro. Elas representam um importante deslocamento epistêmico ao propor a revisão de uma tradição curricular que, por muito tempo, privilegiou saberes eurocêntricos e invisibilizou as contribuições africanas e afro-brasileiras (Brasil, 2004a). Nesse sentido, as DCNERER buscam reorientar o olhar educativo, promovendo uma valorização efetiva dessas matrizes culturais e reafirmando o papel da escola no combate às desigualdades raciais.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004a, p.06).

O documento destaca que a promoção da educação para as relações étnico-raciais requer mais do que ações improvisadas. É imprescindível um compromisso pedagógico e político contínuo, que esteja constantemente alinhado à realidade vivenciada pelos estudantes negros. Caso contrário, há o risco de a escola se transformar em um espaço de discursos vazios, incapazes de promover transformações efetivas.

Paralelamente à implementação da DCNERER, tramitava no Congresso Nacional um projeto de lei apresentado pelo deputado Paulo Paim no início dos anos 2000. Após uma década de debates e negociações legislativas, o texto foi finalmente sancionado em 2010, instituindo o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010 (Brasil, 2010) aprovada com base no apoio da sociedade civil e nos princípios da Conferência de Durban de 2001. Seu objetivo consiste em combater a discriminação racial e fomentar a inclusão social mediante a implementação de ações afirmativas nos setores da saúde, educação, trabalho e cultura.

O Estatuto da Igualdade Racial organiza-se em quatro títulos temáticos, sendo que as diretrizes para a educação aparecem na seção "Da Educação". Nela, o Estatuto determina que a história e as contribuições da população negra sejam integradas ao currículo escolar de forma contínua. Para garantir essa inclusão, o poder público deve investir na formação docente, produzir materiais didáticos específicos e incentivar a participação de representantes do movimento negro em atividades e debates, especialmente em datas comemorativas. Essa orientação é explicitada no próprio texto legal, ao estabelecer que: “§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração” (Brasil, 2010).

Embora o parágrafo em questão aponte para a relevância do diálogo com o movimento negro, sua ênfase nas datas comemorativas pode gerar uma interpretação limitada da educação antirracista. Reforçando a ideia de que o enfrentamento ao racismo pode ser realizado em momentos específicos do calendário escolar, contribuindo também para uma percepção equivocada de que ações concentradas nessas datas são suficientes para promover a educação antirracista e a igualdade racial. Nesse sentido, é necessário problematizar que tais iniciativas, quando não articuladas a práticas pedagógicas permanentes, podem acabar assumindo um caráter meramente simbólico.

O Estatuto da Igualdade Racial também prevê que órgãos de fomento apoiem pesquisas sobre relações étnico-raciais e temas ligados à população negra. As instituições de ensino superior são estimuladas a incorporar a pluralidade étnica na formação de professores, fortalecer pesquisas na área, promover o acesso de jovens negros às tecnologias e estabelecer parcerias que favoreçam uma educação pautada na equidade e no respeito à diversidade. Por fim, o poder público deve apoiar ações socioeducativas de entidades do movimento negro e

adotar programas de ação afirmativa incluindo a previsão da implementação da lei de cotas (Brasil, 2010).

Após o Estatuto da Igualdade Racial (2010), o Brasil avançou na promoção da igualdade étnico-racial com a criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), que passou a coordenar nacionalmente políticas voltadas à redução das desigualdades raciais. No campo educacional, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) representou um marco ao reservar 50% das vagas nas instituições federais para estudantes de escolas públicas, com recortes de renda e raça, ampliando significativamente o acesso de estudantes negros ao ensino superior.

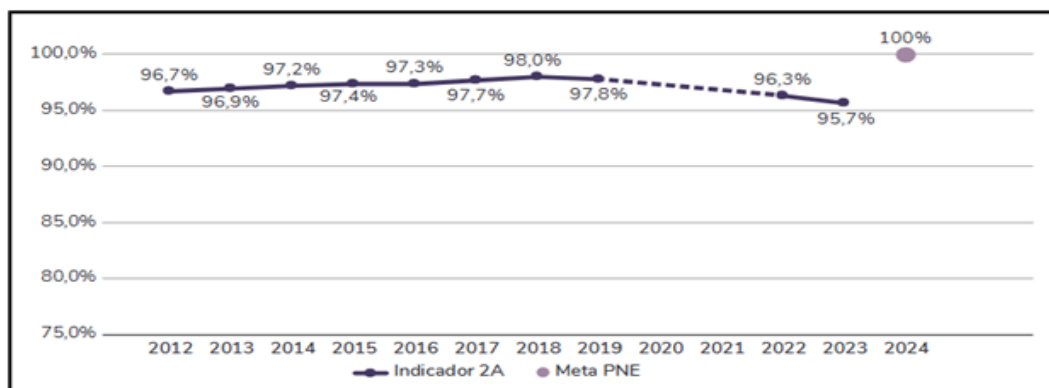
Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014) reforçou esse compromisso ao incluir entre suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais e o combate a todas as formas de discriminação. O PNE também propôs estratégias para garantir acesso, permanência e aprendizagem, combater a violência e a discriminação nas escolas, flexibilizar a organização pedagógica conforme as identidades culturais e aproximar as escolas de instituições e movimentos culturais, fortalecendo uma educação mais conectada à realidade dos estudantes (Brasil, 2014).

Ao implementar estratégias voltadas para o monitoramento das vulnerabilidades socioeconômicas e combate à discriminação, o plano reconhece que a qualidade do ensino depende também da superação de barreiras externas à sala de aula. A inclusão de parcerias com instituições culturais revela a compreensão da escola como ambiente de formação integral, onde a arte e a cultura podem exercer papel essencial no desenvolvimento crítico dos estudantes.

De acordo com o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2024) demonstra que a implementação das estratégias do PNE 2014-2024 enfrentou grandes dificuldades e que a maioria das metas não foi alcançada dentro do prazo previsto. Entre elas, destaca-se justamente a persistência das desigualdades educacionais que o plano pretendia superar.

Os resultados do Indicador 2A, que medem a proporção de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos que frequentam ou já concluíram o ensino fundamental, indicam que, em 2023, essa cobertura alcançou 95,7% da população negra e 95,6% da população branca. Apesar de os percentuais serem semelhantes entre os dois grupos, ambos ficaram abaixo da linha de base registrada em 2012, indicando uma queda na cobertura do ensino fundamental e, conseqüentemente, um retrocesso em relação aos avanços anteriormente alcançados (Brasil, 2024).

Gráfico 1 - Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu o Ensino Fundamental – Brasil  
– 2012-2019/2022-2023



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE (2012-2019/2022-2023).

O gráfico 1 indica que, embora tenha havido uma aproximação numérica entre os grupos raciais (negros e brancos) nesse indicador específico (população de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu o Ensino Fundamental), as desigualdades estruturais mantiveram-se profundas. No ensino médio, a população preta e parda fica atrás da branca em pelo menos 8 pontos percentuais no indicador de frequência ou conclusão, e no ensino superior a taxa de frequência da população negra (19,3%) é menos da metade da observada entre brancos (36%). Esses dados evidenciam que, apesar do marco legal, as estratégias de enfrentamento às desigualdades não foram capazes de garantir oportunidades educacionais equitativas.

Diante desse cenário e da dificuldade em operacionalizar suas diretrizes, o PNE afirma a necessidade de uma base nacional comum curricular para o Brasil. Surge, então, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma promessa para transformar em realidade as metas estabelecidas pelo plano. Aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2018, para o Ensino Médio, a BNCC define um conjunto de competências e habilidades, buscando materializar na prática pedagógica, o que se espera que os estudantes aprendam em cada etapa do ensino.

No próximo capítulo, adentraremos um aspecto fundamental para a efetivação de uma educação antirracista: a preparação dos educadores. Será abordada a importância da formação docente, desde os cursos iniciais até as capacitações continuadas, no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as relações raciais. Além disso, examinaremos como as diretrizes nacionais e estaduais podem orientar práticas pedagógicas comprometidas com a desconstrução do racismo e a promoção da equidade no espaço escolar.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E A QUESTÃO RACIAL: ENTRE DIRETRIZES OFICIAIS E PRÁTICAS ESCOLARES**

A formação dos professores é uma etapa essencial para definir os futuros rumos da educação, pois é nesse processo que se constroem não apenas conhecimentos técnicos, mas também visões de mundo, práticas pedagógicas e compromissos éticos que influenciarão diretamente a qualidade do ensino. No entanto, para que isso se cumpra, é necessário um currículo de formação que esteja em sintonia com os desafios do dia a dia escolar, contemplando tanto os aspectos teóricos quanto as práticas pedagógicas emancipatórias, que refletem a realidade das instituições de ensino.

No Brasil, a partir da LDB nº 9394/1996, a formação inicial para todas as etapas da Educação Básica se dá em cursos de licenciatura em nível de Ensino Superior. Pensar nos processos de formação inicial, implica considerar a diversidade dos estudantes, as exigências tecnológicas, as transformações sociais e as múltiplas demandas que atravessam o ambiente escolar, garantindo que o futuro professor desenvolva competências que o capacitem a atuar de forma crítica e emancipatória. Mas, é preciso destacar que, para além da formação inicial, para o professor que já exerce a docência, a inserção em processos de formação continuada é igualmente necessária.

É neste contexto que o presente capítulo se insere. Nele iremos discutir a formação inicial e continuada de professores no que se refere às questões raciais, investigando como essas formações contribuem para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas. A partir de pesquisa empírica e da análise de dados produzidos com professoras das escolas participantes, também serão examinados documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico e os planos de curso, a fim de compreender como a questão racial é incorporada e consolidada no ambiente escolar.

### 3.1 Participantes da pesquisa e sua formação para uma Educação Antirracista

Este estudo contou com a participação de oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídas igualmente entre as duas escolas do recorte amostral – escola central e escola periférica da rede estadual de ensino de Janaúba-MG. Visando garantir o anonimato, preservar as identidades e facilitar a análise dos dados, todas as instituições e participantes foram identificados por meio de códigos. A escola localizada na região periférica recebeu a sigla E1 e a da área central, E2. As professoras entrevistadas são referenciadas de acordo com a codificação apresentada no quadro a seguir, utilizando-se a letra P, seguida de um número ordinal (P1, P2....P8):

Quadro 1 – Escolas/Professores participantes da pesquisa

E1				E2			
Professora	Situação funcional	Idade	Tempo docência	Professora	Situação funcional	Idade	Tempo docência
P1	Efetiva	45 anos	23 anos	P5	Efetiva	53 anos	14 anos
P2	Efetiva	38 anos	9 anos	P6	Efetiva	41 anos	15 anos
P3	Efetiva	41 anos	23 anos	P7	Contratada	30 anos	7 anos
P4	Efetiva	39 anos	20 anos	P8	Contratada	39 anos	13 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

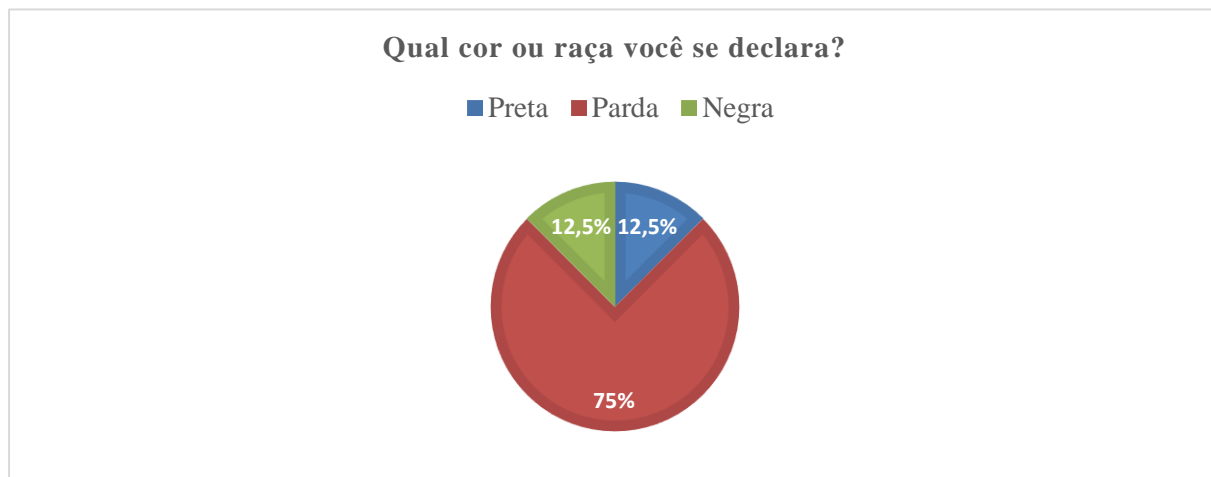
O grupo foi composto por professoras efetivas e contratadas, todas do sexo feminino, com idades variando entre 30 e 53 anos. O tempo de atuação na área da educação situou-se entre 7 e 23 anos, evidenciando trajetórias profissionais consolidadas no trabalho com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. À luz da perspectiva de Huberman (1995), sobre o ciclo de vida profissional docente, observa-se que todas as professoras participantes já ultrapassaram a fase de entrada na carreira, caracterizada pelo autor como um período de sobrevivência e descoberta, comum aos primeiros cinco anos de docência.

Essas características reforçam a relevância dos dados coletados, que revelam que as professoras entrevistadas não são docentes iniciantes, possuem experiência e maturidade profissional, que lhes permitem refletir de forma aprofundada sobre suas práticas pedagógicas e sobre a presença ou ausência de abordagens antirracistas no cotidiano escolar.

Outra questão fundamental é a autoidentificação das participantes da pesquisa quanto à cor ou raça, adotando-se a categorização baseada nos critérios do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE), que considera cinco grupos: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. O procedimento é essencial para assegurar que a amostra reflita a diversidade étnico-racial da população, além de verificar se a cor ou raça dos participantes influencia de forma significativa suas percepções e experiências relativas ao trabalho com questões raciais em sala de aula. O gráfico 2, a seguir, apresenta os dados de autoidentificação racial das professoras participantes do estudo.

Gráfico 2 – Cor ou raça das participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 2, referente à autoidentificação das participantes quanto à cor ou raça, observa-se que 6 professoras (75%) se declaram pardas, 1 professora se declara preta (12,5%) e 1 se identifica como negra (12,5%). É importante salientar que a classificação "negra" não constitui uma das cinco opções oficiais de autodeclaração (branca, preta, parda, amarela e indígena) adotadas pelo IBGE em suas pesquisas desde o ano 1991. Trata-se de uma categoria de natureza analítica e política, desenvolvida posteriormente para fins de estudos e formulação de políticas públicas, por meio da combinação das categorias de indivíduos que se autodeclaram como pretas e pardas.

Essa categorização foi impulsionada pela atuação do Movimento Negro Brasileiro e por intelectuais da época, como Nelson Silva (1999) que, ao analisar os censos demográficos anteriores ao ano de 1991, constatou que, sob a perspectiva estatística, indivíduos classificados como pretos e pardos formam um agrupamento com características relativamente homogêneas. Nesse mesmo contexto, Hasenbalg (1999) empenhou-se em estabelecer uma correlação entre a classificação racial e indicadores socioeconômicos, com o propósito de delinear um perfil da estrutura das desigualdades raciais no Brasil. Sua análise concluiu que "a raça", enquanto

atributo social de caráter histórico e socialmente construído, permanece como um dos critérios essenciais na distribuição dos indivíduos ao longo da hierarquia social.

Segundo o Censo 2022 do IBGE, na população brasileira, 92,1 milhões de pessoas se declaram pardas (45,3%) e 20,6 milhões de pessoas se declaram pretas (10,2%) A soma desses dois grupos forma a categoria "Negro", que representa a maioria da população brasileira, com 55,5% do total. O Censo (IBGE, 2022) também mostra que, pela primeira vez desde 1991, a população parda se tornou o maior grupo racial do país, ultrapassando os brancos, que representam 43,5% (88,2 milhões) da população.

Diante desses dados, torna-se evidente que a composição racial das professoras entrevistadas reflete a realidade demográfica brasileira, mas também oferece elementos importantes para compreender como essas identidades dialogam com suas práticas pedagógicas e com a implementação de uma educação antirracista. Nesse sentido, compreender quem são essas professoras exige ir além da dimensão identitária, alcançando também os processos formativos que atravessam suas trajetórias profissionais.

Assim, a reflexão e a análise acerca da formação de professores constituem elementos centrais em nossa investigação. Tanto a formação inicial quanto a continuada revelam-se essenciais para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Um docente com sólida formação teórico-prática possui a capacidade de realizar ações que podem transformar a trajetória de um estudante, enquanto a ausência dessa formação pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem. A partir desta análise, serão discutidos, com base nas entrevistas, dados de identificação e narrativas das participantes, e os efeitos da formação ou da insuficiência dela no desempenho profissional docente, especificamente no que se refere às questões raciais.

Diante da centralidade da formação docente para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas, torna-se necessário analisar como essa formação se materializa na realidade das professoras investigadas, como se pode perceber no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Formação Inicial e Continuada das Professoras participantes da pesquisa

E1			E2		
Professora	Graduação	Pós-graduação	Professora	Graduação	Pós-graduação
P1	Normal Superior - Complementação em Pedagogia	Não Informou	P5	Pedagogia	Docência no Ensino Superior
P2	Pedagogia	Educação Especial	P6	Pedagogia	Não informou
P3	Pedagogia	Educação Especial	P7	Pedagogia	Educação Especial e Orientação e Supervisão escolar
P4	Pedagogia	Educação Especial	P8	Pedagogia e Matemática	Possui mas não informou o curso

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 2 mostra que as participantes da pesquisa atendem aos requisitos de formação inicial estabelecidos pela LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), uma vez que todas possuem graduação em Pedagogia, condição exigida para o exercício da docência na educação básica. Esse dado evidencia que as professoras possuem a formação inicial legalmente prevista, o que, em tese, as habilita para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula.

A maioria das participantes informou ter realizado especialização *lato sensu*, indicando um investimento em sua qualificação profissional. No entanto, conforme demonstrado no quadro 2, tais formações não se relacionam diretamente com as questões raciais ou com a educação antirracista.

Gomes (2005) afirma que muitos educadores ainda consideram que a discussão sobre questões raciais é responsabilidade exclusiva de sociólogos, políticos, militantes ou especialistas, e não uma tarefa própria da escola. O argumento revela uma profunda incompreensão acerca da formação histórica e cultural da sociedade brasileira. Além disso, traz implícita a ideia de que não compete à escola discutir temáticas que integram nosso complexo processo de construção social e humana.

Essa percepção evidencia lacunas significativas na formação docente, dificultando que professores abordem de maneira adequada temas centrais para a construção de uma educação

comprometida com a equidade racial. Conforme mostra o quadro 2, embora as professoras possuam formação inicial adequada e tenham investido em cursos de pós-graduação *lato sensu*, há uma concentração significativa da formação continuada na área de Educação Especial, o que revela as escolhas e interesses das professoras ou as prioridades institucionais atribuídas à formação docente. Ainda que essa área seja fundamental para a promoção da inclusão escolar, sua centralidade contrasta com a ausência quase total de formações voltadas às questões étnico-raciais. Tal cenário sugere que a educação das relações raciais ocupa um lugar secundário nas políticas e nas escolhas formativas das docentes, sendo frequentemente silenciada frente a outras demandas consideradas mais urgentes ou legitimadas pelo sistema educacional.

Durante as entrevistas, tornou-se evidente a necessidade de aprofundamento de conhecimentos das professoras para desenvolver práticas efetivamente antirracistas. Suas ações acabavam, em grande medida, restritas a discursos de valorização da diversidade e respeito às diferenças, aspectos importantes, mas ainda insuficientes. Para superar essa superficialidade, é imprescindível que as docentes possam abordar tais temas de forma aprofundada e estejam prontas para enfrentar situações de racismo e discriminação, tanto na sala de aula quanto fora dela.

Com isso, analisamos tanto a formação inicial quanto a continuada dessas docentes, com o objetivo de compreender em que medida esses processos formativos contribuem para o trabalho pedagógico por elas desenvolvido. Ao questionarmos as professoras participantes sobre o conteúdo da formação inicial, cinco das oito afirmaram não ter tido qualquer tipo de preparo voltado para as questões étnico-raciais durante a graduação. As outras três relataram ter tido algum contato com o tema, porém de forma superficial, com conteúdos pouco aprofundados e pouco articulados à prática pedagógica.

Também perguntamos se a ausência dessa formação inicial impactava o exercício docente, e, de maneira unânime, todas responderam que sim. Segundo as professoras, esse preparo faria falta sobretudo no início da carreira, momento em que se sentiram menos seguras para trabalhar a temática racial. Essas narrativas se alinham com afirmações de Huberman (1995), ao constatar que sejam maiores os desafios enfrentados pelos professores iniciantes na carreira. A professora P6, da escola E2, acrescentou ainda que busca suprir essa lacuna por meio de pesquisas realizadas por conta própria.

*“Hoje, o que eu sei, com relação a isso, é que eu pesquiso mesmo. Sabe? Gosto de ler e pesquisar, trabalhar notícias. Trabalhar notícias voltadas a essas questões. Às vezes, de jogadores. Se você traz*

*uma notícia de um jogador que sofreu uma discriminação racista, uma música, e eles se interessam. É conhecido. Ai eles conseguem pegar de forma mais prática” (P6. Entrevista realizada em 28 de outubro de 2025).*

Esses relatos revelam dados preocupantes e recorrentes, que sinalizam lacunas formativas nas licenciaturas e formação continuada. Confesso que, ao longo da pesquisa, por um processo de autoavaliação, também me deparei com o choque de perceber que, nas duas licenciaturas que cursei, Educação Física (2013-2016) e Pedagogia (2018-2022), não havia oferta de conteúdos ou disciplinas que abordassem a temática racial. Ressalto ainda que ambas as graduações ocorreram após a implementação das leis que determinam a presença desse tema na educação superior.

Como destacam Muller; Coelho (2013), o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004), definiu orientações sobre os conteúdos a serem trabalhados e sobre as modificações necessárias nos currículos de todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01/2004, por sua vez, detalha os direitos e deveres dos sistemas de ensino na implementação da Lei nº 10.639/2003. Entre seus pontos centrais, destaca-se o artigo 1º, que determina a obrigatoriedade das Diretrizes para todas as instituições educacionais, sobretudo aquelas responsáveis pela formação inicial e continuada de professores.

Os dados indicam, mais uma vez, uma insuficiência na efetividade da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas no contexto investigado, evidenciando que sua implementação ainda não se concretiza de forma plena na formação docente. Embora a legislação estabeleça a obrigatoriedade de inserir a temática racial nos currículos e nos cursos de formação inicial e continuada, a realidade encontrada nas falas das professoras e minha própria trajetória acadêmica demonstram que tais orientações não têm sido incorporadas de maneira sistemática pelas instituições de ensino superior.

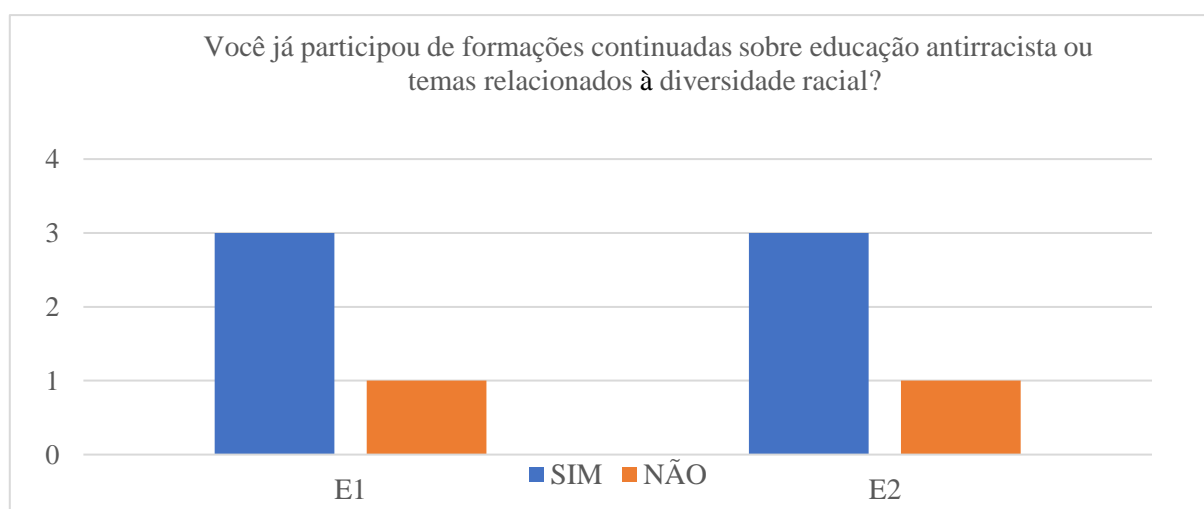
A ausência ou insuficiência dessa formação impacta diretamente a prática pedagógica, gerando insegurança e dificuldades na atuação das docentes. Esse efeito é perceptível tanto nos relatos das professoras quanto nas análises realizadas, já que profissionais sem formação adequada tendem a desenvolver ações pontuais e superficiais, sem favorecer reflexões críticas sobre as relações étnico-raciais.

Onofre (2008) destaca que, mesmo após a aprovação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), as iniciativas voltadas à sua implementação têm ocorrido de forma tímida por parte das secretarias de educação, gestores, educadores e da sociedade civil. Como consequência, muitos docentes ainda se sentem despreparados para trabalhar as questões étnico-raciais no cotidiano escolar, desafio que permanece diretamente relacionado às lacunas presentes na formação inicial e continuada.

Conforme analisado por Cardoso (2016), a inclusão de novas temáticas no currículo escolar, como a educação das relações étnico-raciais, enfrenta desafios significativos. A politização do conhecimento e a falta de clareza sobre quais conteúdos devem ser priorizados no currículo dificultam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Apesar da normativa legal, a temática ainda é considerada secundária, e muitos profissionais desconhecem a legislação e seus objetivos, especialmente no que diz respeito ao ensino da história africana e da cultura afro-brasileira.

Esse cenário ressalta a importância de políticas públicas de formação continuada, que preparem os docentes a trabalhar essas questões com segurança e sensibilidade, promovendo uma educação realmente inclusiva e antirracista. Ao serem indagadas acerca de formação continuada relacionada à educação antirracista ou temas correlatos, majoritariamente, as docentes responderam de forma afirmativa, como mostra o gráfico 3:

Gráfico 3 – Participação das professoras em processos de formação continuada



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 3 mostra que, embora a maioria das respostas tenha sido positiva (6 respostas em 8), as professoras relataram que as formações sobre a temática racial ocorreram de maneira bastante superficial, por meio de cursos curtos ou palestras. Duas professoras da escola E1

vivenciaram essa formação em um contexto específico – uma por ser pertencente a uma comunidade quilombola, e a outra por ter atuado profissionalmente em uma escola quilombola – fato que lhes confere melhores condições para promover a educação antirracista:

*“Eu sou quilombola, então já participei; não pela escola, mas pelo quilombo. E me ajudou a promover essa igualdade na sala de aula, a trabalhar mais esse tema, a estar trazendo histórias onde os personagens são negros, colocando aqui na sala de aula, colocando também nos trabalhos, mostrando para eles que o negro pode ser o personagem principal, ou a pessoa não tem que ser branco para ser uma princesa. ‘Ah, não, tem que ser branco.’ Não. A menina negra também pode ser a principal” (P1. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

*“Eu já participei, já tem um tempinho que eu participei de um curso específico para professores que atuavam em comunidade remanescente de quilombolas. Então foi um curso bem específico para poder abordar essas questões, inclusive depois desse curso que eu tive uma base melhor e uma segurança para poder abordar mais essas questões” (P4. Entrevista realizada em 21 de outubro de 2025).*

Esses relatos de P1 e P4 evidenciam que a formação continuada é fundamental para o trabalho em sala de aula. No entanto, a formação oferecida pela rede estadual de Minas Gerais ainda é insuficiente para sustentar práticas antirracistas consistentes e que, muitas vezes, o aprofundamento ocorre por trajetórias e investimentos pessoais das educadoras, e não por políticas formativas estruturadas. Entretanto, quando questionadas sobre o modo como essas formações impactavam sua prática em sala de aula, as seis professoras que haviam participado de formação continuada foram unânimes em afirmar que, ainda que os cursos tenham sido lacunares, a experiência lhes proporcionou maior segurança para abordar a temática racial em sala de aula.

Ao avaliarem o papel da formação docente inicial e continuada na promoção de uma educação antirracista nas escolas, as professoras destacaram que é fundamental, porém ainda insuficiente. Segundo as professoras, é necessário ampliar a oferta de formações e garantir que sejam conduzidas por profissionais realmente preparados para abordar a temática, como ressaltou a professora da escola E2.

*“Formações com profissionais especializados na área mesmo, que sabem daquilo que estão falando, que deem sugestões de abordagem em sala de aula que não sejam tão utópicas, porque, às vezes, até vem uma pessoa ou outra falar algo a respeito, mas de uma forma tão fora da realidade, sabe? Então, uma sugestão mais pontual para a gente estar abordando com o aluno em sala de aula” (P7 entrevista realizada em 28 de Outubro de 2025).*

A narrativa da professora se encontra com o posicionamento de Pinheiro (2023), ao afirmar que a formação docente constitui um elemento essencial para qualquer escola que se propõe a ser antirracista. A autora defende que a escola deve assumir o compromisso com uma

formação continuada, seja por meio de capacitação interna, seja pela contratação de profissionais com expertise teórica e prática na área. Isso porque, segundo Pinheiro (2023), mesmo após mais de vinte anos da promulgação da Lei 10.639/2003, os cursos iniciais de formação de professores no Brasil ainda não desempenham esse papel adequadamente.

Embora seja crucial reconhecer que a escola pública não tem a prerrogativa de selecionar seus profissionais, que são alocados via concurso ou processos administrativos e que a formação continuada específica em relações raciais não é, legalmente, uma obrigação institucional explícita, isso não exime a unidade escolar de sua responsabilidade ética e pedagógica. A escola, enquanto espaço formativo coletivo, pode atuar como mediadora desse processo, fomentando debates, socializando materiais, promovendo ações pedagógicas e fortalecendo uma cultura institucional comprometida com o enfrentamento do racismo, mesmo diante das fragilidades da formação inicial e das restrições impostas pelo sistema público de ensino.

Para promover a educação antirracista, para além da formação inicial e continuada de professores, um elemento associado importante é o currículo escolar que, no Brasil, como já explicitado, orienta-se pela BNCC. No próximo tópico, será apresentada uma análise da BNCC e dos principais documentos educacionais do estado de Minas Gerais, com foco em como a temática racial é abordada em suas diretrizes e orientações.

### **3.2 BNCC, Currículo de Minas Gerais e formação docente para a educação antirracista**

Ao analisar a BNCC no que se refere às questões raciais nos deparamos, logo no início do documento, com um tópico que se denomina “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC: Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”(Brasil, 2017, p.15). O documento também afirma que o Brasil, historicamente, convive com desigualdades no acesso, permanência e aprendizado na escola, especialmente entre grupos definidos por raça, gênero e condição socioeconômica. Para superar esse quadro, a implementação da BNCC por meio do pacto interfederativo requer que os sistemas de ensino, as escolas e os professores priorizem a equidade, reconhecendo que os estudantes têm necessidades diferentes.

Esse texto ainda reforça que a base deve assegurar que todos os estudantes devem desenvolver aprendizagens essenciais, garantindo a igualdade educacional e o direito de aprender, considerando as singularidades de cada indivíduo. Esse compromisso implica planejar ações que revertam processos de exclusão histórica, assegurando o direito à educação

de povos indígenas, quilombolas, afrodescendentes, pessoas que não concluíram a escolarização na idade adequada e alunos com deficiência, por meio de práticas inclusivas e currículos diferenciados, conforme previsto na legislação brasileira. Entretanto, ao analisar as Competências e Habilidades propostas pela BNCC, percebe-se que há pouca atenção dedicada às questões raciais em seu texto. O documento aborda a diversidade de forma superficial, sem aprofundar as discussões sobre as relações étnico-raciais.

A análise do documento revela que o tratamento das questões étnico-raciais no currículo ocorre de forma pontual e desigual, concentrando-se de maneira mais evidente apenas nas disciplinas de História, Geografia e Educação Física. Mesmo nessas áreas, a abordagem não se desenvolve de forma sistemática ao longo de todos os anos dessa etapa de ensino. Essa limitação torna-se ainda mais evidente quando se analisa a ocorrência de palavras-chave na BNCC, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental.

O termo “étnico-raciais” aparece apenas cinco vezes, exclusivamente na disciplina de Geografia, sendo três ocorrências nos anos iniciais e duas nos anos finais. Já a palavra “racismo” é citada somente duas vezes, ambas nos anos finais da disciplina de História, o que evidencia uma abordagem restrita e pouco aprofundada de um tema central para a promoção da educação antirracista.

A expressão “afro-brasileira” consta apenas nove vezes ao longo do documento, apresentando uma distribuição pontual, irregular e fragmentada: quatro ocorrências em História nos anos iniciais e uma nos anos finais; duas em Geografia nos anos iniciais; uma em Língua Portuguesa nos anos iniciais; e uma em Ensino Religioso, também nos anos iniciais. Observa-se, assim, uma concentração maior nos anos iniciais, com pouca continuidade nos anos finais.

O termo “africana” é o mais frequente, totalizando 29 ocorrências. No entanto, 17 dessas menções concentram-se nos anos iniciais da disciplina de Educação Física, o que pode sugerir uma associação reducionista da temática africana a manifestações corporais, culturais ou esportivas. As demais ocorrências distribuem-se de forma esparsa: sete em História nos anos finais e uma nos anos iniciais; duas em Arte (uma nos anos iniciais e outra nos anos finais); uma em Geografia nos anos finais; e uma em Língua Portuguesa nos anos finais.

Dessa forma, os dados indicam que a abordagem das relações étnico-raciais na BNCC ainda é fragmentada e insuficiente. Essa lacuna é contrária ao que determinam as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. É importante destacar que a lei 11.645/08 estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

A ausência de uma abordagem mais efetiva na BNCC compromete a construção de uma educação realmente plural, antirracista e comprometida com o respeito e a valorização da diversidade que compõe a sociedade brasileira. Segundo Brito (2022), embora a BNCC aborde as temáticas raciais, o faz de maneira limitada e superficial, sem aprofundar as terminologias e os conceitos envolvidos. O autor aponta que, quando essas questões aparecem no documento, elas parecem cumprir principalmente a função de demonstrar o atendimento às legislações vigentes e de evidenciar que os temas transversais estão inseridos nos objetivos de aprendizagem, nas habilidades, nos objetos do conhecimento e na fundamentação teórica, sem que haja, entretanto, um tratamento mais crítico e consistente dessas temáticas.

Apesar de a análise documental da BNCC revelar lacunas quanto ao tratamento da temática racial, as professoras participantes do nosso estudo afirmaram, de forma unânime, que seu trabalho sobre o tema é baseado nesse documento. Essa falta de clareza da BNCC a respeito da temática racial é percebida e reforçada pelo depoimento de uma professora da escola E2, que afirma ter este documento como orientador do seu trabalho em sala de aula:

*“Sim. Só que a BNCC não aborda, do primeiro ao quinto, separado, essa questão racial, não. Geralmente a gente inclui, como eu falei, em História, Ensino Religioso, Arte, mas não tem um conteúdo específico do primeiro ao quinto, não”* (P8. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

Esse relato confirma a análise realizada, evidenciando que, embora exista a intenção de trabalhar a temática racial, ainda há ausência de orientações explícitas na BNCC e de práticas sistematizadas que garantam uma abordagem consistente e efetiva do tema nos Anos Iniciais. Essa omissão da BNCC não apenas evidencia a necessidade de reflexão, mas sobretudo a urgência de se repensar seu papel enquanto documento orientador das políticas educacionais do país. Apesar de todas as professoras afirmarem que o trabalho em sala de aula é orientado pela BNCC, nenhuma docente detalhou como, concretamente, desenvolve as questões raciais em consonância com o documento orientador.

*“É por meio de competências gerais, como valorização da diversidade, respeito, empatia, e ele encontra em várias disciplinas” (P1. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

*“Sim, sim. São trabalhados de acordo com as habilidades da BNCC, né? O planejamento, a gente monta o planejamento de acordo com as habilidades a serem trabalhadas da BNCC” (P3. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

*Todo bimestre nós recebemos o planejamento dos descritores, tudo certinho, da BNCC. E dentro do que está proposto na BNCC, nós elaboramos o nosso planejamento. E sempre é trabalhada essa temática aqui” (P5. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

Ou seja, à semelhança da proposta lacunar da BNCC, as justificativas apresentadas pelas professoras foram vagas e genéricas, resumindo-se a expressões como “por meio das Competências Gerais”, “por meio das habilidades” ou “com a valorização da diversidade e do respeito”, sem explicitar práticas, estratégias ou conteúdos específicos que evidenciem uma abordagem efetiva.

Ao não assumir um compromisso claro com uma perspectiva antirracista, o documento acaba por naturalizar e permitir que persistam práticas pedagógicas que silenciam ou invisibilizam as contribuições históricas, sociais e culturais dos povos negros e indígenas. Portanto, é importante que a BNCC se constitua um instrumento que não apenas reconheça a diversidade, mas que também promova ativamente o diálogo, o respeito e a valorização das identidades que compõem a sociedade brasileira.

Provavelmente, por reconhecer estas lacunas, no ano de 2019, a BNCC propõe um documento complementar, que contém 26 páginas, voltado aos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que podem ser desenvolvidos em um ou mais componentes curriculares, articulando saberes de forma intra, inter ou transdisciplinar, mas sempre de maneira transversal às diferentes áreas do conhecimento. Dentro desse documento, as questões raciais são inseridas na macroárea temática denominada “Multiculturalismo”, que abrange a diversidade cultural e a educação para a valorização das matrizes históricas e culturais brasileiras (Brasil, 2019).

Entretanto, ao consultar o site oficial do Ministério da Educação (MEC), não se observa a disponibilização de material específico ou de um guia que oriente o trabalho pedagógico relacionado ao tema transversal do multiculturalismo. Embora existam cadernos orientadores destinados a outros temas transversais, como Saúde e Meio Ambiente.

A análise geral da BNCC evidencia que, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas quanto à inserção da temática racial e à promoção de uma educação antirracista nos documentos oficiais brasileiros, ainda persiste uma lacuna nos materiais orientadores que deveriam subsidiar as práticas pedagógicas nas escolas. A ausência desses referenciais acaba

por transferir a responsabilidade de elaboração e interpretação das diretrizes para estados e municípios, o que pode resultar em compreensões distintas e em práticas pedagógicas desiguais, comprometendo a efetividade das políticas educacionais voltadas à promoção da equidade racial e à valorização da diversidade.

Ainda assim, é importante ressaltar que, mesmo com lacunas em seus documentos oficiais, o site do MEC disponibiliza outros materiais que podem subsidiar práticas pedagógicas alinhadas à educação antirracista. Além disso, o atual governo (2022–2026) instituiu, por meio do MEC, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), bem como criou o Ministério da Igualdade Racial, atualmente sob a liderança da ministra Anielle Franco, responsável pela proposição e desenvolvimento de ações de enfrentamento ao racismo.

Dessa forma, observa-se que o Ministério da Educação e o governo federal têm buscado, ainda que de maneira tímida, fortalecer a luta por uma educação antirracista e pela construção de uma sociedade mais inclusiva e menos marcada pelo racismo. Nesse contexto, é fundamental analisar também como essas diretrizes e políticas nacionais se materializam nos documentos e práticas educacionais produzidos no âmbito estadual.

Para dar início à nossa análise dos documentos educacionais de Minas Gerais, começaremos pelo principal documento orientador do estado: o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Esse documento foi elaborado com base nos fundamentos educacionais estabelecidos pela Constituição Federal (CF/1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Sua construção também segue as determinações e orientações do Conselho Nacional de Educação, expressas em pareceres e resoluções, além de se pautar no reconhecimento e na valorização dos diferentes povos, culturas, crenças, territórios e tradições presentes em nosso estado (Minas Gerais, 2018).

É importante ressaltar que o documento foi elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime/MG). Nesse processo, segundo a SEE/MG, foram analisados os currículos das redes estadual e municipais, que serviram de base para a construção de uma proposta curricular unificada e representativa de todo o Estado (Minas Gerais, 2018).

O documento de Minas Gerais enfatiza que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem caráter orientador, cuja finalidade é subsidiar a elaboração dos referenciais curriculares de cada estado e sistema de ensino, bem como dos projetos político-pedagógicos das escolas. Assim, os currículos construídos a partir da BNCC assumem papéis complementares na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. O texto ainda conceitua o currículo como uma construção social do conhecimento, que pressupõe a sistematização dos meios necessários para que essa construção se concretize, envolvendo a seleção dos saberes historicamente produzidos e das diferentes formas de assimilá-los (Minas Gerais, 2018).

Nesse sentido, o currículo mineiro estrutura-se em seis eixos que orientam sua concepção e implementação. O primeiro deles, *sujeitos e seus tempos de vivência*, propõe considerar o indivíduo em sua história, individualidade e trajetória de aprendizagem, reconhecendo o processo educativo como dinâmico e desafiador. O segundo eixo, *Direito à aprendizagem*, pretende assegurar que todos os estudantes tenham garantido o acesso ao conhecimento, respeitando suas singularidades, ritmos e características de desenvolvimento (Minas Gerais, 2018).

Esses eixos dialogam diretamente com os estudos das questões raciais, pois sugerem compreender a vivência e a trajetória dos estudantes à medida que consideram suas experiências específicas. Reconhecer tais sujeitos em sua integralidade exige considerar os efeitos do racismo estrutural em suas histórias e assegurar que suas identidades e particularidades sejam acolhidas e respeitadas no processo educativo.

Já o terceiro eixo, *Currículo e educação integral*, propõe uma formação que vai além da mera transmissão de conteúdos, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam o desenvolvimento pleno do estudante. O eixo *Escola democrática e participativa* valoriza a gestão compartilhada e o protagonismo de diferentes atores no espaço escolar. Esses eixos também conversam com a temática racial ao propor a educação integral dos estudantes e a valorização da participação deles como sujeitos ativos na sala de aula, criando condições para que vozes historicamente invisibilizadas sejam reconhecidas e legitimadas, estimulando a autonomia, o diálogo e a superação de práticas discriminatórias (Minas Gerais, 2018).

No eixo dedicado à *Equidade, Diversidade e Inclusão*, o documento reconhece e valoriza as diversas identidades, sugerindo promover a igualdade de oportunidades e a justiça social (Minas Gerais, 2018). Ao incorporar esse eixo ao currículo de Minas Gerais, evidencia-

se que as questões relacionadas às desigualdades devem ser consideradas no âmbito educacional. O próprio texto afirma:

Pensar uma educação para a equidade é pensar em igualdade de oportunidades, numa educação focada na redução das desigualdades e numa lógica libertadora, que rompa o vazio de serviços públicos a uma significativa parcela da população, que, historicamente, é periférica (Minas Gerais, 2018, p.20).

O trecho mencionado demonstra que o Estado reconhece um problema importante: a existência de um "vazio de serviços públicos" que afeta uma parte significativa e historicamente marginalizada da população. Ao reconhecer que as desigualdades no âmbito educacional não decorrem unicamente de trajetórias individuais, mas também de processos estruturais de exclusão e de uma presença estatal insuficiente ou desigual, o documento demonstra uma compreensão aprofundada da questão. Contudo, embora apresente princípios orientadores alinhados a uma perspectiva libertadora, permanece evidente a lacuna entre o reconhecimento do problema e a implementação de políticas públicas concretas capazes de enfrentá-lo de forma sistemática e contínua.

Nesse sentido, é necessário questionar se a simples indicação de diretrizes e a atribuição de responsabilidades às escolas são suficientes para romper com a histórica ausência do Estado junto às populações excluídas. Ao transferir para as instituições escolares a tarefa de promover a equidade sem garantir condições materiais, financiamento adequado, formação docente contínua e políticas intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e cultura, corre-se o risco de reforçar uma lógica de responsabilização das escolas por problemas que extrapolam seu campo de atuação.

De acordo com o documento, uma escola comprometida com a diversidade e a inclusão demanda uma nova forma de convivência, na qual professores e estudantes assumem, de maneira conjunta, a tarefa de aprender coletivamente. A criação de ambientes escolares baseados em estruturas organizativas e metodológicas democráticas, capazes de respeitar as diferenças geográficas, territoriais, de gênero, étnico-raciais, linguísticas, religiosas, bem como as diversas condições físicas, sensoriais, intelectuais e mentais, amplia as possibilidades de participação e pertencimento de todos os sujeitos do processo educativo (Minas Gerais, 2018).

O Currículo Referência de Minas Gerais, assim como a BNCC, reconhece os estudantes do Ensino Fundamental como sujeitos que possuem histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas tanto no convívio social mais próximo quanto no universo da

cultura midiática e digital. Essa perspectiva reforça o papel da escola como espaço formador e orientador para o exercício de uma cidadania consciente, crítica e participativa.

Para que isso ocorra, o Estado de Minas Gerais tem implementado algumas iniciativas voltadas à promoção da educação antirracista, entre as quais se destaca o *Projeto Ginga: Construindo uma Educação Antirracista em Minas Gerais*, lançado em 2024 pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com o Ministério Público de Minas Gerais. O projeto tem como objetivo apoiar escolas da rede estadual na construção de práticas pedagógicas antirracistas, por meio da formação de professores e gestores, da produção de materiais didáticos e da sensibilização da comunidade escolar para o enfrentamento do racismo estrutural e institucional. A proposta busca fortalecer a aplicação da Lei nº 10.639/2003, ampliando o debate sobre relações étnico-raciais para além de ações pontuais e comemorativas.

De acordo com as informações institucionais divulgadas pela SEE-MG, o Projeto Ginga foi concebido para alcançar toda a rede estadual de ensino. Até o momento, as ações efetivamente implementadas concentram-se na publicação de cartilhas voltadas à educação antirracista, na elaboração de sequências didático-metodológicas destinadas a orientar o trabalho docente em sala de aula e na realização de formações direcionadas a gestores escolares, com o objetivo de aprofundar a compreensão da metodologia proposta e apoiar sua aplicação nas unidades de ensino. No entanto, apesar dessas iniciativas iniciais, ainda são escassas informações sistematizadas sobre a implementação do projeto nos municípios, bem como sobre o alcance concreto das ações nas escolas e seus impactos no cotidiano pedagógico.

Complementarmente, destaca-se o curso *Territorialidades Quilombolas: histórico de lutas e resistências*, proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em 2023, como parte das ações formativas voltadas à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede estadual. A formação tem como objetivo aprofundar o conhecimento dos educadores acerca da história, da cultura, dos direitos territoriais e dos modos de vida das comunidades quilombolas, contribuindo para uma abordagem curricular mais contextualizada e respeitosa da diversidade étnico-racial. O curso é ofertado na modalidade Educação a Distância (EAD), com carga horária de 20 horas, e integra uma trilha formativa que vem sendo reofertada desde 2023 para atender à demanda da rede pública estadual. Em sua reoferta de 2025, foram disponibilizadas 1.000 vagas, tendo como público-alvo prioritário professores que atuam em escolas quilombolas, embora também contemple gestores, técnicos educacionais e demais profissionais interessados na temática.

Embora não haja dados públicos sobre o número total de docentes certificados ao longo das diferentes edições, a oferta de 1.000 vagas por edição, indica uma limitação deste atendimento em face à extensão do estado. A recorrência das reofertas indica a intenção de ampliação do alcance da formação e o reconhecimento institucional de sua relevância para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das territorialidades quilombolas e o enfrentamento do racismo estrutural no contexto escolar.

Por fim, os eixos *Currículo e formação dos profissionais da educação* e *Currículo e avaliação das aprendizagens* ressaltam, respectivamente, a importância da formação continuada dos educadores e da avaliação como um processo permanente, reflexivo e essencial à aprendizagem (Minas Gerais, 2018).

Orientando-se pelo Parecer CNE/CP nº 2/2017 e pela LDB Lei nº 9.394/96, o Currículo Referência de Minas Gerais estrutura-se com a parte diversificada integrada ao documento base. Essa concepção visa respeitar a diversidade local e adaptar-se a cada contexto específico, o que, conforme o documento, exigiu a reformulação de diversos objetivos, direitos de aprendizagem, habilidades e competências para abarcar perspectivas regionais contextualizadas (Minas Gerais, 2018).

As competências de todas as áreas do currículo de Minas Gerais, de forma geral, permitem uma abordagem transversal das temáticas raciais, seja pela valorização das identidades culturais, seja pelo desenvolvimento de uma postura crítica e ética diante das desigualdades. Essa premissa pretende incentivar uma abordagem pedagógica que, ao explorar cada unidade temática e objeto de conhecimento, os professores possam identificar oportunidades para promover discussões acerca de representatividade e respeito à diversidade.

Além da análise das competências gerais de cada área de conhecimento do Currículo de Minas Gerais, procedemos a um exame do documento através da busca por palavras-chave específicas, tais como Racismo, Étnico-racial, Africano(a), Diversidade, Afro-brasileiro(a), Indígena, Igualdade, Ancestralidade, e das leis 10.639/03 e 11.645/08. A pesquisa revelou que, embora o documento apresente um número significativo desses termos em suas habilidades e textos, sua distribuição é assimétrica e concentrada em etapas e disciplinas específicas.

Por exemplo, a palavra "Africana" aparece mais de 60 vezes, mas cerca de 49 dessas ocorrências estão restritas à disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Fenômeno semelhante ocorre com "Afro-brasileira", citada 16 vezes no total, sendo 12

delas também em Educação Física nessa mesma etapa. Em contraste, termos centrais para o enfrentamento do racismo e para a compreensão da temática, como "Racismo" e "Étnico-racial", têm presença reduzida e pontual: "Racismo" aparece apenas 6 vezes em todo o documento, nenhuma delas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais; enquanto "Étnico-racial" é encontrado exclusivamente na Educação Infantil. Conforme demonstra o Quadro 3:

Quadro 3 – Ocorrência de termos étnico-raciais na BNCC

<b>Termo analisado</b>	<b>Nº total de ocorrências</b>	<b>Etapa/Disciplina com maior concentração</b>
Africana	+ de 60	Educação Física – Ensino Fundamental (Anos Iniciais)
Afro-brasileira	16	Educação Física – Ensino Fundamental (Anos Iniciais)
Racismo	6	Não aparece no Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Étnico-racial	Poucas ocorrências	Exclusivamente na Educação Infantil

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018).

Essa distribuição apresentada no quadro 3 evidencia uma concentração temática em componentes curriculares específicos e uma fragilidade na abordagem transversal e contínua das questões étnico-raciais ao longo de todas as etapas da educação básica, sugerindo desafios na implementação plena das diretrizes estabelecidas pelas legislações mencionadas.

Com base nesses dados, tornou-se imprescindível realizar uma análise preliminar de algumas questões abordadas em nossa pesquisa. Ao dialogar com o Currículo Referência de Minas Gerais com nossas entrevistadas foi perguntado às professoras: “Há alguma diretriz ou orientação da gestão escolar ou da Secretaria de Educação que incentivem a inclusão da temática racial no planejamento pedagógico? Como isso é colocado em prática?”. Como resposta, três entre as quatro professoras da escola E2 afirmaram que a SEE-MG envia sim orientações sobre a temática. Entretanto, suas respostas mostraram-se superficiais, revelando certo desconhecimento dessas diretrizes.

*“Tem várias. As que nós seguimos mesmo, que estão na BNCC e estão no PPP, elas vêm de lá, da Secretaria de Educação”* (P5. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

*“Eu acredito que sim, justamente porque já está na BNCC norteando o planejamento da gente. E tudo o que a gente faz hoje, eu penso que é pautado nessa questão de respeitar as diferenças. Não só nos conteúdos de história e geografia, mas em religiões. A gente sempre procura estar mostrando isso em todas as ações que a gente faz. Respeitar as diferenças, as questões raciais”* (P6. Entrevista realizada em 28 de outubro).

*“Tem a obrigatoriedade de trabalhar isso em história. Em história e literatura”* (P8. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

Como podemos ver, duas docentes mencionaram que a obrigatoriedade do trabalho com essas questões estaria restrita às disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso. Contudo, é importante lembrar que a Lei 10.639/03 determina que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana seja obrigatório em todo o currículo escolar, não apenas em áreas específicas. Uma das professoras da escola E2 também criticou a forma como a SEE-MG aborda essa temática, apontando fragilidades na orientação – que se limita a uma semana do mês de novembro – e no apoio oferecidos às escolas.

*“Infelizmente, as orientações que vêm, principalmente da Secretaria, daqui a uns dias aparecem, por causa de novembro, da “Semana da Educação pela Vida”, e depois acabou, sabe? Acredito que precisa ser mais abordado isso, de uma forma mais pontual, porque, infelizmente, o racismo ainda é algo muito comum no nosso cotidiano”*(P7. Entrevista realizada em 28 de outubro de 2025).

A fala da professora P7 é corroborada pelas docentes da escola E1, que avaliam que a abordagem da temática racial por parte da SEE-MG permanece restrita a ações pontuais, concentradas em uma única semana do calendário escolar. As participantes relatam que a pauta é efetivamente demandada apenas durante a “Semana de Educação para a Vida”, realizada em torno do dia 20 de novembro, data que marca o Dia Nacional da Consciência Negra e simboliza a luta contra o racismo no Brasil. Segundo as quatro professoras da escola E1, ao longo do restante do ano letivo não são encaminhadas orientações ou recomendações sistemáticas da Secretaria de Educação sobre a temática,

*“Sim, principalmente durante essa semana da Educação para a Vida, que vem as orientações da Secretaria para a gente estar trabalhando esses temas. [...] É, da Consciência Negra ou da Educação para a Vida, que trabalha outros temas também, mas geralmente vem essa orientação para a gente trabalhar nessa semana, por conta do dia 20”* (P2. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

*“Eu diria que sim, porque ele vem como obrigatório no currículo. O currículo de Minas ele vem como parte obrigatória. Mas assim, nós temos na escola a semana para a vida, que é obrigatório, nessa semana a gente trabalha essas questões, como o bullying, como essa conscientização mesmo. Mas não é uma coisa que só na semana para a vida que a gente tem que trabalhar né. É uma questão do início do ano, que deveria trabalhar. Mas a secretaria geralmente cobra mais nessa época”* (P1. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

A “Semana de Educação para a Vida” é uma iniciativa prevista na Lei Federal nº 11.988/2009, que determina sua realização nas escolas públicas de ensino fundamental e médio em todo o país. Seu objetivo é abordar temas transversais não obrigatórios do currículo por

meio de atividades não convencionais como palestras, seminários e oficinas, contribuindo para a formação integral dos estudantes, especialmente em suas dimensões cidadã, social e humana.

Dentro dessa programação, incentivada pelo governo federal, o Dia da Consciência Negra também costuma ser trabalhado como um dos temas centrais, uma vez que a “Semana de Educação para a Vida” ocorre na mesma semana do feriado nacional de 20 de novembro. A data homenageia Zumbi dos Palmares, líder da resistência negra no Brasil do século XVII.

O Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, foi estruturado pelo MNU em 1978, como um contraponto simbólico e político ao 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea. Enquanto o 13 de maio, passou a representar, para o movimento negro, uma abolição inacabada, que não garantiu políticas de inserção social, reparação histórica ou igualdade de direitos à população negra recém-liberta, o 20 de novembro remete à morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, e simboliza a resistência, a luta coletiva e o protagonismo histórico da população negra na construção da sociedade brasileira.

A escolha dessa data evidencia o caráter ativo da luta contra a escravidão e o racismo, ao mesmo tempo em que denuncia a permanência do racismo estrutural e das desigualdades raciais no país. Além de sua relevância política e histórica para o movimento negro, a inclusão do 20 de novembro no calendário escolar constitui uma exigência legal, conforme estabelece o Art. 79-B da Lei nº 10.639/03, que determina: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).

É preciso salientar que embora a “Semana de Educação para a Vida” se apresente como uma iniciativa relevante para a abordagem de temas transversais e para a formação integral dos estudantes, sua operacionalização no contexto escolar revela importantes limitações quando se trata da educação antirracista. Desde os PCNs, passando pela BNCC e pelo Currículo Referência de Minas Gerais, a história e as culturas afro-brasileiras e africanas são reconhecidas como objetos de trabalho permanente. No entanto, ao institucionalizar um tempo específico para o tratamento de temas considerados “não obrigatórios” do currículo, a legislação acaba por deslocar, também, conteúdos que são legalmente obrigatórios como a educação das relações étnico-raciais, conforme a Lei nº 10.639/2003, para uma abordagem concentrada em datas específicas.

Dessa forma, a discussão sobre a questão racial tende a se restringir a um período letivo delimitado, frequentemente marcado por atividades comemorativas ou festivas, que se

esvaziam ao longo do ano letivo. Assim, o dispositivo estabelecido para assegurar a inclusão do tema pode, paradoxalmente, restringir sua capacidade de promover mudanças significativas.

Souza e Costa (2021) consideram que, embora a Lei 10.639/03 inclua a celebração da consciência negra no calendário escolar, o que se observa nos últimos anos é que a abordagem dessa data nas instituições de ensino ainda não contempla, de forma ampla, as contribuições da população negra para áreas como educação, ciências, literatura, artes, entre outras. Os autores destacam, ainda, que muitas das atividades realizadas nesse dia se restringem a aspectos lúdicos da cultura como danças e comidas típicas, o que, por si só, não representa de maneira efetiva a amplitude das contribuições desse grupo social.

A reflexão de Souza e Costa (2021) corrobora as observações das professoras participantes de nosso estudo e indica uma lacuna na implementação da Lei nº 10.639/03, bem como diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelo CRMG. Embora ambas as legislações determinem e orientem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo a celebração da consciência negra no calendário escolar, na prática, frequentemente essa abordagem se limita a ações superficiais concentradas em um único dia do ano.

Uma das docentes da escola E1 entrevistadas ainda observou que fenômeno semelhante ocorre com as questões indígenas, que muitas vezes são abordadas apenas em datas específicas, o que contribui para um tratamento pontual e não contínuo dessas temáticas no ambiente escolar.

Segundo Braúna et al. (2022), é fundamental que as instituições educacionais assumam o compromisso de promover ações contínuas voltadas às relações étnico-raciais, que não se restrinjam a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. A autora destaca que, embora essas iniciativas sejam importantes, são insuficientes sem a efetiva implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que asseguram o ensino da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Nesse sentido, ao deslocar a pauta antirracista para momentos pontuais do calendário escolar, quando se trata de um conteúdo que deveria atravessar todo o currículo, a escola corre o risco de reafirmar a falsa ideia de neutralidade histórica e pedagógica que, conforme aponta Braúna et al. (2022), sustenta e legitima as desigualdades raciais. Assim, práticas educativas restritas a eventos específicos tendem a operar mais como dispositivos simbólicos da

diversidade do que como estratégias efetivas de enfrentamento do racismo estrutural e de transformação das relações raciais no contexto escolar.

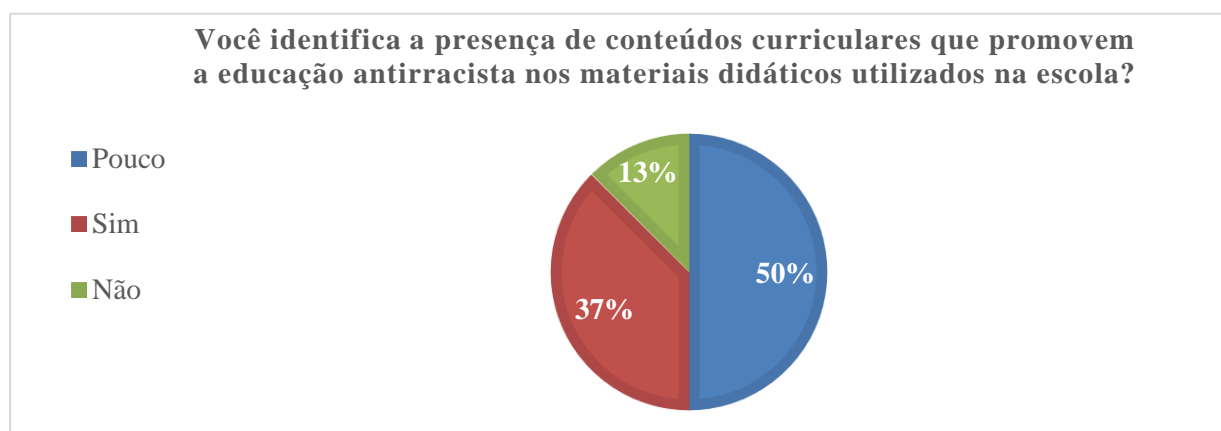
Segundo Jaqueline Jesus (2012), a escola é um espaço privilegiado para a discussão e a reflexão sobre a diversidade, permitindo a difusão de seus princípios através de atividades extracurriculares, exposições e exibições de filmes temáticos. Esse trabalho não deve, entretanto, estar restrito a datas específicas, mas integrado de forma contínua e transversal ao currículo escolar, permeando todas as disciplinas. A materialização desse princípio, contudo, depende da existência de condições concretas, como a disponibilidade de materiais pedagógicos adequados, aspecto discutido na próxima seção.

### 3.3 Educação Antirracista nos Materiais Curriculares

Os materiais didáticos assumem papel central na educação antirracista, uma vez que influenciam diretamente as práticas pedagógicas, as representações sociais e a forma como os estudantes constroem suas identidades e percepções sobre o outro. Em nosso estudo, durante as entrevistas, para além de recursos didáticos, as professoras mencionaram outros tipos de suporte necessários para prática efetiva da educação antirracista, como palestras com integrantes de movimentos sociais, maior apoio da Secretaria de Educação, projetos que permitam trabalhar a temática ao longo de todo o ano e não apenas no dia 20 de novembro, além de materiais didáticos adequados.

Ao serem questionados sobre como identificam a presença de conteúdos curriculares que promovem a educação antirracista nos materiais didáticos utilizados na escola, as professoras entrevistadas indicam fragilidades, como mostra o gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 – Presença de conteúdos que promovam a Educação antirracista nos materiais didáticos



Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme apresentado no Gráfico 4, entre as oito participantes, 50% afirmaram que conteúdos que promovem a educação antirracista aparecem “pouco”, enquanto 12,5% declararam não perceber nenhuma abordagem relacionada ao tema. Considerados em conjunto, esses dados indicam que 62,5% dos docentes identificam lacunas significativas na presença desses conteúdos, evidenciando uma insuficiência para sustentar práticas pedagógicas consistentes. Por outro lado, 37,5% dos participantes relataram identificar esses conteúdos nos materiais e em suas práticas.

*“Sim, mas muito pouco”*(P1. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

*“Nos materiais didáticos, não. Mas a gente encontra um livro ou outro de uma literatura que você pode trabalhar esses temas. Mais na literatura, mas o didático material que vem para ser trabalhado dia a dia na sala de aula não tem isso”*(P3. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

*“Os conteúdos, essas coisas, bem pouco, menos do que deveria ter. E no dia-a-dia, o material mesmo da escola também é pouco”*(P8. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

*“Sim, porém, eu acho muito vago. Então, a gente precisa complementar muito, com pesquisas, com rodas de conversas, com o convite de pessoas que possam vir aqui conversar com as crianças a respeito”*(P7. Entrevista realizada em 28 de outubro de 2025).

Esses dados evidenciam que, embora haja algum avanço, a inserção de conteúdos antirracistas nos materiais didáticos ainda é fragmentada e carece de maior intencionalidade, profundidade e sistematização. A BNCC estabelece que, compete à União promover e coordenar ações e políticas, em âmbito federal, estadual e municipal, relacionadas à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e à definição de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação.

Isso ocorre principalmente por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), responsável por avaliar, selecionar, adquirir e distribuir gratuitamente materiais didáticos às escolas públicas de educação básica. O programa é operacionalizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que gerencia a inscrição das obras, a montagem dos acervos, o controle de qualidade da produção e o monitoramento do programa junto às redes de ensino.

A partir da fala das professoras, observa-se que a presença limitada de conteúdos antirracistas nos materiais didáticos, além de evidenciar um descompasso com as diretrizes legais, impõe obstáculos à prática pedagógica nas escolas. A escassa representatividade da população negra nas obras literárias contribui para sua invisibilização no currículo escolar, perpetuando desigualdades históricas. Nesse contexto, os estudantes encontram poucas

referências positivas com as quais possam se identificar, enquanto permanecem expostos a narrativas predominantemente centradas em perspectivas eurocêntricas.

Nessa perspectiva, os livros e materiais didáticos configuram não apenas uma demanda curricular, mas também uma ação política essencial para que a escola cumpra seu papel no combate ao racismo estrutural e na formação de cidadãos críticos e socialmente conscientes. Em resposta a essas lacunas identificadas no cotidiano escolar o MEC elaborou ações, voltadas à revisão dos critérios de seleção e à qualificação dos acervos distribuídos às redes públicas de ensino.

No ciclo 2026–2029, o PNLD Literário incorporou diretrizes mais explícitas voltadas à promoção da equidade e da educação antirracista, com destaque para o PNLD Literário Equidade. Nesse contexto, foram realizados processos de seleção e formação de avaliadores, incluindo, em julho de 2025, formações específicas que abordaram a educação antirracista como eixo estruturante da análise das obras, de modo a garantir a escolha de materiais que respeitem a diversidade racial, cultural e social e que promovam a inclusão nos acervos distribuídos às escolas públicas.

Além disso, o PNLD 2026-2029 contempla editais específicos para diferentes etapas de ensino, como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o objetivo de assegurar que livros literários, informativos e de referência para docentes sejam distribuídos conforme as necessidades de cada fase da educação básica. Nos editais, a educação antirracista, a diversidade e a valorização dos saberes e histórias de grupos historicamente sub-representados são componentes explícitos dos referenciais pedagógicos adotados para a avaliação das obras, contribuindo para que o acervo adquirido reflita a pluralidade social, cultural e histórica do Brasil.

Ao serem questionadas sobre iniciativas da SEE-MG ou da própria escola para ampliar a representatividade nos materiais didáticos, todas as professoras relataram que essas ações ainda são muito limitadas, embora reconheçam algum avanço em comparação com anos anteriores. As docentes da escola E1 destacaram que houve um aumento significativo na oferta de literatura infantil negra:

*“Sim, sim, já tem mudado muito, sabe? Hoje na biblioteca mesmo você já encontra muitos livros que falam sobre essa consciência racial. Já tem muitas histórias que contam, né? Até para a formação do professor veio uma coleção para a gente estar pegando para ler. Mas nos livros ainda eu acho pouco, em livros didáticos, eu acho pouco ainda”*(P1. Entrevista realizada em 21 de outubro de 2025).

Esse crescimento pode ser um reflexo das políticas públicas educacionais, promovidas sobretudo pelo PNLD, que tem estimulado a valorização da diversidade e da inclusão nos critérios de seleção e distribuição das obras às escolas públicas. No entanto, as professoras da escola E2 afirmam que essa iniciativa – de aquisição de obras literárias afirmativas e inclusivas da população negra – ocorre muito pouco ou praticamente não ocorre. Embora as professoras P5 e P6 reconheçam que há alguns livros de literatura na biblioteca voltados para essa temática, as professoras P7 e P8 consideram que essa representação ainda é limitada, conforme ressalta a própria P7.

*“Bastante limitada. E aí a gente continua vendo nas literaturas só príncipes brancos, só princesas brancas, de cabelos louros, cabelos longos, dificilmente a gente vê algo fora desse padrão”*(P7. Entrevista realizada em 28 de outubro de 2025).

A percepção das docentes da escola E2 reforça um cenário comum ao indicarem que a presença de materiais representativos é mínima ou inexistente, limitando-se a alguns livros dispersos na biblioteca. Quando P7 destaca que as literaturas continuam reproduzindo apenas príncipes e princesas brancos, ela expõe a continuidade de padrões eurocêtricos que negligenciam a diversidade étnico-racial brasileira e prejudicam a construção de identidades positivas entre crianças negras e indígenas.

Oliveira; Sampaio (2024) afirmam que, apesar de avanços na desconstrução e ressignificação de estereótipos e ideologias, a Lei nº 10.639/2003 ainda precisa ser plenamente implementada, a fim de assegurar representações sociais positivas do negro, promovendo a valorização de um grupo historicamente silenciado e desvalorizado. Djamila Ribeiro (2019) corrobora ao afirmar que precisamos de um ensino que referencie positivamente a população negra:

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas humanidade entre seus iguais (Djamila Ribeiro, 2019, p. 41).

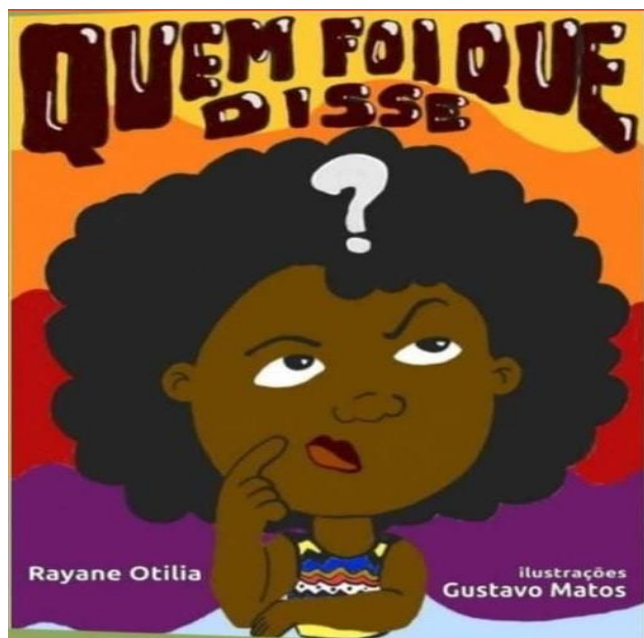
Contudo, é importante reconhecer os esforços institucionais recentes, especialmente aqueles empreendidos pelo Ministério da Educação por meio do PNLD, no sentido de ampliar a inclusão da diversidade nos materiais distribuídos às escolas. Embora ainda estejamos distantes de uma representatividade ampla e de uma representação plenamente positiva das

populações negras, já se observam avanços, como a presença de narrativas e ilustrações que valorizam personagens negras, indicando movimentos importantes na direção de uma educação mais plural e inclusiva.

Confesso que, ao ouvir a professora P7, uma mulher preta, como ela mesma se declarou no início da entrevista, percebi em sua fala que a baixa representatividade não afeta apenas sua prática docente atual, mas também sua vivência enquanto criança, que cresceu sem referências positivas. Enquanto a escutava, pensei em como essas questões, na minha infância, nunca me atravessaram de forma tão significativa. Sendo uma criança branca, eu não me sentia incomodada pela falta de personagens negros nos livros didáticos ou nas literaturas disponíveis na escola e em casa.

Entretanto, ao me tornar professora, essas reflexões começaram a me inquietar, especialmente durante o Mestrado, quando aprofundi estudos sobre a temática e tive contato direto com relatos de colegas. Lembro-me, em especial, do testemunho de minha colega Rayane Otilia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que relatou nunca ter se sentido representada nas obras de literatura infantil, motivação pessoal que se transformou em um produto acadêmico concreto: a obra infantil *“Quem foi que disse?”*, de sua autoria, com ilustrações de Gustavo Matos (Otilia, 2025).

Figura 1 – Livro Quem foi disse?



Fonte: Editora Pedro e João.

O livro é resultado de sua pesquisa no mestrado e foi concebido com o objetivo de ser distribuído em escolas públicas, materializando, assim, o compromisso de enfrentar a sub-representação na literatura por meio da ação educacional.

Falas como as da professora P7 e de Rayane Otilia evidenciam que a representatividade positiva nos livros e materiais didáticos não é importante apenas para as crianças negras, mas também para que as crianças brancas aprendam a enxergar pessoas negras ocupando espaços de protagonismo e poder. Esse tipo de representação positiva é fundamental para desnaturalizar o racismo estrutural que permeia nosso país, contribuindo decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

A partir disso, analisamos que a formação de professores, embora extremamente necessária, sozinha não é suficiente para garantir práticas efetivas de educação antirracista. Sem materiais didáticos e literários adequados e sem o suporte contínuo da SEE-MG e da própria escola, os docentes ficam limitados em sua atuação, muitas vezes tendo de improvisar estratégias e conteúdos que deveriam ser institucionalizados. Apenas por meio de uma articulação eficiente entre a formação, os recursos disponíveis e o suporte institucional será viável estabelecer práticas antirracistas de maneira sólida e duradoura no cotidiano escolar.

Para investigar em que medida essa articulação necessária encontra respaldo nos documentos oficiais que orientam a prática docente, a pesquisa voltou-se para a análise dos planos de curso disponibilizados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais no site oficial do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Os documentos funcionam como roteiros de planejamento que organizam o ensino e a aprendizagem. Eles descrevem, de maneira antecipada, os objetivos, conteúdos, metodologias, prazos, recursos e critérios de avaliação de cada componente curricular, servindo como guia para a prática docente. Esse material foi elaborado de forma colaborativa pelos(as) professores(as) da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores da SEEMG, com base no CRMG, o qual, por sua vez, orienta-se pelo desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC.

Para esta pesquisa, foram analisados 32 planos de curso referentes ao ano de 2025, priorizando os anos de escolaridade dos professores entrevistados: 1º, 2º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A análise seguiu o mesmo procedimento adotado anteriormente no estudo da BNCC, partindo da identificação de palavras-chave e, posteriormente, da leitura e análise das habilidades relacionadas a cada termo pesquisado. Em um primeiro momento, foram analisados 16 planos de curso, sendo 8 do 1º ano e 8 do 2º ano. Inicialmente, pesquisou-

se as palavras-chave “racismo”, “étnico-raciais” e “afro-brasileira”. Constatou-se que esses termos não aparecem nenhuma vez nos planos de curso do 1º e do 2º ano.

Na sequência, deu-se continuidade à análise com a palavra “africana”, que aparece 6 vezes nos planos do 1º ano e 3 vezes nos do 2º ano. Observou-se que sua ocorrência se concentra quase totalmente na disciplina de Artes — no 1º ano, o termo aparece 4 vezes, e no 2º ano, as 3 ocorrências estão nesse componente curricular. As referências estão relacionadas, principalmente, ao reconhecimento da influência das matrizes africana, indígena e europeia nas artes visuais e nas festas populares, bem como ao objetivo de conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de diferentes culturas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias.

Também foi investigada a palavra “Diversidade”, devido à sua expressiva presença na disciplina de Ensino Religioso. O termo aparece 13 vezes nos planos do 1º ano e 11 vezes nos do 2º ano, estando majoritariamente associado ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade. Essa recorrência confirma as percepções apontadas pelas professoras entrevistadas durante a pesquisa.

De modo geral, observou-se que os planos de curso analisados apresentam poucas orientações relacionadas ao trabalho com a temática racial nos primeiros anos de escolarização. Nos 1º e 2º anos, as referências às questões étnico-raciais aparecem quase exclusivamente nos componentes curriculares de Ensino Religioso, Artes e História, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais transversal e sistemática da temática nos documentos pedagógicos.

Nos 4º e 5º anos, a temática é mencionada com maior frequência; contudo, a palavra “racismo” não aparece em nenhum dos planos de curso analisados. O termo “étnico-raciais” surge quatro vezes no 5º ano, todas na disciplina de Geografia, associado à habilidade da BNCC (EF05GE02), que propõe identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e analisar desigualdades sociais, relacionando-as à cidadania, à distribuição de renda e às condições de vida de grupos quilombolas, indígenas e tradicionais, além de incentivar o posicionamento contrário a discriminações.

A palavra “afro-brasileira” aparece em ambos os anos, sendo três ocorrências no 4º ano, em Geografia, e 14 no 5º ano, concentradas majoritariamente em Educação Física (12 ocorrências), com duas em Ensino Religioso. De forma semelhante, o termo “africana” apresenta forte concentração na Educação Física, com 42 ocorrências nos planos do 4º ano, sendo 38 relacionadas a conteúdos de brincadeiras, jogos, danças e lutas, vinculadas às

orientações pedagógicas que propõem a vivência de manifestações culturais do Brasil e do mundo, incluindo as de matrizes afro-brasileiras.

O termo “diversidade” também aparece de maneira significativa nos 4º e 5º anos, com 28 ocorrências no 4º ano e 21 no 5º ano, distribuídas entre diferentes componentes curriculares, como Geografia, História, Ensino Religioso, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Matemática.

Tabela 1 – Ocorrências de termos por disciplina

<b>Componente curricular</b>	<b>Racismo</b>	<b>Étnico-raciais</b>	<b>Afro-brasileira</b>	<b>Africana</b>	<b>Diversidade</b>	<b>Total de ocorrências</b>
<b>Artes</b>	0	0	0	13	5	18
<b>Educação Física</b>	0	0	12	71	2	85
<b>Ensino Religioso</b>	0	0	2	2	42	46
<b>Geografia</b>	0	4	3	0	15	22
<b>História</b>	0	0	0	2	10	12
<b>Língua Portuguesa</b>	0	0	0	3	12	15
<b>Matemática</b>	0	0	0	0	1	1
<b>Ciências</b>					5	5

Fonte: Elaboração da autora, a partir dos planos de curso de Minas Gerais (2025).

De modo geral, observa-se uma forte concentração das referências à temática racial em um único componente curricular, especialmente a Educação Física. Esse aspecto particularmente, aqui, falando em primeira pessoa, me chamou a atenção, por ser a Educação Física a minha área de formação inicial, não me recordo de ter vivenciado durante a graduação disciplinas específicas para o trabalho com temáticas raciais.

Uma hipótese para a inserção da temática racial na disciplina de Educação Física pode estar relacionada ao fato de que o corpo constitui seu principal elemento pedagógico. Silva (2024) destaca que a construção da identidade das crianças deve estar relacionada à produção de conhecimento e ao reconhecimento da importância dos povos africanos na formação da sociedade brasileira, em espaços que respeitem seus corpos, histórias e existências. Nesse

contexto, a Educação Física exerce um papel fundamental ao evidenciar a corporeidade como uma construção social, histórica e cultural, valorizando corpos historicamente deslegitimados e reconhecendo-os como resultado de lutas e resistências.

Silva (2024) aponta que, na Educação Física, diversas brincadeiras possuem influências africanas, embora ainda predominem referências eurocêntricas. A aproximação com jogos, danças e práticas corporais de origem africana e afro-brasileira contribui para uma Educação Física libertadora e antirracista, ao valorizar a diversidade cultural, romper com padrões eurocêntricos impostos e fortalecer o enfrentamento ao racismo por meio do diálogo e da valorização histórica dos corpos.

É por meio do corpo que as crianças se expressam, interagem e constroem identidades, e é também sobre os corpos que historicamente incidem classificações, hierarquizações e estigmas raciais. Além disso, por ser um espaço de maior interação e liberdade entre as crianças, a Educação Física pode, tanto favorecer a manifestação de práticas racistas quanto possibilitar a problematização das diferenças físicas e culturais, configurando-se como um campo estratégico para ações educativas antirracistas.

A análise dos planos de curso de Minas Gerais reforça a lacuna apontada pelas docentes, posto que a temática aparece de forma mais explícita em determinados componentes curriculares e sua distribuição não ocorre de maneira equilibrada entre as áreas do conhecimento. A concentração em poucas disciplinas sugere que o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais ainda não foi plenamente incorporado como princípio transversal do currículo, dificultando uma prática pedagógica mais efetiva.

Entretanto, recentemente, o Estado de Minas Gerais avançou nessa direção ao promulgar o seu próprio Estatuto da Igualdade Racial (Lei 25.150/2025). Este marco legal tem como objetivo central garantir à população negra e aos povos e comunidades tradicionais a defesa de seus direitos e o enfrentamento do racismo e da discriminação racial.

A lei mineira estabelece diretrizes para políticas públicas em diversas áreas, incluindo a educação. Nesse âmbito, determina que o Estado deve adotar ações específicas para assegurar a qualidade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, além de garantir a implementação das diretrizes curriculares da educação quilombola e o fortalecimento da educação para a diversidade étnico-racial na educação básica. Para isso, prevê, entre outras medidas, a oferta de formação permanente aos profissionais da educação, especialmente voltada para temas relacionados às relações étnico-raciais (Minas Gerais, 2025).

A inclusão dessas diretrizes no Estatuto da Igualdade Racial de Minas Gerais poderá representar um avanço importante no reconhecimento da responsabilidade do Estado em promover uma educação comprometida com a superação do racismo estrutural. No entanto, é fundamental destacar que a mera institucionalização legal dessas diretrizes não assegura, por si só, a efetivação das transformações necessárias no cotidiano escolar.

A experiência histórica demonstra que a existência de marcos legais, como a Lei Federal nº 10.639/2003 e o Estatuto da Igualdade Racial de 2010, embora fundamentais, não foram suficiente para garantir mudanças estruturais profundas e contínuas nas práticas educacionais, sobretudo em função das fragilidades na implementação, no monitoramento e no financiamento das políticas públicas previstas.

Nesse sentido, sua efetividade dependerá diretamente do compromisso político do Estado em implementar ações concretas, como a formação inicial e continuada de professores, a produção e distribuição de materiais didáticos adequados, o acompanhamento sistemático das escolas e a destinação de recursos específicos para essa finalidade. Dentre essas ações, a incorporação dessas orientações aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo, sustentado por ações estatais que viabilizem e deem materialidade às diretrizes legais.

O PPP enquanto documento que estrutura a identidade, os princípios e as práticas institucionais, pode representar uma ferramenta relevante de mediação entre as políticas públicas e o cotidiano escolar, desde que haja suporte efetivo por parte do poder público. A seguir, será realizada uma análise aprofundada acerca dessa temática.

### **3.4 A Educação Antirracista nos Projetos Político-Pedagógico das escolas**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento orientador que define a identidade, os objetivos e os valores de uma escola. Elaborado de forma participativa, ele estabelece a unidade das intenções educativas da instituição, em conformidade com as diretrizes da Secretaria de Educação (SEE/MG). O PPP detalha a proposta curricular, o modelo de gestão, as práticas de ensino e as formas de avaliação, servindo como um plano de ação que diagnostica a realidade escolar e traça os caminhos para alcançar uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Veigas (2013) compreende o projeto político-pedagógico como um processo dinâmico e coletivo, que ultrapassa a mera organização burocrática de planos e atividades, sendo

continuamente construído e vivenciado por todos os sujeitos da escola. Trata-se de uma ação intencional, orientada por objetivos claros e por um compromisso coletivo que define os rumos do processo educativo.

Nesta pesquisa, analisaremos os PPPs das duas escolas investigadas com o objetivo de identificar quais fundamentos e orientações eles apresentam para a implementação de uma educação antirracista. Iniciaremos o estudo traçando o perfil dos alunos das duas escolas, com base em seus PPPs, uma vez que compreendemos que esse contexto pode influenciar diretamente a forma como as questões raciais são abordadas no ambiente escolar. Foram analisados os perfis discentes, conforme descritos nos PPPs de ambas as instituições, bem como o número total de alunos matriculados em cada escola, como mostra o quadro 4.

Quadro 4 - Perfil dos alunos por Raça/Cor

<b>E1 – 190 Estudantes</b>	<b>E2 – 417 Estudantes</b>
<b>Branco 17%</b>	Branco 21,5%
<b>Pretos 2%</b>	Pretos 8%
<b>Pardos 76%</b>	Pardos 57%
<b>Indígenas 0%</b>	Indígenas 0%
<b>Amarelos 0%</b>	Amarelos 0%
<b>Não declarou 5%</b>	Não declarou 11%

Fonte: Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas.

A análise dos perfis raciais dos estudantes das duas escolas evidencia um cenário marcado pela interseção entre raça, território e condições socioeconômicas. Ao somarmos as categorias “pretos” e “pardos”, observa-se que a escola E1, localizada na periferia, possui uma população majoritariamente negra, que corresponde a 78% de seus estudantes. Em contraste, a escola E2, situada na região central, apresenta um percentual menor de estudantes negros, totalizando 65% do seu corpo discente.

Esses dados reforçam que a configuração racial das comunidades escolares, reflete a ocupação do território e as condições socioeconômicas da população, reproduzindo diferenças significativas entre instituições localizadas em contextos urbanos distintos. A E1, em região

periférica, atende uma população com elevado índice de vulnerabilidade social, conforme apontado no seu Projeto Político-Pedagógico.

Cerca de 40% dos estudantes atendidos na escola vivem em situações de vulnerabilidade social. Essa realidade acaba impactando de forma negativa na aprendizagem, devido à falta de conhecimento, apoio e estrutura familiar, que tem um menor acesso a atividades que estimulem o estudo, a exposição de um vocabulário mais enxuto, falta de habilidade dos pais para incentivarem a presença dos filhos na escola (Projeto Político Pedagógico da escola E1, 2020).

A concentração expressiva de estudantes pardos e pretos (78%) nessa escola reflete um padrão histórico de segregação urbana e racial, comum nas cidades brasileiras, no qual grupos populacionais não brancos frequentemente residem em áreas com menor infraestrutura e acesso a serviços públicos. O PPP da escola associa essa localização a desafios educacionais concretos, como a falta de apoio familiar e a limitação de estímulos externos à escola, fatores que podem impactar negativamente a trajetória de aprendizagem.

Em contraste, a escola E2, embora também atenda a uma população majoritariamente não branca (65%), apresenta um contexto socioeconômico descrito como variando entre baixo e médio, com maior participação das famílias no processo educativo. Essa diferença sugere uma estratificação socioeconômica dentro dos próprios grupos raciais, indicando que famílias pretas e pardas, residentes no centro da cidade, podem usufruir de um capital social e cultural distinto daquelas na periferia.

Portanto, esses dados vão além de uma simples descrição estatística, evidenciando que a desigualdade educacional no Brasil frequentemente resulta da interseção de múltiplos marcadores sociais. Esta análise reforça a necessidade de políticas públicas educacionais que considerem essas múltiplas dimensões de forma integrada, visando não apenas a superação das defasagens de aprendizagem, mas também os fatores estruturais de segregação que as originam.

Quanto às questões raciais, o PPP da escola E1 apresenta o tema em uma seção específica sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, na qual afirma a necessidade de promover um ambiente democrático que contemple as diversidades desde o currículo até ações concretas de enfrentamento ao racismo, ao preconceito e à discriminação. Nesse sentido, a escola indica que busca trabalhar conteúdos voltados à história e à cultura africana e afro-brasileira, destacando as contribuições históricas e atuais de personalidades negras para a formação político-social do país.

Através de atividades desenvolvidas no ambiente escolar trabalhando os valores da nossa cultura afro-brasileira, podemos mostrar aos nossos alunos, a importância da história e da cultura no seu jeito de ser, viver, se relacionar com as diferenças. É importante ressaltar que o assunto é tratado no dia a dia de acordo com sugestões do currículo. E na semana da educação para a vida, são desenvolvidos trabalhos com ênfase na história da cultura afro-brasileira, com palestras, apresentações realizadas pelos alunos e outros (Projeto Político Pedagógico da escola E1, 2020).

Dentre os conteúdos propostos, para além das personalidades e história da cultura afro-brasileira, durante a “Semana de Educação para a Vida, o PPP da escola afirma desenvolver o mesmo trabalho com a temática indígena, incorporando conteúdos sobre a história, a cultura e a presença dos povos originários na sociedade brasileira. O PPP da escola E1, destaca a importância de estimular desde cedo a consciência dos estudantes sobre suas origens e sobre as diferentes identidades étnico-raciais, considerando esse conhecimento essencial para promover a convivência respeitosa, a valorização da diversidade e o combate às discriminações dentro e fora da sala de aula.

Em outra seção dedicada às relações étnico-raciais, o PPP reconhece a existência de práticas discriminatórias, racistas ou de preconceito étnico-cultural no ambiente escolar. Contudo, afirma que tais questões são abordadas de forma pedagógica, por meio de ações de conscientização e promoção do respeito.

A escola aborda sempre a questão do respeito a diversidade ensinando valores o tempo todo, conscientizando os estudantes e ensinando a se colocar no lugar do outro, por meio de diálogo, contação de histórias, filmes para que eles aprendam que apesar das diferenças todos devem ser respeitados (Projeto Político Pedagógico da escola E1, 2020).

O PPP da escola E2, por sua vez, embora não possua uma seção dedicada exclusivamente às relações étnico-raciais, considera que o principal compromisso da escola é garantir a equidade nas oportunidades de ensino para todos os alunos.

Em nossa prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula, trabalhando com os alunos as questões das relações étnico-raciais, mostrando a importância de respeitar as diferenças é uma lição que deve ser ensinada desde os primeiros anos de escolaridade. (Projeto Político Pedagógico da escola E2, 2020).

O PPP afirma desenvolver atividades voltadas à promoção de ações afirmativas para combater o preconceito e a discriminação em sala de aula, utilizando rodas de conversa, vídeos, contos, textos e imagens que valorizam o respeito às diferenças. O PPP também menciona as Leis 10.639/03 e 11.645/08 como referência para suas práticas pedagógicas.

Além disso, de forma pouco explícita e inserida na seção dedicada à “indisciplina”, o PPP reconhece que há situações envolvendo discriminação e preconceitos relacionados à raça e classe. Nesses casos, afirma que a escola E2 busca resolver os conflitos por meio de reflexões e discussões com os estudantes, além de intervenções concretas, como aconselhamento individual, diálogo, conversas com os pais e, em situações mais graves, o endurecimento de regras e a convocação do Conselho Tutelar. A instituição também declara manter parcerias para a realização de palestras, envolvendo a Secretaria de Assistência Social e Igreja. No entanto, o documento não especifica qual instituição religiosa participa dessas ações.

A partir dessa análise inicial, é possível observar que ambas as escolas ressaltam a importância do respeito à diversidade e da formação de valores como empatia, diálogo e convivência com as diferenças. No entanto, a Escola E1 prevê a integração dessas preocupações de maneira mais consistente ao currículo e às atividades escolares, propondo estratégias como contação de histórias, filmes e práticas pedagógicas estruturadas para fortalecer a compreensão das questões étnico-raciais.

Na Escola E2, tais ações também estão previstas, porém de forma menos articulada, aparecendo mais como orientações gerais do que como práticas sistematizadas e intencionais. Enquanto a E1 demonstra uma postura mais crítica e alinhada ao enfrentamento das desigualdades históricas, a E2 tende a tratar a temática racial como um valor amplo de convivência, sem a mesma profundidade política e histórica necessária ao combate ao racismo estrutural. Ademais, a colaboração entre a escola E2 e a igreja na resolução de conflitos suscita questões relevantes acerca da laicidade e da pertinência pedagógica dessas parcerias, uma vez que instituições religiosas podem possuir interpretações distintas relativas à diversidade, cultura e etnia.

Apesar de os PPPs apresentarem a temática racial em suas orientações, as professoras entrevistadas parecem desconhecer o que o documento da escola traz sobre o assunto. As respostas das docentes evidenciam pouco interesse e desconhecimento em relação ao documento orientador. Ao serem questionadas – *“Como a questão racial é abordada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da sua escola? Você poderia citar exemplos de como isso se reflete no dia a dia escolar?”* – duas professoras da Escola E1 afirmaram não se lembrar ou desconhecer a presença do tema no documento. Situação semelhante ocorreu na Escola E2, onde uma professora declarou desconhecimento e outra iniciou sua resposta com “eu acho”, evidenciando incerteza quanto ao conteúdo do PPP.

“Não, eu não sei te falar” (P3. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

“Eu vou ser sincera, eu não estou lembrando, assim, em específico, como que está no PPP. Assim, eu acredito que pode ter, de forma geral, essa questão igual a base já coloca, porque na base vem mais para o conteúdo de história, né? Para trabalhar mais, assim, na questão do conteúdo de história. História e cultura afro. É isso. Então, eu não estou lembrando como que está lá no PPP, realmente, essa abordagem” (P4. Entrevista realizada em 21 de outubro de 2025).

“Isso é uma coisa que eu até desconheço. Não deveria falar isso, mas eu acredito que projetos, principalmente consciência negra, essas coisas, não deixam de ter na escola. Faz parte das ações que vem desenvolvendo a escola há muito tempo. Essas questões de trabalhar também. As diferenças, ensino religioso e muitas outras questões” (P6. Entrevista realizada em 28 de outubro de 2025).

“Eu acho que no projeto político-pedagógico tem só essa parte mesmo da inclusão de estudar as etnias, essa questão dos africanos, dos índios, indígenas, junto com a história, no projeto político-pedagógico[...]” (P8. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

As demais docentes (4) afirmaram que o trabalho com a temática racial se materializa no PPP por meio de rodas de conversa, músicas, projetos, palestras e outras atividades. No entanto, tais práticas parecem ocorrer de maneira pontual, sem uma integração efetiva ao cotidiano pedagógico, o que reforça a distância entre o que o PPP propõe e o que é, de fato, vivenciado na escola. Um ponto que chama atenção é a fala de uma professora da Escola E2,

“Ele [o tema racial] aparece lá no PPP e é obrigatório nós trabalharmos. Isso reflete o nosso trabalho porque nós sempre temos essa preocupação de trabalhar essa temática. Até pela questão de bullying, a faixa etária que nós trabalhamos, quinto ano, acontece muito isso. Os alunos são numa fase meio de transição, meio complicada. Aí nós temos que trabalhar isso o tempo todo. A gente trabalha através de textos, através de reflexões. Eu trabalho muito, diariamente eu faço uma reflexão com eles, voltada para a questão de religião, de amor ao próximo, amor e respeito ao próximo. Diariamente a gente trabalha, então a gente pega isso e a referência é o PPP” (P5. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

A professora associa as questões raciais à indisciplina, entendimento que coincide com a organização do próprio PPP dessa escola (E2), que insere discussões sobre racismo e práticas discriminatórias dentro da seção dedicada à “indisciplina”. Além disso, a docente também menciona o uso da religião como recurso para resolução de conflitos, o que de certa forma demonstra que ela deve ter acesso ao PPP da escola, mas, por outro lado, evidencia a importância de se ter um documento realmente alinhado às diretrizes legais e pedagógicas da educação para as relações étnico-raciais.

Quando o Plano Pedagógico Político (PPP) apresenta uma abordagem inadequada, essa perspectiva tende a ser refletida na prática escolar, resultando em interpretações equivocadas, como a compreensão do racismo unicamente como uma questão de indisciplina. Isso evidencia a necessidade de revisar o documento e investir em formação continuada para promover uma prática pedagógica mais crítica e alinhada à educação antirracista.

## PRÁTICA DOCENTE, LETRAMENTO RACIAL E ENSINO RELIGIOSO

A educação antirracista, o letramento racial e as práticas pedagógicas docentes estão profundamente conectados a um objetivo comum – combater o racismo estrutural e promover a equidade racial no ambiente escolar e, por consequência, fora dele e em todas as instâncias sociais. A educação antirracista estabelece o referencial teórico, ético e político que orienta o compromisso pedagógico, definindo os propósitos e objetivos da ação docente. O letramento racial fornece um conjunto de práticas que permite aos professores e estudantes a identificar, compreender e nomear as dinâmicas raciais presentes no contexto escolar e social.

A prática pedagógica docente por sua vez constitui o espaço de convergência entre teoria, análise e ação. Nesse contexto, os princípios da educação antirracista e os fundamentos relacionados ao letramento racial se materializam em escolhas curriculares, planejamentos, intervenções e mediações cotidianas. No entanto, a incorporação das questões raciais na rotina escolar nem sempre constitui um processo fácil. Em certas disciplinas, esse trabalho se revela um desafio complexo, atravessado por tensões históricas, culturais e institucionais profundas. O Ensino Religioso representa uma das áreas de maior complexidade no contexto educacional.

Em nosso estudo, as entrevistas realizadas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos permitiram afirmar que esta questão caracteriza-se por uma diversidade de tradições, crenças, representações e discursos, o que frequentemente resulta em resistência à implementação de abordagens antirracistas.

### **4.1 Análise das práticas pedagógicas na construção de uma educação antirracista**

A análise da prática pedagógica docente constitui elemento fundamental para compreender a abordagem das questões raciais em sala de aula, bem como verificar a conformidade dessas ações com a legislação vigente e as diretrizes nacionais e estaduais. Esta análise também pode possibilitar o monitoramento da maneira pela qual a escola incorpora a

temática racial em seu processo educativo, identificando avanços, limites e desafios no desenvolvimento de uma educação antirracista.

Nesse sentido, compreender se os professores realizam práticas pedagógicas antirracistas em sua sala de aula, é muito importante para o avanço da equidade e para a justiça racial. Ao serem questionadas acerca da implementação de tais práticas, as professoras da escola E1 revelam uma compreensão limitada do que constitui uma ação pedagógica antirracista. A maior parte delas associa o antirracismo a ações de “valorização da diversidade” e de promoção do respeito entre os alunos, sem necessariamente incorporar uma abordagem crítica às estruturas raciais e às desigualdades historicamente produzidas no Brasil. A exemplo deste posicionamento, citamos as narrativas de P3 e P4:

*“No dia a dia a gente acaba vendo os alunos com esse preconceito, tanto racial, quanto as diversidades que eles apresentam, que a gente tenta abordar com uma roda de conversa, talvez você trabalhe uma música, ou você faz uma atividade diferente para estar conscientizando eles, cada um é diferente, do seu jeito, independente de cor ou não”* (P3. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

*“Hoje em dia também, eu não sei se por causa da população que está cada vez conscientizando mais; por mais que ainda tenha práticas racistas, a gente quase não vê situações de preconceito racial por eles, os próprios alunos, xingando um coleguinha por causa do jeito, do cabelo, alguma coisa. Mas, quando tem algo parecido, alguém fala de um jeito maldoso, eu procuro fazer ele se colocar no lugar do colega, respeitar, valorizar a questão de como o colega é, que ele é daquele jeito, porque é a origem dele, a família dele; então ele vai ter aquelas características e tal. A gente bota aquela questão do emocional, dos valores mesmo, para respeitar cada um do jeito que é”* (P4. Entrevista realizada em 21 de outubro de 2025).

Como se percebe nas narrativas, o foco das professoras está nas atitudes morais e comportamentais, como “não xingar o colega” ou “aceitar as diferenças”, deixando de lado a discussão principal sobre o racismo estrutural. As mesmas observações foram feitas com as professoras da escola E2 que afirmam realizar práticas pedagógicas antirracistas, mas, na verdade, suas respostas mostram que essas ações costumam ser pontuais, geralmente relacionadas a momentos e ou a situações de conflito.

Assim como nas respostas anteriores, as professoras veem o antirracismo de forma reativa, ou seja, só atuam quando algo acontece ou em momentos específicos. França (2022) ressalta que limitar as intervenções a situações explicitamente racistas implica desconsiderar as múltiplas e sutis formas de manifestação do preconceito e do racismo, o que contribui para sua naturalização no cotidiano escolar e dificulta a construção de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas.

Contudo na fala das participantes, não há uma abordagem estruturada que trate o racismo como uma questão que precisa ser trabalhada de forma contínua. Conforme demonstra a fala da professora P7:

*“Sim. Por meio de intervenções nas situações que a gente vivencia no dia a dia, rodas de conversa, e sempre que é necessário a gente faz essa intervenção, porque, às vezes, as crianças vêm com alguns costumes de casa que elas escutam e acabam reproduzindo, e às vezes, talvez não por malícia, mas pelo fato de ouvir aquilo e reproduzir”* (P7. Entrevista realizada em 28 de outubro de 2025).

Esse posicionamento mostra que a professora reconhece a existência de manifestações de preconceito no espaço escolar e considera importante intervir para corrigi-las. No entanto, sua fala também evidencia uma prática pedagógica centrada na dimensão comportamental e reativa, que se manifesta apenas quando ocorrem episódios específicos. Outro aspecto importante dessa análise é que, ao explicar que os alunos “às vezes não têm malícia” e apenas “reproduzem o que ouvem”, a professora sugere que o racismo pode ser entendido como um problema de costumes ou de falta de informação, e não como uma questão estrutural que atravessa a escola e as demais instituições sociais.

Essa percepção, embora bastante comum, acaba restringindo o que podemos fazer na educação, pois coloca o combate ao racismo apenas para corrigir atitudes de uma pessoa, sem abordar questões mais profundas. Além disso, a maioria das respostas dilui a questão racial dentro de uma noção ampla de "respeito às diferenças", evitando enfrentamento direto do racismo e negligenciando a necessidade de ações permanentes e politicamente orientadas. Essa perspectiva pode ser observada, também, em falas que associam a diminuição de conflitos à superação do problema, como expressam as professoras da escola E2:

*“Sim. Nós já tivemos alunos aqui que sofriram problemas, né? O bullying, por causa da questão da raça, da cor. Graças a Deus, hoje nós quase não vemos isso aqui na escola”* (P5. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

*“Sim, a gente vê que, por exemplo, na sala, eu já não tenho mais problemas com relação a apelidos maldosos, bullying, principalmente no que se refere à característica dos meninos, à sua origem, cor de pele”* (P7. Entrevista realizada em 28 de outubro de 2025).

Essas falas das professoras revelam uma compreensão que associa a redução de manifestações explícitas de conflito como indício de superação do racismo no cotidiano escolar. Dessa forma, a ausência de conflitos visíveis passa a ser interpretada como ausência de racismo, o que invisibiliza suas expressões mais sutis e estruturais. Tal interpretação evidencia que as docentes ainda necessitam de uma compreensão mais aprofundada acerca das dimensões

históricas, políticas e institucionais que fundamentam as práticas antirracistas previstas na Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

Nesse contexto, Pinheiro (2023) observa que, mesmo quando ocorrem na escola agressões verbais e xingamentos que ferem e constrangem estudantes negros devido à sua negritude, tais episódios são frequentemente minimizados e classificados apenas como *bullying*. Essa suavização oculta a gravidade das violências raciais, que se manifestam de forma recorrente e produzem humilhação, medo e sofrimento às vítimas, reforçando a necessidade de que a escola reconheça e enfrente o racismo para além de comportamentos individuais.

A partir disso, observa-se que a palavra *bullying* aparece com frequência nas narrativas das entrevistadas das duas escolas, o que indica uma aproximação entre os dados analisados e as constatações de Pinheiro (2023), ao apontar que violências raciais são frequentemente suavizadas ou despolitizadas no discurso escolar. Esse movimento evidencia como as escolas tendem a ocultar práticas de racismo por meio de categorias genéricas, dificultando o reconhecimento do problema e o enfrentamento de suas dimensões históricas e estruturais.

Ao analisar as práticas mencionadas pelas professoras das escolas, tendo em vista os episódios de xingamentos entre os estudantes, observa-se que as ações tendem a ser pontuais e superficiais, como dinâmicas sobre cores da pele, rodas de conversa e uso de vídeos sobre diversidade. Embora essas iniciativas possam contribuir inicialmente, elas não configuram, por si só, uma prática antirracista consistente, devido à ausência de intencionalidade crítica e de continuidade pedagógica ao longo do currículo.

Percebe-se que há esforços bem-intencionados, mas que ainda se limitam ao aspecto simbólico, sem uma conexão com conteúdos que valorizem a ancestralidade africana, a cultura afro-brasileira ou a reflexão sobre as desigualdades raciais. Assim, as ações se aproximam mais de propostas de educação para a tolerância e valorização das diferenças do que de práticas voltadas à transformação das relações étnico-raciais na escola. Isso pode ser observado na fala da professora P2 que, durante a entrevista, interrompeu a conversa para atender uma menina que veio até ela e lhe solicitou amarrar o seu cabelo para participar da aula de Educação Física. Em sua narrativa, a professora se posiciona no sentido de valorizar os estilos e traços fenotípicos das crianças negras:

*“Eu vejo a minha sala mesmo, os meninos aqui, sabe? E a gente tenta o tempo todo valorizar isso [as diferenças fenotípicas das crianças]. Ontem, a gente falando, essa menininha que veio para eu amarrar*

*o cabelinho dela. Ela sempre vem com um coque que eu falo que é a coroa de rainha dela, que eu acho a coisa mais linda da vida. E aí eu falei com ela assim, eu acredito que a mãe acha que aquilo ali [trança com extensões sintéticas] facilita a vida dela. Mas, eu falei: “Você fica tão linda!”. Parece que você perde a identidade quando alguém amassa o cabelo e vai colocando tranças. E eu sempre falo isso” (P2. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

*“Eu tenho uma outra aluna que, você pode observar, tem cabelos colocados, tranças, ela e a irmã mais velha, e a gente percebe, assim, que tira um pouco da identidade dela. Esses dias ela me disse que tinha chorado porque ela não queria mais colocar aquelas tranças [extensões sintéticas]. Porque sempre eu trato o cabelo dela, a forma como ela é, valorizando, sempre pela valorização, que é muito importante” (P2. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

A fala da professora (P2) demonstra que, por mais bem-intencionada que seja sua ação, sua preocupação com a identidade das alunas aparece restrita a uma perspectiva individual, direcionada para elogiar ou valorizar seus cabelos e assegurar que a criança não sofra com gestos ou atos preconceituosos dos colegas. No entanto, não se observa uma preocupação voltada para a transformação dos valores e crenças dos demais estudantes, nem para a superação efetiva do racismo no ambiente escolar. Em outra fala, a professora (P2) também menciona que o racismo não se faz tão presente na escola, justificando essa percepção pela maior presença de estudantes negros nas turmas.

*“Se você observar, a clientela dessa escola em si é uma clientela mais de origem negra. [...] A gente não vê muito caso assim, de você olhar e falar “isso é um racismo”, alguma coisa nesse sentido. Eu acredito que é devido à clientela mesmo ser de origem negra” (P2. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

Tal interpretação pode ser considerada equivocada, uma vez que o racismo pode manifestar-se independentemente da composição racial do ambiente, assumindo formas sutis, naturalizadas ou institucionalizadas, que nem sempre são reconhecidas de imediato. Além disso, a presença majoritária de estudantes negros não elimina práticas discriminatórias, podendo, inclusive, contribuir para a invisibilização do racismo ao torná-lo menos questionado ou nomeado.

Dessa forma, essa compreensão limita a identificação de situações racistas e dificulta a construção de estratégias pedagógicas voltadas ao enfrentamento crítico das desigualdades raciais no contexto escolar. Essa perspectiva também é evidenciada nas declarações de outras docentes, como no caso da professora P5, da escola E2, ao afirmar que houve “grande avanço” na sociedade e que “as pessoas sabem seus direitos”, sugerindo uma percepção de que o racismo é hoje mais reconhecido e, possivelmente, menos frequente.

*“Eu acho que já houve um avanço muito grande em relação a isso, tanto na questão da lei quanto nas questões sociais mesmo. As redes sociais divulgam muito isso. Então, uma pessoa que comete um*

*preconceito hoje, eles [estudantes] sabem de tudo, todos os direitos” (P5. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

Ao associar o enfrentamento do racismo predominantemente aos avanços legislativos e à visibilidade proporcionada pelas redes sociais e pela imprensa, a argumentação tende a transferir a responsabilidade para o indivíduo, seja o agressor, que "sabe" que sua conduta é inadequada, seja a vítima, que "conhece seus direitos". Tal abordagem minimiza o papel da escola enquanto espaço formativo fundamental para a problematização das desigualdades raciais. Essa lógica pode contribuir para a ideia de que o racismo é um problema já resolvido, além de reforçar a ideia de que apenas a “conscientização” seria suficiente para superar as desigualdades raciais.

Em relação ao processo pedagógico escolar, 7 entre as 8 professoras, durante as entrevistas, mencionaram a implementação de práticas antirracistas por meio de atividades e textos específicos desenvolvidos na ocasião da “Semana da Consciência Negra”, o que revela uma compreensão do antirracismo como conteúdo curricular ocasional. Suas falas sugerem que sua prática está mais voltada ao cumprimento formal da temática do que ao acompanhamento crítico das relações raciais na dinâmica escolar.

Pinheiro (2023) ressalta que a lei é um instrumento importante, especialmente para reduzir o esforço energético da militância. No entanto, o professor antirracista não deve ensinar sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena por obrigação, mas sim por uma questão de consciência e reparação histórica. A autora entretanto acrescenta que a lei é realmente muito importante, pois, "onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age” (Pinheiro, 2023, p. 82).

Essa visão evidencia que a legislação representa o ponto de partida, mas não é o limite. Uma prática docente crítica e comprometida com a transformação social é fundamental para que a educação antirracista deixe de ser apenas uma exigência e se torne uma realidade frequente no ambiente escolar.

Apesar das limitações, as respostas das docentes das duas escolas evidenciam aspectos positivos que podem servir de ponto de partida para o fortalecimento de uma educação antirracista. Foi observado que as professoras demonstram esforço em promover a autoestima dos alunos negros, especialmente no reconhecimento de suas características físicas, e quando se deparam com conflitos ou manifestações de preconceito, recorrendo a rodas de conversa e reflexões coletivas, criando espaços de diálogo importantes.

No que se refere à abordagem da temática racial em sala de aula, as professoras de ambas as escolas apresentam discursos que indicam as iniciativas que desenvolvem tendo em vista a inserção do tema racial no cotidiano pedagógico. Observa-se que as práticas mais recorrentes envolvem rodas de conversa, o uso de histórias e materiais literários, além de conteúdos vinculados ao ensino religioso, que aparecem como um espaço privilegiado para discutir respeito, diversidade e relações étnico-raciais, conforme descrito no quadro 5, seguir:

Quadro 5 – Abordagem da temática racial nas práticas das professoras em sala de aula.

Abordagem	E1				E2			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Rodas de conversa	X	X					X	
Histórias	X						X	
Ensino religioso	X			X	X	X		X
Interdisciplinaridade							X	X
Músicas							X	
Pesquisas e entrevistas							X	
Dinâmicas e atividades lúdicas	X							
Diversidade e respeito	X			X	X	X		
Valorização da Identidade		X	X					

Fonte: Dados da pesquisa.

De modo geral o conjunto das atividades mencionadas nas entrevistas revela um movimento importante das professoras em direção à promoção da diversidade, da valorização cultural e do enfrentamento de preconceitos; contudo, esse movimento ainda carece de maior consistência curricular, e práticas mais estruturadas que garantam um trabalho contínuo e efetivo.

A análise também evidencia que, apesar dos esforços para trabalhar a temática racial em sala de aula, as professoras enfrentam algumas dificuldades que impactam a sua continuidade e profundidade. Uma das limitações, para o trabalho com conteúdos relacionados ao tema, mencionadas refere-se à imaturidade das crianças, especialmente nos primeiros anos do Ensino

Fundamental, o que, segundo docente P2, dificulta a compreensão de determinados conceitos relacionados às relações étnico-raciais. Essa percepção acaba influenciando a forma como o tema é inserido, muitas vezes de maneira simplificada ou ocasional.

*“A forma como eu abordo o conteúdo, que eu trabalho os conteúdos étnico-raciais, é de forma bem leve. Geralmente, eu trabalho mais assim quando surgem alguns tipos de oportunidades de trabalhar. Ontem mesmo surgiu a oportunidade sobre o cabelo crespo. Então, geralmente, quando surge algo nesse sentido, eu aproveito para puxar um pouco a temática. Mas, no primeiro ano, eles funcionam um pouco diferente do que quando você trabalha em anos lá, terceiro, quarto ano, porque os meninos do primeiro ano são muito imaturos. Então, várias palavras que são da cultura afro são muito desconhecidas para eles. E aí, quando é para explicar uma coisa pouca, você tem que montar um mundo de explicação para eles devido à imaturidade mesmo de entender determinados termos” (P2. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

Ao afirmar que trabalha as questões raciais de forma “bem leve”, a professora (P2) indica uma abordagem que, embora cuidadosa, pode contribuir para o não enfrentamento direto do racismo, a leveza na abordagem pode minimizar ou até ocultar a complexidade das relações raciais. Essa postura remete, ainda que de forma inconsciente, ao padrão de apagamento da cor presente no “mito da democracia racial” (Florestan Fernandes, 1965), ao sugerir que o racismo é um tema delicado demais para ser trabalhado, limitando a oportunidade de reflexão crítica e conscientização sobre desigualdades estruturais desde a infância.

Outro ponto importante na fala da professora é a percepção de imaturidade das crianças para compreender questões raciais. Destacamos que os documentos do Currículo Referência de Minas Gerais, a partir dos estudos de Andrade (2010, p. 66), indicam que a compreensão do conceito de infância permite um novo olhar sobre a criança, concebendo-a como sujeito ativo, capaz de aprender por meio de interações sociais desde o nascimento.

O entendimento das infâncias rompe com o paradigma da criança frágil, inocente, dependente e incapaz, dando lugar concepção da criança rica, forte, poderosa e competente, construtora de conhecimento, identidade e cultura. A criança é reconhecida como um sujeito ativo, competente, com potencialidades a serem desenvolvidas desde o nascimento; sujeito que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social (Andrade, 2010, p.66).

Considerar a criança como sujeito ativo implica reconhecer que, mesmo em idades iniciais, ela participa da construção de valores, de noções de justiça e de identidade social por meio das interações com o outro e com o mundo ao seu redor. Sendo assim, é importante pensar na construção de estratégias pedagógicas que aproximem os alunos desses temas de forma acessível, mas ainda assim significativa, permitindo que desenvolvam a consciência racial e o respeito à diversidade desde os primeiros anos escolares. De modo geral, as dificuldades

apresentadas pelas professoras revelam que, embora exista disposição para tratar da temática racial, ainda são necessários apoio institucional, formação continuada e materiais pedagógicos adequados para que o trabalho seja efetivo, contínuo e integrado, superando a dependência de iniciativas pontuais ou reativas.

Entre os diversos desafios para trabalhar a temática racial, o Ensino Religioso destacou-se em quase todas as entrevistas. Para muitas professoras, o tema parece delicado, o que justifica a necessidade de dedicar uma seção específica a essa disciplina e aos posicionamentos docentes, a fim de compreendê-la mais profundamente.

#### **4.2 Ensino Religioso: O campo de tensão da Educação Antirracista**

A relação entre religião e racismo constitui um aspecto importante de nossa pesquisa, pois permite compreender os impasses existentes na promoção de uma educação verdadeiramente antirracista. Embora esse não fosse, inicialmente, um dos principais objetivos do estudo, as respostas das professoras participantes evidenciaram a necessidade de um aprofundamento acerca das práticas de Ensino Religioso e das práticas docentes.

O ensino religioso nas escolas revela-se um campo sensível, especialmente quando assume práticas que reforçam uma perspectiva cristã hegemônica. Além disso, a presença recorrente de orações cristãs no cotidiano escolar, muitas vezes naturalizada, pode comprometer o princípio da laicidade do Estado e produzir processos de exclusão simbólica. Assim, um espaço que poderia favorecer o diálogo e o reconhecimento da diversidade, muitas vezes se converte em um espaço de tensão, marcado pela hegemonia cristã e pelo receio de conflitos. Analisar esse cenário é essencial para compreender os limites e as possibilidades de uma prática pedagógica efetivamente antirracista.

Em quase todas as entrevistas, observou-se que as professoras mencionaram o Ensino Religioso, tanto como um espaço privilegiado para as discussões sobre questões raciais quanto como o principal campo de resistência ao trabalho da educação antirracista. Essa dualidade mostra que, embora a disciplina possa ser uma boa base para discutir diversidade, valores éticos e respeito às diferenças, ela também é vista por muitas professoras como um tema delicado.

Segundo o CRMG o componente curricular Ensino Religioso tem como foco o conhecimento religioso, estudado pelas Ciências Humanas e Sociais, especialmente pelas Ciências da Religião. Essas ciências investigam como os fenômenos religiosos se manifestam em diferentes culturas, como respostas humanas a questões da vida, do mundo e da morte. De

forma diversa e complexa, tais fenômenos moldaram cosmovisões, crenças, narrativas, símbolos, ritos, tradições e princípios éticos, sendo parte integrante do patrimônio cultural da humanidade (Minas Gerais, 2018).

Além disso, o CRMG destaca que cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos com fundamentos éticos e científicos, sem privilegiar qualquer crença ou convicção. Isso implica abordar tais conhecimentos considerando a diversidade de culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar também as filosofias seculares de vida. Essa orientação está em consonância com o artigo 5º da Constituição Federal, que assegura a liberdade de consciência e de crença, o livre exercício dos cultos religiosos e a proteção às suas liturgias (inciso VI), bem como garante que ninguém será privado de direitos em razão de crença religiosa, convicção filosófica ou política (inciso VIII).

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (Brasil, 1988, art. 5º, incs. VI, VII e VIII).

Nesse sentido, ao propor uma abordagem plural e laica, o CRMG preserva os direitos constitucionais ao reconhecer a diversidade de culturas, tradições religiosas e filosofias seculares de vida presentes na sociedade brasileira. No entanto, durante as visitas às escolas para realização das entrevistas e com base nas declarações das professoras entrevistadas, constatou-se a presença de aspectos distintos daqueles previstos no documento orientador.

Na escola E1, em diversos momentos da entrevista, as professoras citam o trabalho de respeito às diferenças e valorização da diversidade a ser realizado em um dia específico nas segundas feiras,

*“[...] É que a gente trabalha, através de histórias, de roda de conversa, dinâmicas, nas orações da segunda-feira que tem todas as semanas, então são trabalhados esse tema, como a valorização da diversidade, respeito” (P1. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

*“No dia a dia escolar, a gente tem alguns projetos que trabalham diretamente com isso. Na segunda-feira aqui, não sei se você já teve a oportunidade de assistir, a gente trabalha volta e meia, trabalha voltado para esse tema” (P2. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

*“ [...] Na segunda-feira, que a gente também trabalha isso aí, a gente faz aula de ensino religioso, tem hora que a gente volta um pouco para a temática, mais ou menos dessa forma, com o primeiro ano ” (P2. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

Buscando entender as narrativas, durante as visitas às escolas, descobri que a atividade referida nas entrevistas, se tratava de um momento de oração realizado todas as segundas feiras antes do início das aulas, com todos os alunos do respectivo turno, no pátio da escola. Há um revezamento semanal e algumas professoras ficam responsáveis pela condução dessa proposta. Durante a atividade, são realizadas ações como exibição de vídeos e contação de histórias voltadas para valores como empatia, respeito e diversidade.

Além disso, as professoras preparam orações, que não seguem um modelo fixo – elas falam e as crianças repetem. Geralmente, o conteúdo dessas orações é: “Papai do Céu, abençoe nosso dia”, “abençoe nossa semana”, “que eu melhore nos estudos”. O momento também inclui o canto do Hino Nacional pelos alunos.

Apesar do seu aspecto positivo, ao promover ações voltadas para o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, esse momento se torna problemático quando analisamos que, mesmo sem uma prece estruturada específica, as orações realizadas seguem claramente a tradição cristã, a começar pelo vocativo “Papai do Céu”, o que pode gerar conflitos com a diversidade de crenças presentes na escola, incluindo crianças de famílias não religiosas ou de diferentes tradições religiosas.

Na escola E2, verifica-se uma prática semelhante, na qual os estudantes participam diariamente de momentos de oração. Diferentemente da escola E1, as orações nesta escola ocorrem todos os dias, antes do início das atividades escolares. No pátio, as crianças cantam uma música e recitam a oração do Pai Nosso. Ana Silva (2005) destaca que, nas escolas, crianças com valores culturais diversos frequentemente recebem educação religiosa que não reflete a diversidade crenças e cultos, nem valoriza a riqueza das diferenças culturais.

Observa-se que ambas as instituições de ensino fundamentam-se na perspectiva do cristianismo, o que contribui para compreender a visão de algumas docentes acerca das questões raciais, frequentemente interpretadas sob o entendimento de que “somos todos iguais”. Munanga (2005) realiza críticas a esse discurso, apontando sua insuficiência ao não abordar as questões centrais do racismo estrutural presente no Brasil.

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças

superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (Munanga, 2005, p.19).

Quando o discurso se concentra apenas em uma ideia de igualdade espiritual ou moral de forma geral, ele acaba por não reconhecer o racismo estrutural, ou seja, as desigualdades materiais, sociais, econômicas e simbólicas que são historicamente reproduzidas e que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros. Munanga (2005) destaca que o foco da luta antirracista na educação está no imaginário e nas representações coletivas. O racismo se manifesta nas imagens, símbolos, sentimentos e no senso comum profundamente enraizado. Isso pode ser percebido nas falas das professoras entrevistadas:

*"[...] Eu trabalho dinâmicas, eu trabalho reflexões, porque eu tento mais voltar para a questão da sensibilização. Então, assim, quando eu sensibilizo o nosso aluno, meu aluno, que todas as pessoas precisam ser amadas e respeitadas, independente da cor, da raça, da religião, da situação social" (P5. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

A fala da professora P5 reflete exatamente a visão de Munanga (2005), a perspectiva cristã universalista, nesse contexto, revela-se particularmente perigosa, uma vez que pode induzir ao conformismo. Se "somos todos iguais", não haveria necessidade de políticas de reparação, de currículos específicos ou de um enfrentamento direto do racismo.

Assim como a professora P5, outras 4 docentes de ambas escolas afirmaram trabalhar a temática racial no âmbito da disciplina de Ensino Religioso. No entanto, nenhuma professora aprofundou os conteúdos abordados, limitando-se, em geral, a enfatizar valores como respeito às diferenças e empatia. Esse fato evidencia uma possível insegurança ou falta de conhecimento por parte das professoras para explorar com profundidade as diversas matrizes religiosas e culturais presentes no contexto escolar. Essa dificuldade é explicitamente declarada pelas professoras P4 e P8:

*"[...]No caso da religião por exemplo, de trabalhar a religião, e falar sobre a religião de matriz afro se caso for necessário trabalhar. Eu não tenho muito conhecimento, entendeu? Mas eu percebo de um modo geral que há uma certa dificuldade, um maior receio para expor, e até mesmo que a gente observa, talvez, da própria comunidade em si, tipo pais, ou até mesmo a comunidade escolar de um modo geral, funcionários, pais, que é um tema, assim, não vou dizer a palavra polêmico, mas um tema mais delicado, vamos dizer, para poder abordar. Porque é igual eu falei, assim, eu me sentiria talvez insegura, mesmo que eu buscasse informações, eu me sentiria, às vezes, insegura, porque eu acho que talvez teria mais facilidade de me causar um problema por interpretações [...]" (P4. Entrevista realizada em 21 de outubro de 2025).*

*" Os meus alunos têm mania de falar lápis cor de pele. Eu fico muito chateada, aí eu passo um filminho, aí eu trabalho, aí eu converso. É uma das coisas que eu faço. Eu trabalho muito texto, eu trabalho muito cultura, eu trabalho muito respeito pelas religiões, que apesar de ter um preconceito, ainda tem. Porque muitos pais não gostam que a gente trabalhe" (P8. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

A insegurança apontada por P4 evidencia, tanto a ausência de formação específica acerca das religiões de matrizes afro-brasileiras, quanto a apreensão em relação às possíveis reações da comunidade escolar, incluindo pais, funcionários e colegas. Esse cenário mostra que, além da falta de conhecimento, existe também um aspecto sociocultural que afeta a forma como os professores atuam. Outras professoras também mencionam a dificuldade de abordar questões relacionadas às religiões de matriz africana. A professora P5 destaca que esse é seu maior desafio, especialmente devido à forma como as crianças interpretam e levam para casa o que é discutido em sala de aula.

*"O desafio maior, eu vejo, é quando nós abordamos questões religiosas. Eu já tive, no ano passado, uma mãe que interpretou mal a minha fala, voltada para a questão de religião. E, dentro do conteúdo do quinto ano, há uma parte no currículo em que nós temos que apresentar para os alunos todos os tipos de religião, todas as formas, tudo que existe hoje. Então, assim, é um assunto mais delicado. Temática Racial, eu não vejo dificuldade. É mais na questão da religião de matriz afro. Então, a gente tem que ter esse cuidado, como eles recebem. Porque você aborda de uma forma, e eles interpretam de outra. Eu falei assim: "Eu vou citar aqui todos os tipos de religiões que existem." Aí, ele disse: "Tia, deixa eu falar da minha?". "Eu não vou deixar você falar da sua, porque, senão, eu vou abrir brechas para perguntas". E a religião dele é um pouco diferente da maioria. Aí, a mãe pegou e falou que eu não deixei ele falar porque eu sou muito católica. Aí, eu falei: "Não. Eu fui bem clara com ele, respeito á sua cultura. Só que, se eu deixasse ele falar, os outros — católicos, evangélicos — também iam querer falar". E eu não queria, porque ia gerar uma discussão. Eles não têm maturidade, eles não entendem isso ainda, Aí, ela falou que eu sou preconceituosa" (P5. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

O relato confirma a insegurança citada anteriormente. O medo de gerar um problema por interpretações acaba por paralisar a ação pedagógica. A ação da professora por mais inclusiva que fosse, ao apresentar todas as religiões, acaba por operar um mecanismo de exclusão de forma sutil onde a manutenção da "ordem" ocorre através do silenciamento das vozes que mais necessitam ser ouvidas, perpetuando, mesmo sem intenção didática, as mesmas desigualdades que se pretende combater.

As professoras, preocupadas com possíveis conflitos, tendem a optar por uma abordagem mais conservadora e simplificada. Esse cenário evidencia como a falta de formação adequada e o não reconhecimento da relevância do tema podem comprometer tanto a qualidade do ensino quanto o desenvolvimento da identidade dos estudantes. O interessante nessas situações é que, mesmo diante dos conflitos relatados pelas professoras na abordagem do ensino religioso, elas não demonstram preocupação ou receio em relação às orações que antecedem as aulas, seja na segunda-feira da escola E1 ou diariamente na escola E2. Esse contraste nos leva

a refletir sobre a presença do racismo religioso nas escolas, uma vez que práticas vinculadas à religião dominante são naturalizadas e não questionadas, enquanto religiões de matriz afro ou outras tradições minoritárias são tratadas com cautela ou evitadas.

Ana Silva (2005) diz que a presença majoritária de uma única tradição religiosa nas escolas, geralmente apresentada como catequese em vez de uma abordagem histórica e cultural das diferentes religiões, tem provocado uma fragmentação da fé que a criança recebe em seu núcleo familiar e cultural. Isso pode gerar confusão, levando muitas vezes à internalização de uma visão distorcida ou negativa da própria religião, transmitida implicitamente pela escola.

A autora ainda complementa que a imposição de uma matriz religiosa pode ser considerada uma violência simbólica. “A imposição de uma só matriz religiosa constitui-se em violência simbólica contra os grupos subordinados, que não têm poder para colocar seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas” (Ana Silva, 2005, p.29).

Segundo Bourdieu (1998), a violência simbólica ocorre quando normas, símbolos e práticas culturais legitimam relações de dominação de maneira invisível, fazendo com que os grupos subordinados aceitem, muitas vezes inconscientemente, essa desigualdade. No contexto educacional, a centralidade de uma religião dominante no ensino não apenas exclui as crenças minoritárias, mas também reforça a ideia de que essas tradições são menos relevantes ou legítimas.

A centralidade de uma única matriz religiosa no contexto escolar não apenas configura violência simbólica, mas também se conecta diretamente com práticas de racismo religioso. Essa modalidade de racismo manifesta-se na desvalorização sistemática das religiões de matriz africana, as quais, ao longo da história, foram marginalizadas na sociedade brasileira. No contexto escolar, a falta de reconhecimento dessas matrizes reforça hierarquias religiosas e culturais, naturalizando a superioridade da religião cristã e promovendo a exclusão simbólica de estudantes pertencentes a outros grupos.

Mesmo diante das dificuldades de inserção da temática e da insegurança dos professores quanto à sua abordagem, a professora P7, da escola E2, afirma ter conseguido refletir com seus alunos sobre o tema a partir de uma experiência vivenciada.

*“Ano passado mesmo, eu tive uma aluna de religião de matriz africana e, quando se aproximou o Halloween, eu vi vários pais super católicos e super protestantes postando que o Halloween é coisa do demônio, e tal. Em vez de dar uma orientação para o filho de que a crença que ele segue não admite o*

*Halloween, começaram a moldar a mente das crianças, dizendo que aquilo era do capeta, que era do demônio e tal. Aconteceu que essa minha aluna, que participa de religiões afro, chegou à escola com o rosto pintado no Halloween. Essa menina sofreu tanto que, assim que chegou na fila, os colegas já começaram a olhá-la de uma forma diferente. Depois, eu precisei intervir na sala de aula, contextualizando a questão da religião e a importância de valorizarmos a fé do outro. Crescemos numa cultura em que o certo é ser católico ou protestante, e o que foge disso já não é considerado válido. Depois, a mãe até me mandou uma mensagem agradecendo pelo suporte, porque a criança sofreu discriminação pelo fato de seguir uma religião diferente da maioria da sala” (P7. Entrevista realizada em 28 de outubro de 2025).*

A fala da professora P7 ilustra como a escola pode refletir desigualdades culturais e religiosas presentes na sociedade, mas também como a ação pedagógica consciente pode diminuir esses impactos. O enfrentamento do racismo religioso, portanto, exige não apenas a inclusão das diferentes tradições nos currículos, mas também a implementação de estratégias pedagógicas que promovam diálogo intercultural, reflexão crítica e valorização das identidades religiosas e culturais dos estudantes.

### **4.3 Letramento Racial: Entre concepções e práticas**

O letramento racial, entendido como a capacidade de identificar, compreender e questionar as manifestações do racismo na sociedade, ainda parece não estar plenamente incorporado às práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa.

Observa-se também que muitas desconhecem o termo, embora tentem associá-lo àquilo que acreditam ser o letramento racial. Suas respostas tendem a repetir conceitos já mencionados anteriormente, como “empatia” e “respeito”, sem aprofundar o entendimento crítico sobre as relações raciais ou sobre estratégias efetivas para a educação antirracista. Como citam as professoras da escola E1, ao buscar conceituar letramento racial:

*“É desenvolver a consciência racial mesmo neles. A aceitação deles pela cor que eles têm. Aceitar o próximo. Trabalhar o respeito, a empatia” (P1. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

*“O letramento promove essa capacidade, eu acredito que seja isso, promove a capacidade de compreensão da sua identidade, eu acredito que seja nesse sentido. E é isso mesmo que a gente traz para trabalhar com os meninos, é compreender sua origem, de onde você veio, a sua pele, a sua cor, vem de quem, você traz uma carga ali, desde criança, sua ancestralidade” (P2. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

*“Não sei!” (P3. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).*

*“Eu não ouvi esse termo, letramento racial, não, mas eu acredito que seria mesmo levar o conhecimento dessas crianças, tipo assim, a questão racial mesmo” (P4. Entrevista realizada em 21 de outubro de 2025).*

A análise das respostas das professoras à questão sobre letramento racial evidencia uma compreensão parcial e, em muitos casos, superficial do conceito. Enquanto algumas docentes

associam o letramento racial a valores como respeito, empatia e aceitação da diversidade, poucas conectam a temática à reflexão crítica sobre identidade, ancestralidade e relações raciais, como observado na fala da professora P2. Outras professoras demonstram desconhecimento do termo, evidenciando lacunas na formação docente para tratar da questão racial de maneira aprofundada.

Essa tendência revela que, embora existam tentativas de promover a consciência racial dos alunos, a prática pedagógica ainda se concentra em atitudes morais genéricas, sem articular de forma consistente o entendimento histórico, social e cultural do racismo.

A análise das respostas das professoras da escola E2 evidencia diferentes níveis de compreensão sobre o letramento racial e suas implicações pedagógicas. Algumas docentes, como P5 e P7, demonstram entendimento crítico, associando o conceito à formação integral dos alunos, mas também sempre interligando a questão do respeito e valorização da diversidade,

*“Sim, porque letramento, tudo que fala de letramento é uma formação, é um aprendizado voltado para essa questão. Então, eu vejo isso como uma forma de letrar os nossos alunos, de voltá-los para essa questão. Então, é ensiná-los a respeitar as raças, as diferentes raças, as diferentes culturas, as diferentes religiões. Então, acaba sendo um letramento, porque eles estão em processo de formação. Então, se nós trabalharmos bem isso, ele será um adulto letrado”* (P5. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

*“ O letramento racial é um meio para a construção de uma sociedade mais justa, sem discriminação, sem racismo, preconceito, que é o que a gente busca. E, considerando que as crianças são seres em formação, nós vemos a necessidade de abordarmos esses temas com elas para que elas cresçam conscientizadas, porque, como eu falei, às vezes eles reproduzem estereótipos que elas veem em casa. Então, nós, enquanto professores, formadores de opinião, a gente precisa ajudá-las a moldar isso, para que elas não cresçam achando que é comum”* (P7. Entrevista realizada em 28 de outubro de 2025).

Essas professoras (P5 e P7) reconhecem o papel do docente como mediador e formador de opinião, capaz de contribuir para a construção de cidadãos conscientes e para uma sociedade mais justa. Outras, como P8, possuem compreensão parcial, identificando exemplos de discriminação velada e situações cotidianas, mas ainda sem articular o conceito de forma estruturada.

*“Eu sei mais ou menos. Eu sei que é a gente identificar quando está tendo preconceito sem ser totalmente declarado. Não é mais ou menos isso? Ligado a questão do lápis cor de pele, ou então falar, hoje é dia de branco. Essas coisas. Eu sei essa parte por causa da minha filha, que ela trabalha muito com isso”* (P8. Entrevista realizada em 23 de outubro de 2025).

Por fim, a docente P6 declara desconhecer o termo, evidenciando lacunas na formação docente sobre letramento racial. A comparação entre as respostas das professoras das escolas E1 e E2 revela diferenças significativas na compreensão e aplicação do letramento racial.

Enquanto as docentes da escola E1 tendem a associar o tema de forma superficial a valores como respeito e empatia, sem aprofundamento crítico, as professoras da escola E2 apresentam um entendimento mais amplo, reconhecendo o letramento racial como instrumento de formação integral dos alunos e de prevenção da reprodução de estereótipos e preconceitos.

Contudo, em ambas as escolas, ainda há docentes que desconhecem o conceito ou o aplicam apenas de maneira pontual, limitada a exemplos do cotidiano. Braúna *et al.* (2022) caracteriza o racismo no Brasil como perverso e silencioso. Para o autor, o Letramento Racial tem um compromisso político no enfrentamento do racismo dentro e fora da escola.

Ao analisarmos as estratégias e práticas pedagógicas utilizadas para promover o letramento racial em sala de aula, observamos que, na escola E1, as professoras recorrem principalmente a dinâmicas, brincadeiras, leituras, músicas e momentos de reflexão sobre a história e a contribuição da população negra, além de atividades voltadas à valorização da identidade das crianças. Como consta na resposta da professora P4:

*“Quando a gente está abordando a questão da diversidade cultural brasileira também, que fala dos diversos povos que formam o povo brasileiro, a gente fala das contribuições também, e eu os levo a prestar atenção na questão familiar, digamos assim, nas misturas que têm. Às vezes, tem hora que a pessoa... Não é que eu vá determinar para eles: se a sua pele for escura, você é negro; se a sua pele for clara, é isso. Mas eu os levo a refletirem também. Eu falo assim: igual no meu caso, a família da minha mãe era de cor da pele mais clara, que talvez era considerada branca; a família do meu pai era considerada negra, a pele escura mesmo. Ai eu já nasci, digamos assim, meio “misturadinho” (P4. Entrevista realizada em 21 de outubro de 2025).*

A fala da professora P4 revela elementos importantes. Embora apresente certa sensibilidade para tratar sobre identidade racial e diversidade, a participante não evidencia um letramento racial plenamente desenvolvido. A professora busca ensinar as crianças a “se aceitarem melhor” a partir da ideia de mistura racial. Embora bem intencionada, essa abordagem pode invisibilizar a forma como a miscigenação no Brasil foi historicamente usada como discurso para negar o racismo.

Nesse sentido, Florestan Fernandes, ao analisar o mito da democracia racial, destaca que a miscigenação jamais representou um caminho para a igualdade, mas funcionou como um mecanismo de manutenção da hegemonia racial e de classe. Para o autor, o país não superou o racismo após a abolição; ao contrário, apenas atualizou suas formas de dominação (Florestan Fernandes, 1972). O letramento racial exige romper com esse mito, não reforçá-lo, demandando uma abordagem crítica que problematize as desigualdades raciais em vez de tentar minimizá-lo.

Assim como na escola E1, as professoras da escola E2 também recorrem a estratégias como contação de histórias, músicas, vídeos e dinâmicas na tentativa de promover o letramento racial. No entanto, essas ações se apresentam, novamente, de forma pontual e superficial, sem uma intencionalidade pedagógica que garanta a efetivação desse letramento no cotidiano escolar. Ainda assim, destaca-se a prática da professora P7, que, além de resgatar figuras históricas relevantes para o país, busca promover reflexões mais profundas sobre temas como as cotas raciais, contribuindo para que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica e cresçam com uma mentalidade diferente em relação às desigualdades raciais.

*“Olha, a gente busca resgatar as histórias literárias que ressaltam pessoas negras, a gente estuda figuras importantes para o nosso país, por exemplo, zumbi dos palmares, a história mesmo do Brasil, para que eles entendam o porquê disso tudo, como nasceu, qual é a raiz disso tudo, para modificar os pensamentos deles com relação aos tempos de hoje. Por exemplo, quando a gente discute na sala sobre cotas, eu preciso explicar para eles lá no passado o porquê, qual o motivo de ter as cotas hoje e por que ela não pode ser considerada injusta, para eles já crescerem com essa mentalidade mais aberta” (P7. Entrevista realizada em 28 de Outubro de 2025).*

Diferentemente das abordagens mais superficiais, a professora P7 demonstra intenção de produzir ações pedagógicas que permitam aos alunos desenvolver uma compreensão mais crítica sobre as desigualdades raciais, situando processos históricos, como a escravidão e seus desdobramentos. Ao contextualizar historicamente as ações afirmativas, a professora evidencia que as cotas são instrumentos de justiça social e de reparação das desigualdades produzidas ao longo do tempo, compreensão essencial para o desenvolvimento do letramento racial.

Apesar de apresentar respostas mais consistentes e que mais se aproximam de uma prática de letramento racial efetivo, indo além de discursos genéricos como “respeito” e “empatia” e trazendo à tona debates importantes, sua atuação evidencia ações que parecem restritas à iniciativa individual. A ausência de uma incorporação sistemática do letramento racial no cotidiano pedagógico da escola faz com que tais discussões dependam da sensibilidade e do engajamento de docentes específicos, o que fragiliza sua continuidade e alcance formativo. A prática do letramento racial exige continuidade, intencionalidade e articulação com o cotidiano escolar.

Dessa forma, torna-se evidente que a implementação da educação antirracista e do letramento racial depende não apenas de ações pontuais ou da boa vontade das docentes, mas de um projeto institucional que envolva formação continuada, revisão curricular e suporte pedagógico. Sem esse apoio estrutural, as práticas pedagógicas tendem a permanecer fragmentadas, baseadas em interpretações individuais e muitas vezes marcadas por lacunas

conceituais.

## CONSIDERAÇÕES

---

Esta pesquisa, ao investigar como a educação antirracista e o letramento racial vêm sendo integrados nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais de Janaúba/MG, possibilitou constatar que, apesar dos avanços legais e teóricos consolidados nas últimas décadas, ainda persistem dificuldades significativas para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar. A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como das diretrizes curriculares que as operacionalizam, revela-se, no cotidiano das escolas investigadas, fragmentada e pontual, mostrando-se fortemente dependente da iniciativa individual das docentes, em detrimento de uma ação institucional sistemática e contínua.

Essa fragilidade institucional se expressa de forma evidente na organização e no conteúdo dos documentos escolares, uma vez que a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), dos planos de curso e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), articulada às percepções das professoras, revelou uma incorporação superficial e não sistemática da temática étnico-racial.

De modo geral, as práticas pedagógicas concentram-se em atividades relacionadas ao “respeito à diversidade” e aparecem de forma mais recorrente na falas das professoras em relação a componentes curriculares específicos, especialmente História, Geografia e Ensino Religioso. Observa-se, ainda, uma maior concentração dessa abordagem nos planos de curso de Educação Física, enquanto nos demais documentos oficiais há uma presença mínima de termos centrais, como “racismo” e “relações étnico-raciais”.

A ausência de uma abordagem consistente da educação antirracista nos documentos oficiais cria um cenário em que a obrigatoriedade legal seja traduzida em ações pontuais e desarticuladas, frequentemente restritas à “Semana da Consciência Negra”, que se materializa na “Semana de Educação para a Vida”. Tal dinâmica acaba por perpetuar uma lógica comemorativa, que esvazia o caráter contínuo, crítico e transformador da educação antirracista no contexto escolar.

No âmbito da formação docente, eixo crucial para qualquer transformação pedagógica, os dados mostraram-se especialmente reveladores. A formação inicial, conforme relatado pelas professoras e a partir da minha própria trajetória enquanto professora, não nos equipou com os conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para abordar as relações raciais com segurança e profundidade.

A formação continuada, por sua vez, quando existe, mostra-se insuficiente e desconectada das reais necessidades da sala de aula. Esta lacuna formativa explica, em grande medida, a recorrente insegurança e o desconhecimento conceitual identificados, onde o letramento racial é frequentemente confundido com noções vagas de “empatia” e “respeito”.

As práticas pedagógicas observadas e relatadas refletem diretamente essas fragilidades. Predominam ações reativas, destinadas a resolver conflitos pontuais, e iniciativas baseadas em valores morais universais, que invisibilizam as especificidades históricas e estruturais do racismo brasileiro. A ênfase em dinâmicas de “valorização das diferenças”, sem uma problematização crítica das hierarquias raciais, corre o risco de reforçar o mito da democracia racial, ao invés de desconstruí-lo.

Na análise, o Ensino Religioso revelou os desafios e contradições presentes no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que é apontado como espaço para discutir diversidade, revela-se um campo de tensão onde o racismo religioso se manifesta e onde a predominância da matriz cristã é naturalizada, inclusive em momentos coletivos como orações. A dificuldade e o receio das docentes em abordar as religiões de matriz africana, contrastando com a tranquilidade em realizar rituais cristãos, evidenciam como a violência simbólica e a colonialidade do saber operam nas práticas cotidianas, exigindo uma reflexão urgente sobre laicidade e pluralismo no espaço escolar.

Essas contradições não se limitam ao componente curricular, mas atravessam o próprio perfil sociocultural das comunidades escolares. A composição racial majoritariamente negra das escolas, especialmente na unidade periférica (E1), não se traduziu, como poderiam supor algumas professoras, em um ambiente imune ao racismo. Pelo contrário, essa característica demográfica torna ainda mais necessário e desafiador o trabalho de letramento racial, voltado ao enfrentamento da auto-rejeição e da discriminação entre os próprios grupos, além de preparar todos os estudantes, negros e brancos, para compreender e enfrentar o racismo estrutural.

Somam-se a esse cenário os limites impostos pelos recursos pedagógicos disponíveis,

uma vez que os materiais didáticos foram apontados de forma recorrente como outra importante barreira. Destaca-se a limitada representatividade de personagens e contribuições negras e indígenas, bem como a persistência de um viés eurocêntrico nos conteúdos trabalhados. A dependência de recursos pessoais das docentes e da escassa biblioteca escolar fragiliza a continuidade e a sustentabilidade das práticas pedagógicas antirracistas.

Diante deste cenário, conclui-se que a integração da educação antirracista e do letramento racial nos anos iniciais das escolas pesquisadas é, atualmente, mais uma intenção declarada do que uma realidade consolidada. As ações existentes são, em sua maioria, isoladas, pouco sistemáticas e sem uma base teórica consistente. Em síntese, falta à escola a intencionalidade pedagógica antirracista como princípio orientador do currículo, da formação docente e da prática cotidiana.

Esta pesquisa reforça, portanto, que a efetivação da legislação antirracista na educação é um projeto político, que não se resolve com a mera promulgação de leis ou a inclusão de termos em documentos. Ele demanda um compromisso institucional multifacetado que envolve a revisão crítica dos currículos oficiais para uma incorporação transversal e obrigatória das relações étnico-raciais; a transformação da formação inicial e continuada de professores nos cursos de licenciatura, tornando o letramento racial um eixo estruturante; e a produção e distribuição de materiais didáticos e literários antirracistas e representativos.

Além disso, é fundamental que a escola reconheça e enfrente suas próprias contradições, como a reprodução do racismo religioso e a naturalização de práticas culturais hegemônicas. A construção de um ambiente verdadeiramente democrático e antirracista exige autoavaliação institucional constante, abertura ao diálogo com a comunidade e, sobretudo, a escuta e a valorização dos saberes e das identidades dos estudantes e seus familiares.

Como limitação deste estudo, reconhece-se que a pesquisa foi circunscrita a duas escolas de um município específico, o que impede generalizações amplas. No entanto, o estudo é relevante, ao evidenciar que os desafios identificados, como a fragilidade da formação docente, a superficialidade das práticas pedagógicas e a concentração da temática em datas comemorativas e em disciplinas específicas, não se configuram como problemas isolados, mas como expressões de um padrão estrutural do sistema educacional brasileiro.

Esses desafios, embora apresentem características e intensidades específicas do contexto analisado, evidenciam restrições de natureza histórica e institucional que dificultam a implementação de uma educação antirracista de maneira contínua, crítica e integrada ao

currículo.

Como contribuição, esta dissertação apresenta um diagnóstico das práticas e percepções no contexto local, mostrando como o racismo estrutural e as políticas educacionais se manifestam no cotidiano escolar. Ao dar valor e visibilidade para a voz às professoras e analisar os documentos institucionais, o estudo evidencia tensões e possibilidades de mudança, destacando que a transformação depende tanto de políticas públicas consistentes quanto da atuação crítica da escola e dos educadores.

Em última análise, esta pesquisa reafirma o que os movimentos sociais negros e os estudos decoloniais há muito apontam: não há educação verdadeiramente emancipadora e democrática sem o enfrentamento do racismo. A escola, enquanto aparelho social, não pode se eximir de seu papel histórico, na transformação das estruturas de poder. Assim, ignorar ou tratar de forma superficial as relações raciais constitui, em si, uma escolha política que contribui para a manutenção das desigualdades.

Portanto, conclui-se que o caminho para uma educação antirracista efetiva nos anos iniciais e em toda a educação básica passa pelo compromisso ético, político e pedagógico assumido de forma coletiva e institucional. Compreende-se que ensinar sobre raça e racismo é uma condição indispensável para a formação de sujeitos capazes de ler o mundo criticamente e de atuar na construção de uma sociedade verdadeiramente justa e equitativa, o que exige políticas públicas consistentes, formação docente contínua e práticas pedagógicas intencionais que integrem a temática racial ao currículo e ao cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

---

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 2008, 21: 5-20.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. 2. ed. São Paulo: Pólen, 2019. 248 p. (Coleção Feminismos Plurais). ISBN 978-8588176117.

ALVARES, Deborah Miranda; SOUSA, André Cristovão; SOARES, Lucia Isabel Aparecida. Análise da urgência na incorporação das categorias de gênero e raça no currículo da educação infantil em Bauru-SP. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 3, p. 2516-2526, 2024. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13279>.

ALVES, Alan Brito; ALHO, Kaleb Ribeiro. Educação para as relações étnico-raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas ciências físicas. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 24, e37363, 2022. <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240122>

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN9788579830853. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109136>. Acesso em: 21 nov 2025.

ANTRA – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023*. Brasília: ANTRA, 2024.

DE ASSUMPÇÃO, Luis Filipe Bantim, BARRETTO, Mônica Cristina Soares, RIBEIRO, Márcia Sena Barbosa Monsore, SANTOS, Rodrigo Moura. Por uma educação decolonial e antirracista: Breve ensaio sobre o colonialismo e a hegemonia da branquitude na área de linguagens do ensino fundamental–anos iniciais, da BNCC. *Revista Mosaico*, v. 14 n.2, p. 91-102, 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p. ISBN 978-8562938079.

BENTO, Maria. Aparecida. Silva. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 5-58.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BETTINE, MARCO; SANCHEZ, Livia Pizauro. Análise histórica das legislações educacionais para a educação formal dos negros no Brasil. *Educação em Revista*, 2017, 18.1: 93-108.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. *Educ. Rev. [online]*, n.12, p.153-165, ISSN 0104-4060, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos de Educação*. São Paulo: Vozes, 1998. p.39-64.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR)*. Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4886.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm). Acesso em: 06 mar. 2025.

BRAÚNA, Carla Jeany Duarte; SOUZA, Davison da Silva; ANDRADE SOBRINHA, Zélia Maria Lemos. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2022.

BRITO, Samária Crystiane Bicalho de. *As relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular: desafios e fragilidades da Lei n. 10.639/03 no ensino fundamental I*. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

CARDOSO, Zilmar Santos. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais*. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal*, 2005, 10639.03.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen Livros, 2019. *Cadernos da Escola do Legislativo*, 2019, 21.35: 161-176.

DA SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; MACHADO, Léa Aureliano de Sousa. O Projeto “Construindo uma Escola Antirracista” e seus efeitos na formação e nas práticas curriculares de professoras de uma escola pública em Uberlândia, MG. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 39, n. 121, p. e15511, 2024. DOI: 10.21527/2179-1309.2024.121.15511. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/15511>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos A. Raça e oportunidade educacional no Brasil. In: *Raça no Brasil contemporâneo: da indiferença à desigualdade*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1999. p. 89-108.

DUSSEL, Enrique. (1994). *Encubrimiento Del Otro, El*. Editorial Abya Yala.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades*. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sThSK33jrNMh5hQxB7VHWmJ/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/141/138>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*. Ver. Educ. Públ. Cuiabá. v. 21 n. 46. maio/ago. 2012. (p. 275-288).

FERREIRA, Karolayne Roberta dos Santos. *Das cinzas do cativo à forja do saber: educação da população negra no pós-abolição*. 2024. Monografia (Licenciatura em História) Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 275-293, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 135 p. (Coleção Cultura Negra e Identidades). ISBN 978-85-7526-312-4.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. (Coleção Educação para Todos). ISBN 85-98171-17-4.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, 2003, 29: 167-182.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 9, p. 38-47, 2002. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. p. 151-169.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 27, n. 1, p. 13-40, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. O negro no Brasil de hoje. In: MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino (Org.). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. p. 67-80. (Coleção Consciência em Debate). ISBN 85-260-1098-3.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, out./dez. 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial. *Cadernos Penesb*, 2002, 4: 33-60.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. (2003). Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e pesquisa*, 29(01), 93-107.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça & Gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002. 102 p. ISBN 85-87853-60-0.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. 283 p. (Coleção Feminismos Plurais). ISBN 978-85-7827-642-1.

HOOKS, Bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) *Vidas de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: população e domicílios – primeiros resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. 75 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>.

DE JESUS, Jaqueline. Gomes. Psicologia social e movimentos sociais: uma revisão contextualizada. *Psicologia e saber social*, 2012, 163-186.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em Revista*, n. 34: e167901. 2018.

JESUS, Fernando Santos de. SILVA, Erivelton Thomaz da. MEDEIROS, Fabrícia Cristina Araújo de Souza. O movimento negro e a educação na primeira metade do Século XX. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 06, Ed. 10, Vol. 08, pp. 86-104. 2021. ISSN: 2448-0959.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 286 p. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). ISBN 85-85725-34-6.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, William F., IV. *Rumo a uma teoria racial crítica da educação*. Teachers College Record, New York, v. 97, n. 1, p. 47-68, fall 1995. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ519126>. Acesso em: 26 fev. 2025.

LIMA, Andréa Conceição de. *A abordagem da história colonial nas escolas brasileiras: uma análise crítica*. Gestão & Educação, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 27-33, abr. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/gestaoeducacao/article/view/678>. Acesso em: 10 jun. 2025.

LIMA, Elvira de Souza. *Currículo e desenvolvimento humano. Indagações sobre o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 17-55.

MANDELA, Nelson. *Longo caminho para a liberdade: a autobiografia de Nelson Mandela*. Tradução de Vítor Antunes; revisão de Fernanda Fonseca. Lisboa: Planeta, 2013. 599 p. ISBN 978-989-657-168-9.

MÉLLO, Ricardo Pimentel, SILVA, Alyne Alvarez, LIMA, Maria Lúcia Chaves, DI PAOLO, Angela Flexa.. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 26-32, set./dez. 2007.

MIGNOLO, Walter. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2010.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Diário Oficial do Estado de Minas, 2018.

MINAS GERAIS. Lei nº 25.150, de 14 de janeiro de 2025. Institui o Estatuto da Igualdade Racial no Estado. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 15 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108 p.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso, COELHO, Wilma Nazará. Baía. A lei no. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 5(11), 29-54. 2013.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (PENESB), Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 4, n. 8, p. 6–14, 2012.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Rayane Otilia. *Quem foi que disse?* Ilustrações de Gustavo Matos. 1. ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2025.

OLIVEIRA, Ana Flávia Borges; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Um olhar sobre o livro didático de Geografia do Ensino Fundamental II – PNLD 2014 e 2020: representações sociais dos negros africanos e da África. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 111, p. 202–228, 2024.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. *Práxis Educacional*, v. 4, n. 4, p. 103-122, 2008.

PEREIRA, Amílcar Araujo; ARAÚJO, Marta. Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 1-14, jan./mar. 2017.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; LACERDA, Simeia Silva Pereira de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. *Travessias*, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p. ISBN 978-85-422-2125-1.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, Junior. 2019. 136 p. ISBN 978-85-359-3287-4.

RIBEIRO, Elberto Teles. O impacto do letramento racial na redução das desigualdades no ambiente escolar. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 16, n. 9, p. 17667-17681, 2023.

RODRIGUES, Erica Correia Temponi. *Representatividade negra na literatura para a infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2021. 192 p. ISBN 978-65-5983-441-2.

SABADINI, Paloma Fia Rangel. *A literatura negro-brasileira infantil no processo de construção do letramento racial*. 2022. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p. ISBN 978-85-65848-44-2.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. *Revista Brasileira de Educação*, 2010, 15: 380-392.

SANTOS, Joel Rufino dos. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção Sala de Aula).

SANTOS, Joel Rufino dos. O filho de Luísa. In: SANTOS, Joel Rufino dos. *Gosto de África: histórias de lá e daqui*. 4. ed. São Paulo: Global, 2005. p. 9-14. (Coleção Literatura Afro-Brasileira).

SANTOS, Marlon Jeferson da Silva. Práticas pedagógicas antirracistas: caminhos possíveis. *Revista de Educação e Ensino*, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10499202>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. 100 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHUCMAN, Lia Vainer; CARDOSO, Lourenço. Apresentação Dossiê Branquitude. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 05-07, jun. 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; MENEZES NETO, Hélio. Quando o passado atropela o presente: notas de um Brasil que insiste no racismo. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 25, n. 25, p. 31-35, 2016.

SEVERO, Renata Trindade. Letramento racial e técnicas de si. *Fórum Linguístico, Florianópolis*, v. 18, n. 3, p. 6400-6415, 2021. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e82010>

SILVA, Ana Célia. A desconstrução do livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Franciéle Carneiro Garcês, GARCEZ, Dirnéle Carneiro, ROMEIRO, Nathália Lima, PIZARRO, Daniella Camara, SALDANHA, Gustavo Silva. Branquitude desvelada:

investigando o vocabulário racial nos estudos críticos em Biblioteconomia e Ciência da Informação. In: *Encontro nacional de pesquisa e pós-graduação em ciência da informação*, 24., Vitória, 2024.

SILVA, Maurício. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. *Dialogia*, [S. l.], n. 38, p. e20213, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20213>.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p. (Coleção Educação Pós-Crítica). ISBN 978-85-326-4319-8.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DE SOUSA, Ruimar Nunes; DA COSTA, Francisca Raquel. Consciência negra e luta: leituras e reflexões acerca do dia 20 de novembro nas escolas de educação básica. *Debates em Educação*, v. 13, p. 348–364, 2021.

SOUSA, Andréa Fernandes de; NASCIMENTO, Márcia Silva do. *História e cultura afro-brasileira na educação de jovens e adultos: uma análise sobre as ações de escolas da prefeitura de João Pessoa*. 2017. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do sul* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN 978-85-249-2107-0.

SOVIK, Liv. Por que tenho razão: branquitude, estudos culturais e a vontade de verdade acadêmica. Contemporânea: *Revista de Comunicação e Cultura*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 159-180, jul./dez. 2005.

TWINE, France Winddance; STEINBUGLER, Amy C. A lacuna entre brancos e branquitude: intimidade inter-racial e alfabetização racial. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, Cambridge, v. 3, n. 2, p. 341-363, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1742058X06060203>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 2013.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.

VIEIRA, Kaique Rodrigues. Memórias da plantação: reflexões cotidianas. *Ars Histórica*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 322-327, 2022.

# APÊNDICES

---

## TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

**Título da pesquisa:** Educação antirracista: Letramento racial e práticas pedagógicas na Educação Básica

**Instituição promotora:** Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes

**Pesquisadores responsáveis:** Rosângela Pereira de Souza

**Endereço e telefone dos pesquisadores:** Avenida Gentil Dias, 423 Rio Novo – Janaúba – MG (38)99209-4598/ (38)988349323

**Instituição onde será realizada a pesquisa:** A pesquisa será realizada em duas escolas públicas do município de Janaúba.

**Atenção:** Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

**1. Objetivo:** Analisar como e se a educação antirracista vem sendo integrada nas escolas estaduais nos anos iniciais do ensino fundamental.

**2. Metodologia/procedimentos:** Para este estudo, será adotada uma abordagem qualitativa, entrevistando 8 professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A escolha desses níveis de ensino se deu por representarem fases cruciais no desenvolvimento educacional das crianças, onde as bases do aprendizado, valores e perspectivas sobre o mundo começam a ser moldadas. O universo da pesquisa compreenderá 2 escolas estaduais da cidade de Janaúba/MG, selecionadas levando em consideração não apenas a localização geográfica, mas também a diversidade socioeconômica das mesmas. O principal instrumento de coleta de dados será um questionário semiestruturado. Além das entrevistas com os professores, faremos uma análise documental do projeto político-pedagógico das escolas e dos documentos oficiais como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Referência de Minas Gerais e os Planos de Curso de Minas Gerais para complementar as informações coletadas. Os dados serão submetidos à análise de conteúdo, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

**3. Justificativa:** O interesse pela pesquisa surge da necessidade de compreender e confrontar as raízes profundas do racismo em nosso sistema educacional. Como estudante de escola pública, cresci em um ambiente onde testemunhei inúmeras injustiças raciais sofridas por colegas de diferentes origens étnicas. Essas experiências moldaram minha compreensão sobre a urgência de abordar e combater o racismo estrutural em todas as esferas da sociedade, especialmente na educação. Por meio de minha formação docente, desenvolvi um profundo amor pela educação e reconheci o potencial transformador que ela possui. Acredito firmemente que a educação tem o poder de promover a equidade e a justiça social, mas também reconheço que muitas vezes

reproduzimos e perpetuamos as desigualdades existentes. Como alguém privilegiado por minha posição racial, sinto-me compelida a utilizar minha voz e meu privilégio para desafiar essas estruturas de injustiça e opressão.

**4. Benefícios:** A pesquisa tem o potencial de contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação racial, enriquecer o currículo, promover a equidade na educação e capacitar os professores a desenvolverem-se profissionalmente.

**5. Desconfortos e riscos:** Os riscos são mínimos e relacionados principalmente à divulgação inadvertida de informações pessoais ou constrangimento durante a pesquisa. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. Em caso de qualquer dano ou desconforto, os participantes poderão a qualquer momento deixar de participar da pesquisa

**6. Danos:** Em relação aos danos da pesquisa, é importante considerar que para alguns participantes, responder a uma entrevista pode gerar inquietude ou ansiedade, acarretando em estresse ou cansaço psicológico. Nesse sentido, a pesquisadora se compromete a fornecer antecipadamente a todos os participantes os instrumentos que serão utilizados para coletar informações, e realizará a entrevista semiestruturada de forma a minimizar qualquer desconforto ou danos. Este cuidado visa assegurar o bem-estar dos participantes e promover um ambiente de pesquisa ético e respeitoso.

**7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Como procedimentos alternativos, sugerimos os grupos focais onde os participantes discutem temas específicos pode proporcionar um ambiente mais colaborativo e menos intimidante do que uma entrevista individual.

**8. Confidencialidade das informações:** As informações coletadas dos participantes serão tratadas com o mais alto nível de confidencialidade, armazenadas de forma segura, e apenas os pesquisadores terão acesso a elas. Será garantido o anonimato dos participantes, tanto na coleta quanto na apresentação dos resultados, mantendo suas identidades em sigilo. Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem sua autorização. Haverá publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação que você não autorize será revelada sem sua autorização.

**9. Compensação/indenização:** Não será cobrado valor monetário para a realização desta pesquisa, pois não haverá nenhum tipo de gasto para os alunos participantes, não havendo, assim, previsão de ressarcimentos ou indenizações financeiras. No entanto, em qualquer momento, se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta investigação, este terá direito à indenização e as despesas serão cobertas sob a responsabilidade da coordenação da pesquisa e não da instituição a qual ela esteja vinculada. É importante esclarecer que a participação é voluntária e o participante não terá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso queira, a qualquer tempo, recusar participar, retirar seu consentimento ou descontinuar a participação se assim preferir.

**10. Outras informações pertinentes:** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

**11. Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

_____ Nome completo do (a) colaborador – cargo na instituição Instituição	Carimbo da
_____ Assinatura	_____ Data
_____ Nome do pesquisador responsável	_____ Data

**ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMONTES: Campus  
Universitário “Professor Darcy Ribeiro” – Reitoria – Prédio 05 Caixa Postal Nº 06 – Montes  
Claros/ MG – CEP: 39.401-089 [www.unimontes.br](http://www.unimontes.br) – e-mail: [comite.etica@unimontes.br](mailto:comite.etica@unimontes.br)  
Telefone: (38) 3229-8182**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

**Título da pesquisa:** Educação antirracista: Letramento racial e práticas pedagógicas na Educação Básica

**Instituição promotora:** Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes

**Instituição onde será realizada a pesquisa:** A pesquisa será realizada em duas escolas estaduais do município de Janaúba.

**Pesquisadores responsáveis:** Rosângela Pereira de Souza

**Endereço e telefone dos pesquisadores:** Avenida Gentil Dias, 423 Rio Novo – Janaúba – MG (38)99209- 4598/ (38)988349323

**Endereço e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes:** Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n

- Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

**Atenção:** Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. **Objetivo:** Analisar como e se a educação antirracista vem sendo integrada nas escolas estaduais nos anos iniciais do ensino fundamental.

2. **Metodologia/procedimentos:** Para este estudo, será adotada uma abordagem qualitativa, entrevistando 8 professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A escolha desses níveis de ensino se deu por representarem fases cruciais no desenvolvimento educacional das crianças, onde as bases do aprendizado, valores e perspectivas sobre o mundo começam a ser moldadas. O universo da pesquisa compreenderá 2 escolas estaduais da cidade de Janaúba/MG, selecionadas levando em consideração não apenas a localização geográfica, mas também a

diversidade socioeconômica das mesmas. O principal instrumento de coleta de dados será uma entrevista. Além das entrevistas com os professores, faremos uma análise documental do projeto político-pedagógico das escolas e dos documentos oficiais como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Referência de Minas Gerais e os Planos de Curso de Minas Gerais para complementar as informações coletadas. Os dados serão submetidos à análise de conteúdo, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados.

**3. Justificativa:** O interesse pela pesquisa surge da necessidade de compreender e confrontar as raízes profundas do racismo em nosso sistema educacional. Como estudante de escola pública, cresci em um ambiente onde testemunhei inúmeras injustiças raciais sofridas por colegas de diferentes origens étnicas. Essas experiências moldaram minha compreensão sobre a urgência de abordar e combater o racismo estrutural em todas as esferas da sociedade, especialmente na educação. Por meio de minha formação docente, desenvolvi um profundo amor pela educação e reconheci o potencial transformador que ela possui. Acredito firmemente que a educação tem o poder de promover a equidade e a justiça social, mas também reconheço que muitas vezes reproduzimos e perpetuamos as desigualdades existentes. Como alguém privilegiado por minha posição racial, sinto-me compelida a utilizar minha voz e meu privilégio para desafiar essas estruturas de injustiça e opressão.

**4. Benefícios:** A pesquisa tem o potencial de contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação racial, enriquecer o currículo, promover a equidade na educação e capacitar os professores a desenvolverem-se profissionalmente.

**5. Desconfortos e riscos:** Os riscos são mínimos e relacionados principalmente à divulgação inadvertida de informações pessoais ou constrangimento durante a pesquisa. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para participarem, continuarem ou não na pesquisa. Em caso de qualquer dano ou desconforto, os participantes poderão a qualquer momento deixar de participar da pesquisa

**6. Danos:** Em relação aos danos da pesquisa, é importante considerar que para alguns participantes, responder a uma entrevista pode gerar inquietude ou ansiedade, acarretando em estresse ou cansaço psicológico. Nesse sentido, a pesquisadora se compromete a fornecer antecipadamente a todos os participantes os instrumentos que serão utilizados para coletar informações, e realizará a entrevista semiestruturada de forma a minimizar qualquer desconforto ou danos. Este cuidado visa assegurar o bem-estar dos participantes e promover um ambiente de pesquisa ético e respeitoso.

**7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis:** Como procedimentos alternativos, sugerimos os grupos focais onde os participantes discutem temas específicos pode proporcionar um ambiente mais colaborativo e menos intimidante do que uma entrevista individual.

**8. Confidencialidade das informações:** As informações coletadas dos participantes serão tratadas com

o mais alto nível de confidencialidade, armazenadas de forma segura, e apenas os pesquisadores terão acesso a elas. Será garantido o anonimato dos participantes, tanto na coleta quanto na apresentação dos resultados, mantendo suas identidades em sigilo. Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem sua autorização. Haverá publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação que você não autorize será revelada sem sua autorização.

**9. Compensação/indenização:** Não será cobrado valor monetário para a realização desta pesquisa, pois não haverá nenhum tipo de gasto para os alunos participantes, não havendo, assim, previsão de ressarcimentos ou indenizações financeiras. No entanto, em qualquer momento, se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta investigação, este terá direito à indenização e as despesas serão cobertas sob a responsabilidade da coordenação da pesquisa e não da instituição a qual ela esteja vinculada. É importante esclarecer que a participação é voluntária e o participante não terá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso queira, a qualquer tempo, recusar participar, retirar seu consentimento ou descontinuar a participação se assim preferir.

**10. Outras informações pertinentes:** Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

**11. Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

---

Nome completo do (a) participante

---

Assinatura

---

Data

---

Nome do pesquisador responsável

---

Assinatura

---

Data

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA

**Prezado (a) Professor (a),**

Estou desenvolvendo uma pesquisa para o programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, cujo título é “**Educação antirracista: Letramento racial e práticas pedagógicas na Educação Básica**”, sob orientação *da Prof<sup>a</sup> Dra. Zilmar Gonçalves Santos*. Nosso principal objetivo é analisar como e se a educação antirracista vem sendo integrada nas escolas estaduais nos anos iniciais do ensino fundamental. A sua participação é fundamental. Respeitando os critérios de ética de pesquisa, está assegurado o total anonimato dos participantes. Para qualquer informação a respeito desse estudo você pode entrar em contato com a pesquisadora **Rosângela Pereira de Souza** através do telefone (38) 99209-4598 Ou pelo email: rosangela13.p.souza@gmail.com. Muito obrigada por sua colaboração!

### ENTREVISTA

- **Dados de identificação**
- Idade: \_\_\_\_\_
- Formação: \_\_\_\_\_
- Tempo de serviço: \_\_\_\_\_
- Turma na qual trabalha na escola? \_\_\_\_\_
- Faixa de idade das crianças \_\_\_\_\_
- Turno de trabalho na escola? ( ) matutino ( ) vespertino
- Raça ou Cor? \_\_\_\_\_

### Sobre a Integração da Educação Antirracista nos Documentos Institucionais

1. Como você aborda a temática racial em seus planos de aula? Há alguma dificuldade em incluir esses conteúdos?
2. Como a questão racial é abordada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola? Você poderia citar exemplos de como isso se reflete no dia a dia escolar?
3. Você identifica a presença de conteúdos curriculares que promovem a educação antirracista nos materiais didáticos utilizados na escola? Como esses conteúdos são trabalhados em sala de aula?

4. Há alguma diretriz ou orientação da gestão escolar ou da Secretaria de Educação que incentivem a inclusão da temática racial no planejamento pedagógico? Como isso é colocado em prática?

### **Sobre as Percepções e Práticas dos Professores**

5. Você considera que realiza práticas pedagógicas antirracistas em sua sala de aula? ( ) Sim ( ) Não
6. Se sim, poderia descrever algumas?
7. Você sabe o que significa letramento racial e qual a sua importância para a formação dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental?
8. Como você percebe a influência das discussões sobre raça e diversidade na formação dos alunos? Já observou mudanças de comportamento entre eles a partir dessas discussões?
9. Quais estratégias ou práticas pedagógicas você utiliza para promover o letramento racial em sala de aula? Poderia compartilhar exemplos concretos?
10. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao abordar questões raciais com crianças em sala de aula? E como você supera esses desafios?

### **Sobre a Formação Inicial e Continuada dos Professores**

11. Durante sua formação inicial, você teve acesso a conteúdos ou disciplinas que abordassem a educação antirracista ou o letramento racial? Se sim, como isso influenciou sua prática docente? Ou se não teve, você acha que esse conhecimento faz falta para a sua prática docente?
12. Você já participou de formações continuadas sobre educação antirracista ou temas relacionados à diversidade racial? Como essas formações impactaram sua atuação em sala de aula?
13. Que tipo de formação ou suporte você considera necessário para implementar práticas pedagógicas antirracistas de maneira mais efetiva?
14. Como você avalia o papel da formação docente (inicial e continuada) na promoção de uma educação antirracista nas escolas?

### **Perguntas extras**

15. Você já enfrentou resistências de colegas, pais ou alunos ao abordar questões raciais em sala de aula? Como lidou com isso?
16. Sobre os materiais didáticos, como você avalia a representatividade racial neles e na literatura utilizada na escola? Você percebe alguma iniciativa para ampliar essa representatividade