

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Vívian Rocha Ferreira

DO TERRITÓRIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA:
A construção de ações antirracistas em uma escola dos anos iniciais

Produto Educacional
Raízes de Aço: caminhos para uma escola antirracista

Rio de Janeiro
2026

Vívian Rocha Ferreira

DO TERRITÓRIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA:
A construção de ações antirracistas em uma escola dos anos iniciais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas da Educação Básica.

Orientador: Professor Dr. Rogério Mendes de Lima

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

F383 Ferreira, Vivian Rocha

Do território à prática pedagógica : a construção de ações antirracistas em uma escola dos anos iniciais / Vivian Rocha Ferreira. - Rio de Janeiro, 2026.

168 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério Mendes de Lima.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Educação antirracista. 3. Formação docente. 4. Prática pedagógica. I. Lima, Rogério Mendes de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Vívian Rocha Ferreira

DO TERRITÓRIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA:
A construção de ações antirracistas em uma escola dos anos iniciais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas da Educação Básica.

Aprovado em: 01/06/2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima
CPII

Profa. Dra. Alessandra Pio Silva
UFRRJ

Prof. Dr. Jorge Marques de Moraes
CPII

Profa. Dra. Joana Elisa Costa Oscar
UFRJ

Rio de Janeiro
2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que tornou possível esta caminhada. Durante muito tempo, eu não me via cursando um mestrado e sequer imaginava que esse percurso faria parte da minha trajetória. No entanto, diante do cargo que me foi oferecido no trabalho e das responsabilidades que ele trouxe, senti a necessidade de aprofundar meus estudos sobre o tema que atravessa minha prática profissional. Foi assim que decidi tentar o mestrado e consegui ingressar no MPPEB. Depois do ingresso, concluir essa etapa tornou-se, sim, um sonho sustentado pela fé, pela perseverança e pelo desejo de contribuir para a educação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima, minha profunda gratidão. Sua orientação foi um verdadeiro norte em todas as etapas da pesquisa. Agradeço pela escuta, pelas contribuições cuidadosas, pela paciência e, sobretudo, por tantas vezes me acalmar e me motivar a continuar quando os desafios pareciam se impor.

À minha família, agradeço por cada gesto de apoio, incentivo e cuidado. Cada um, à sua maneira, contribuiu para que eu pudesse retomar os estudos e permanecer nesse caminho, seja com palavras de encorajamento, ajuda no cotidiano ou compreensão diante das minhas ausências.

À turma do MPPEB 2024, agradeço pela parceria, pelas trocas e pelo companheirismo. Em muitos momentos, fomos apoio uns para os outros, dividindo angústias, descobertas, leituras, prazos e incentivos. Caminhar com vocês tornou o mestrado mais leve, humano e coletivo.

Aos meus colegas de trabalho e participantes desta pesquisa, minha sincera gratidão por aceitarem caminhar comigo neste processo. Agradeço pela disponibilidade, pela escuta, pelas reflexões partilhadas e pelo compromisso coletivo com uma educação antirracista. Esta pesquisa foi construída no encontro, na troca e na confiança. Nossa união é a nossa força, e foi essa força coletiva que transformou inquietações em reflexão, formação e ação.

À minha filha, meu amor maior e minha maior motivação. Tudo o que faço é por ela e pensando nela. Foi também por sua existência que encontrei forças para voltar a estudar, pesquisar e insistir na construção de outros caminhos possíveis. Desejo que minha trajetória seja exemplo de que estudar importa, de que nossos sonhos são possíveis e de que o conhecimento pode transformar realidades.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada, deixo meu sincero agradecimento. Esta dissertação é resultado de estudo e esforço, mas também de afeto, fé, presença e coletividade.

RESUMO

FERREIRA, Vívian Rocha. **Do Território à Prática Pedagógica:** A construção de ações antirracistas em uma escola dos anos iniciais. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

A presente pesquisa insere-se na temática da educação para as relações étnico-raciais e apresenta o seguinte problema: Como desenvolver ações pedagógicas antirracistas em uma escola dos anos iniciais? Com o intuito de responder a essa questão, delineou-se como objetivo geral construir em conjunto com docentes dos anos iniciais, uma proposta de ações pedagógicas que contribuam para o combate ao racismo na escola pesquisada. Os objetivos específicos são: 1) Identificar as percepções dos docentes sobre a educação antirracista; 2) Promover o letramento racial através das rodas de conversa com o objetivo de instrumentalizar ações antirracistas no cotidiano escolar; 3) Avaliar a contribuição das discussões realizadas durante as rodas de conversa, para uma prática pedagógica antirracista que servirá de base para o desenvolvimento de ações na escola e a construção do Produto Educacional; 4) Elaborar um *e-book* formativo com sugestões para docentes das primeiras etapas do ensino básico que aborde o tema das relações étnico-raciais na escola. A pesquisa justifica-se pelo desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor e seguro para crianças negras, abordando problemas como o combate ao racismo, a falta de reconhecimento racial dos educandos e responsáveis e o silenciamento dos docentes diante dessas questões. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios, utilizando como procedimento metodológico elementos da investigação-ação-participativa de Orlando Fals Borda. O público-alvo são docentes atuantes na unidade escolar E.M. Haydéa Vianna Fiúza de Castro, que após aceitarem participar da pesquisa, responderão a um questionário inicial e participarão de oficinas com rodas de conversa, culminando na construção de ações antirracistas para essa unidade. O produto educacional resultante da pesquisa será um e-book contendo as ações antirracistas desenvolvidas durante as oficinas, o qual servirá de inspiração para outras escolas e docentes na luta por uma educação antirracista, com foco na perspectiva decolonial.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais; Racismo; Formação continuada.

ABSTRACT

FERREIRA, Vívian Rocha. **Do Território à Prática Pedagógica:** A construção de ações antirracistas em uma escola dos anos iniciais. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

This research falls within the theme of education for ethnic-racial relations and presents the following problem: How to develop anti-racist pedagogical actions in a primary school? In order to answer this question, the general objective was to construct, in conjunction with primary school teachers, a proposal for pedagogical actions that contribute to combating racism in the school studied. The specific objectives are: 1) To identify teachers' perceptions of anti-racist education; 2) To promote racial literacy through discussion circles with the aim of providing tools for anti-racist actions in daily school life; 3) To evaluate the contribution of the discussions held during the discussion circles to an anti-racist pedagogical practice that will serve as a basis for the development of actions in the school and the construction of the Educational Product; 4) To develop a formative e-book with suggestions for teachers in the early stages of basic education that addresses the theme of ethnic-racial relations in school. This research is justified by the need to develop a welcoming and safe school environment for Black children, addressing issues such as combating racism, the lack of racial recognition among students and their guardians, and the silence of teachers regarding these issues. It is a qualitative study with exploratory objectives, using elements of Orlando Fals Borda's participatory action research methodology. The target audience is teachers working at the E.M. Haydée Vianna Fiúza de Castro school, who, after agreeing to participate in the research, will answer an initial questionnaire and participate in workshops with discussion circles, culminating in the development of anti-racist actions for this school. The educational product resulting from the research will be an e-book containing the anti-racist actions developed during the workshops, which will serve as inspiration for other schools and teachers in the fight for an anti-racist education, focusing on a decolonial perspective.

Keywords: Education for ethnic-racial relations; Racism; Continuing education.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Localização da escola pesquisada	17
Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por gênero	82
Gráfico 2 – Autodeclaração racial dos participantes	82
Gráfico 3 – Nível de formação acadêmica dos participantes	84
Gráfico 4 – Tempo de atuação dos docentes na Educação Básica	85
Gráfico 5 – Segmento de atuação docente	86
Gráfico 6 – Formação sobre educação para as relações étnico-raciais	86
Gráfico 7 – Formação sobre educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar	86
Gráfico 8 – Segurança na abordagem do tema	88
Quadro 3 – Perfil dos participantes	90
Gráfico 9 – Percepção de ocorrência de racismo na escola	90
Gráfico 10 – Identificação de práticas racistas no ambiente escolar	92
Gráfico 11 – Formas de manifestação do racismo na escola	95
Gráfico 12 – Utilização de conteúdos ou práticas pedagógicas antirracistas	99
Gráfico 13 – Conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08	100
Gráfico 14 – Conhecimento das DCNERER	100
Gráfico 15 – Incorporação das leis e diretrizes ao planejamento pedagógico	101
Gráfico 16 – Papel da escola na luta contra o racismo	105
Gráfico 17 – Interesse em participar de atividades de formação sobre educação antirracista	109
Gráfico 18 – Temas de interesse em formações sobre educação antirracista	110
Gráfico 19 – Participação nas rodas de conversa	137
Gráfico 20 – Contribuições para a formação continuada	137
Gráfico 21 – Capacidade de lidar com o racismo escolar	139
Gráfico 22 – Aplicação de práticas antirracistas	140
Gráfico 23 – Plano de ação antirracista	141
Gráfico 24 e 25 – Avaliação das atividades mediadoras e do espaço de acolhimento	142
Gráfico 26 – Participação em outras formações	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDRA – Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

EREREBÁ – Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

GERER – Gerência de Relações Étnico-Raciais

IAP - Investigação-Ação-Participativa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MNU - Movimento Negro Unificado

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial

PeNSE – Pesquisa Nacional da Saúde Escolar

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SETA - Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista

SMERJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do levantamento bibliográfico realizado nas bases CAPES	23
Quadro 2 – Exemplo de codificação e categorização do <i>corpus</i> (Análise de Conteúdo)	77

SUMÁRIO

1	<u>INTRODUÇÃO.....</u>	13
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.2	OBJETIVO GERAL	22
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
1.4	JUSTIFICATIVA	22
2.	<u>O RACISMO COMO PRÁTICA COTIDIANA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA</u>	31
2.1	COLONIALISMO, COLONIALIDADE E RACISMO	31
2.1.1	COLONIALISMO E COLONIALIDADE.....	32
2.1.2	COLONIALIDADE E RACISMO.....	33
2.1.3	RACISMO COMO FORMA DE DOMINAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL	38
2.2	O RACISMO COMO PRÁTICA COTIDIANA NA ESCOLA	41
2.2.1	O RACISMO EM SUA FORMA OBJETIVA	42
2.2.2	O RACISMO EM SUA FORMA SUBJETIVA.....	45
2.2.3	O RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	47
2.2.4	O RACISMO COMO EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DOS ANOS INICIAIS	49
3.	<u>ENFRENTANDO O RACISMO NA ESCOLA</u>	54
3.1	DECOLONIALIDADE E ANTIRRACISMO.....	54
3.1.1	O MOVIMENTO NEGRO E A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA RACIAL	58
3.1.2	A (RE)CONSTRUÇÃO DA NEGRITUDE	61
3.1.3	POSSIBILIDADES DE AÇÕES ANTIRRACISTAS EM UMA ESCOLA DOS ANOS INICIAIS.....	66
4.	<u>DIAGNÓSTICO DO CAMPO: CONSTRUINDO UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO- PARTICIPATIVA</u>	70
4.1	TIPO DE PESQUISA	71
4.2	A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO-PARTICIPATIVA COMO MÉTODO DE PESQUISA E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE	74
4.3	A ANÁLISE DOS CONTEÚDOS.....	76
4.4	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	80

4.4.1	PERFIL E FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PARTICIPANTES	82
4.4.2	PERCEPÇÃO E RECONHECIMENTO DO RACISMO NA ESCOLA	89
4.4.3	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRÁTICA DOCENTE	98
4.4.4	EXPECTATIVAS E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	106

5. DO DIAGNÓSTICO À AÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS..... 112

5.1	AS RODAS DE CONVERSA COMO DISPOSITIVO FORMATIVO	113
5.2	ORGANIZAÇÃO DO PERCURSO: ESTRATÉGIAS FORMATIVAS, RECURSOS E MEDIAÇÕES	114
5.3	DESENVOLVIMENTO DAS RODAS DE CONVERSA: EIXOS, TENSÕES E RELATOS DOCENTES.....	116
5.3.1	RODA 1 — COLONIALISMO, COLONIALIDADE, RAÇA, RACISMO E EFEITOS NA EDUCAÇÃO	117
5.3.2	RODA 2 — TIPOS DE RACISMO, RACISMO LINGUÍSTICO, BRANQUITUDE E DISPUTA CURRICULAR	118
5.3.3	RODAS 3 E 4 — DECOLONIALIDADE, CURRÍCULO VIVIDO, RACISMO NA INFÂNCIA E REORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	122
5.3.4	EIXOS RECORRENTES EMERGENTES DAS FALAS DOCENTES	126
5.3.5	DA REFLEXÃO À AÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA A PARTIR DA VALORIZAÇÃO DO TERRITÓRIO.....	128
5.4	AVALIAÇÃO FINAL DO PERCURSO FORMATIVO.....	134

6. O PRODUTO EDUCACIONAL: E-BOOK “RAÍZES DE AÇO: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA”..... 144

6.1	O PERCURSO QUE GEROU O E-BOOK: DIAGNÓSTICO, FORMAÇÃO E DEVOLUTIVA APLICADA	145
6.2	ESTRUTURA E INTENCIONALIDADE DO PRODUTO: UM MATERIAL PARA FORMAR E PARA USAR	146
6.3	APLICAÇÃO DO E-BOOK: AÇÕES POR SEGMENTO E SABERES DO TERRITÓRIO COMO CURRÍCULO	148
6.4	CULMINÂNCIA E SÍNTESE DO PRODUTO: DEVOLUTIVA PÚBLICA, AUTORIA COLETIVA E CONTINUIDADE	153

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 155

8. REFERÊNCIAS..... 162

1 INTRODUÇÃO

A educação para as relações étnico-raciais constitui um compromisso fundamental para a construção de uma sociedade democrática, plural e equitativa no Brasil. A promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis da educação básica, reconhecendo a importância da população negra na formação da identidade e da cultura nacional.

Para orientar a implementação dessa legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004, propõem práticas educativas comprometidas com a promoção da igualdade racial, a valorização da diversidade e a superação do racismo.

No entanto, embora essas políticas estejam formalmente instituídas, sua efetivação nas escolas públicas brasileiras ainda encontra inúmeros entraves, entre os quais se destacam o desconhecimento da legislação, a ausência de formação específica e as resistências, por vezes sutis, de parte do corpo docente em abordar a temática racial no cotidiano escolar. Tais resistências não podem ser compreendidas de forma simplista ou individualizada, pois frequentemente se articulam ao modo como o racismo opera na sociedade brasileira, muitas vezes recoberto por discursos de neutralidade, silenciamento, negação ou eufemização, o que dificulta seu reconhecimento e enfrentamento no espaço escolar.

Nesse contexto, o letramento racial dos docentes desponta como dimensão formativa fundamental para o enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar. Compreendido como um processo de ampliação de conhecimentos, leituras críticas e capacidades de nomeação acerca das dinâmicas do racismo, ele contribui para que professoras e professores reconheçam manifestações discriminatórias, problematizem silenciamentos e compreendam de forma mais consistente os efeitos das hierarquias raciais no cotidiano da escola (Ferreira, 2014).

Ao favorecer essa compreensão crítica das relações étnico-raciais, o letramento racial pode ampliar o repertório analítico e pedagógico das educadoras. Ainda assim, esse processo não torna o sujeito automaticamente ativo na promoção de uma educação antirracista, pois entre compreender o racismo e enfrentá-lo de modo sistemático há mediações importantes, como a disposição para rever práticas, o enfrentamento da branquitude e a ruptura com discursos de neutralidade e silenciamento (Bento, 2022; Schucman, 2012).

Minha trajetória pessoal e profissional me levou a vivenciar de forma intensa essas lacunas na formação docente. Durante minha formação básica, frequentei escolas particulares e conseqüentemente fui atravessada pelo racismo desde muito pequena, no espaço escolar, sem conseguir nomeá-lo ou identificá-lo, apenas sentindo seus efeitos nocivos.

No entanto, esse não era um tema discutido em casa. Embora eu fizesse parte de uma família negra, meus pais não conversavam comigo e com minha irmã sobre racismo ou sobre como agir diante dele. A única orientação que recebi vinha de minha mãe, que insistia para que fôssemos as melhores da turma, sempre simpáticas e evitássemos conflitos ou debates com outras pessoas. Hoje compreendo que essa recomendação, embora formulada como cuidado e proteção, revelava também a marca de uma imposição racista historicamente dirigida à população negra, onde é preciso ser sempre melhor, mais correta, mais esforçada e mais contida para ter acesso ao mínimo de respeito, aceitação e dignidade.

Crescemos, assim, valorizando profundamente a educação, mas também sendo silenciadas, aceitando muitas das imposições que nos eram feitas. A ausência de letramento racial impediu-me, por muito tempo, de perceber e compreender o racismo que vivenciava cotidianamente.

Durante o ensino médio, estudei na Fundação de Apoio a Escola técnica (FAETEC), uma instituição pública estadual do Rio de Janeiro. Embora a turma fosse etnicamente diversa, continuei sendo alvo de discriminação racial, especialmente por ser uma mulher negra retinta. Posteriormente, ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no curso de Pedagogia. Mesmo preenchendo todos os requisitos para vagas de estágio e emprego, frequentemente não era selecionada, hoje compreendo que isso era reflexo do racismo estrutural.

Minha irmã, que cursou todo o ensino básico no Colégio Pedro II (unidade Centro), sofreu ainda mais. Frequentando espaços majoritariamente brancos, enfrentou diversas formas de racismo, o que contribuiu para o desenvolvimento de problemas psicológicos, como ansiedade e insegurança, cujos efeitos persistem até hoje. De acordo com Neuza Souza (2021, p. 23), "o negro, vítima do preconceito racial, ao interiorizar a ideologia racista, constrói uma imagem de si mesmo marcada pela inferioridade, pela negação de sua identidade e pelo desejo inconsciente de ser branco".

A educação para as relações étnico-raciais foi um tema ausente durante minha graduação, concluída em 2012 na UERJ. Quando ingressei como professora dos anos iniciais na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, essa temática também não era abordada em

nenhuma formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ).

Diante dos episódios de racismo que presenciava no ambiente escolar e da frequente recusa de muitos estudantes em se identificarem como negro, passei a nutrir uma preocupação ainda mais profunda, agora também no lugar de mãe. Temia que minha filha, assim como minha irmã e eu, viesse a vivenciar situações de discriminação racial na escola e que tais experiências deixassem marcas irreparáveis em sua formação. Foi nesse contexto que comecei a buscar alternativas: passei a adquirir livros infantis que valorizassem positivamente a identidade negra, com o propósito de contribuir para a construção de um imaginário afirmativo tanto entre meus alunos quanto em minha filha, que futuramente ingressaria na mesma instituição.

Entretanto, ainda não possuía conhecimento sistematizado sobre o tema, nem estratégias pedagógicas consolidadas. Meu objetivo era minimizar os efeitos do racismo, despertando a autoestima e valorizando a identidade negra das crianças. Observava que muitos alunos desistiam de tentar antes mesmo de começar, sentindo-se incapazes e desestimulados para o estudo.

A criação, em dezembro de 2020, da Gerência de Educação para as Relações Étnico-Raciais (GERER) na SMERJ marcou um divisor de águas em minha trajetória profissional. A instituição dessa gerência representou, para mim, um importante sinal de reconhecimento institucional da centralidade das relações étnico-raciais no âmbito da rede municipal do Rio de Janeiro, produzindo não apenas acesso a materiais e orientações, mas também respaldo político-pedagógico para o desenvolvimento de ações que, até então, pareciam depender muito mais de esforços individuais do que de uma política educacional assumida pela rede.

Pouco tempo depois, ao assumir a coordenação pedagógica da escola, foi por meio da GERER que tive acesso às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, até então desconhecidas por mim. Impulsionada por essa nova perspectiva, decidi aprofundar minha formação, ingressando, em 2022, na pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ), do Colégio Pedro II, com o objetivo de ampliar meu repertório e contribuir de forma mais efetiva com o corpo docente da escola.

Como coordenadora pedagógica, procurei divulgar os materiais produzidos pela GERER, bem como estimular a participação dos docentes nas pesquisas e formações propostas. Assim, os professores passaram a conhecer a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, compreendendo a importância da educação para as

relações étnico-raciais na formação de seus alunos, superando, aos poucos, o desconhecimento inicial.

Durante os centros de estudos e os conselhos de classe, levava textos ou recursos audiovisuais para promover a reflexão coletiva, sensibilizando os docentes sobre a importância de uma educação antirracista. Organizamos algumas ações pedagógicas na escola destinadas aos alunos da educação infantil, como o “Dia de Reis e Rainhas”, no qual convidamos mulheres da comunidade escolar, trançistas, para trançar os cabelos das crianças da pré-escola, resgatando e valorizando a história das tranças nagôs, originárias da cultura africana.

Mobilizamos toda a unidade escolar em torno de um projeto voltado à abordagem de personalidades negras em diferentes áreas do conhecimento, com vistas à ampliação da representatividade e ao fortalecimento da construção de uma identidade negra positiva, aspecto fundamental no enfrentamento do racismo. No desenvolvimento dessas ações, contudo, tornaram-se visíveis lacunas que não se limitavam ao domínio conceitual da temática, mas incidiam, sobretudo, sobre a prática pedagógica, especialmente no que se refere à dificuldade de converter o debate racial em intervenções planejadas, contínuas e pedagogicamente sustentadas.

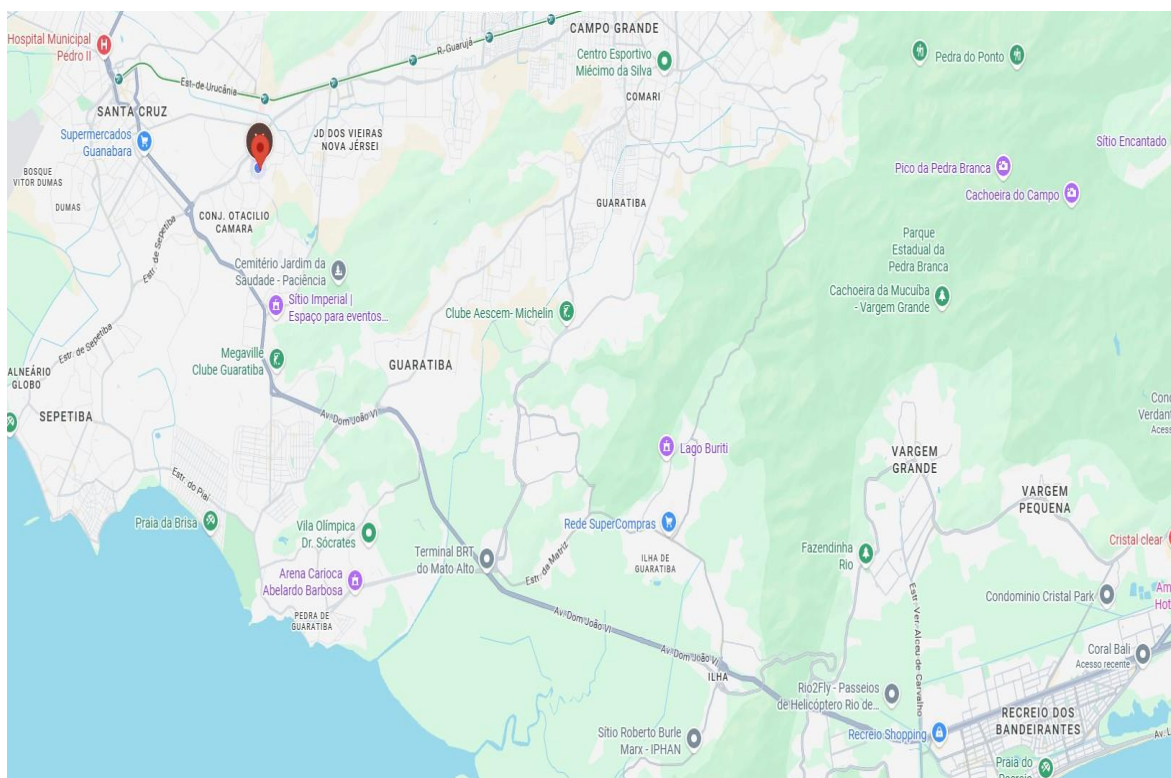
Essa percepção aponta que o enfrentamento ao racismo na escola precisa ultrapassar a seleção de conteúdos e a realização de ações pontuais, exigindo uma organização didática intencional, crítica e comprometida com a ressignificação dos modos de ensinar, aprender e se relacionar no cotidiano escolar. Nesta pesquisa, compreende-se a didática antirracista como uma prática intencional, crítica e situada, capaz de articular currículo, território, identidade, linguagem, escuta e mediação pedagógica na produção de experiências escolares que enfrentem o racismo e afirmem positivamente os sujeitos negros. Assim, a dimensão didática desta investigação se expressa na construção coletiva de modos de ensinar que não apenas abordem o racismo como conteúdo, mas reorganizem práticas, escolhas, relações e sentidos no cotidiano escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro que atende da Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental, reunindo, em seu corpo docente, professoras das primeiras etapas do ensino básico. A unidade está inserida em um território constituído por famílias oriundas de diferentes localidades, que passaram a ocupar aquele espaço após perderem suas moradias em decorrência de uma enchente. Inicialmente instaladas em habitações improvisadas, apresentadas pelo poder público como provisórias, essas famílias permaneceram por décadas em condições marcadas pela precariedade urbana e

pela ausência de infraestrutura básica, como saneamento adequado e acesso regular à água potável.

Trata-se de um território majoritariamente negro, cuja experiência social evidencia a persistência de desigualdades racializadas no acesso a direitos fundamentais e às condições dignas de existência. Contudo, reduzir essa comunidade à lógica da carência seria insuficiente. Em meio às adversidades impostas por um processo histórico de negligência, seus moradores foram produzindo formas cotidianas de reinvenção da vida, sustentadas por redes de apoio, estratégias de sobrevivência e práticas de resistência que reafirmam pertencimento, dignidade e força coletiva. Para situar espacialmente o campo empírico da pesquisa, apresenta-se, a seguir, a localização da unidade escolar no contexto do território em que está inserida.

Figura 1 – Localização da escola pesquisada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Google Maps, 2026.

Nessa direção, a caracterização do campo empírico não constitui elemento acessório da pesquisa, mas dimensão central para a compreensão do problema investigado. As condições históricas e sociais que atravessam esse território, bem como as experiências vividas pelas crianças, famílias e docentes, revelam que as relações étnico-raciais não se

apresentam como tema secundário no cotidiano escolar, mas como questão constitutiva da realidade educacional analisada. Também a relação entre escola e comunidade precisa ser compreendida como parte desse processo.

Durante um período, a unidade esteve submetida a práticas de gestão marcadas pelo autoritarismo, por imposições e por um tratamento desrespeitoso tanto em relação às docentes quanto às famílias, o que reforçava o distanciamento entre a escola e o território e reproduzia expectativas rebaixadas sobre as possibilidades daquela comunidade. Ainda assim, no interior desse contexto, foi se formando entre docentes um movimento de apoio mútuo e resistência, que mais tarde encontrou eco entre os responsáveis.

A mobilização da comunidade em defesa de uma escola mais aberta ao diálogo e ao reconhecimento de seus sujeitos tornou-se um marco importante dessa trajetória, fortalecendo vínculos coletivos e ampliando a participação das famílias na vida escolar. Com a constituição de uma gestão mais democrática, em 2018, esse processo se aprofundou, possibilitando novas formas de parceria entre escola e comunidade e criando condições mais favoráveis para a construção de projetos coletivos. É nesse cenário que se torna ainda mais urgente a construção de processos formativos capazes de ampliar o letramento racial docente e de sustentar práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista.

Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a Lei 10.639/03 não representa apenas uma inclusão curricular, mas constitui um passo decisivo para a transformação social e para o enfrentamento das desigualdades históricas que atingem a população negra no Brasil. Para a autora, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visa reconhecer e valorizar as contribuições dos povos negros na construção da sociedade brasileira, corrigindo uma longa tradição de marginalização e invisibilidade e contribuindo para a construção de um imaginário negro positivo.

A reprodução do racismo é um problema presente nas escolas e, muitas vezes, passa despercebida pela comunidade escolar devido à falta de conhecimento e de formação adequada. De acordo com Eliane Cavalleiro (2021), a ausência dessa temática no planejamento pedagógico impede a promoção de relações étnico-raciais saudáveis. O silêncio institucional em torno da questão contribui para a percepção da diferença como desigualdade, perpetuando a associação dos negros a uma posição de inferioridade.

Apesar das ações realizadas na escola e do acesso a materiais produzidos pela GERER, muitos docentes, embora motivados a rever suas práticas pedagógicas, ainda demonstram insegurança quanto à implementação efetiva de uma abordagem antirracista em sala de aula. O material didático foi reformulado com orientações voltadas para a educação

das relações étnico-raciais, o que representa um avanço significativo; no entanto, os professores relataram dificuldades em discutir o tema com os estudantes, principalmente pela ausência de uma formação mais aprofundada sobre o assunto.

Mesmo com a criação da GERER e a disponibilização de materiais pedagógicos específicos, muitos docentes ainda demonstraram dúvidas e, por vezes, resistências à implementação de práticas pedagógicas antirracistas. A fragilidade na formação voltada ao letramento racial limita a atuação desses profissionais no enfrentamento das desigualdades raciais.

Embora tivesse identidade racial, me reconhecendo como mulher negra, ainda não possuía o letramento racial necessário para compreender as estruturas que sustentam o racismo. Foi por meio da busca intencional por formações e estudos que iniciei um processo profundo de conscientização. Posso afirmar que foi nesse percurso que me tornei negra em um sentido mais político e crítico, ao deixar a posição do reconhecimento identitário para assumir uma postura ativa frente às injustiças raciais.

Passei a compreender os mecanismos que alimentam o racismo estrutural e percebi que nem todos os docentes estão dispostos ou preparados a trilhar esse caminho. Um dos propósitos desta pesquisa, portanto, é justamente compartilhar esse conhecimento e, de forma colaborativa, fomentar ações pedagógicas que contribuam para mitigar os efeitos do racismo no cotidiano escolar.

Os docentes tomaram conhecimento das Leis após a criação da GERER, esse contato se deu de maneira superficial, sem tempo hábil para estudo e debate coletivo. Questões estruturais, como a construção histórica do racismo no Brasil e seus impactos no cotidiano escolar, ainda não foram abordadas de forma sistemática, o que contribui para a sensação de despreparo e insegurança na mediação de práticas educativas antirracistas.

A permanência de um currículo escolar estruturado sob lógicas eurocentradas é um dos principais entraves à efetivação de práticas antirracistas no espaço escolar. Mesmo com os esforços da GERER, que disponibiliza materiais didáticos na perspectiva das relações étnico-raciais, é preciso reconhecer que o currículo vai além do conteúdo formal, ele se manifesta em práticas cotidianas, nas escolhas pedagógicas, nos silêncios, nos símbolos e nas relações construídas no ambiente escolar. Como afirma Nilma Limo Gomes (2012), o currículo “é uma construção histórica, política e cultural, que expressa relações de poder e projetos de sociedade”. Assim, não basta inserir temas afro-brasileiros de maneira pontual ou celebrar datas simbólicas; é necessário repensar todo o projeto pedagógico da escola a partir de uma perspectiva decolonial, compreendida, nesta pesquisa, como horizonte de reexistência. Trata-

se de reconhecer que o enfrentamento ao racismo exige não apenas a crítica às hierarquias epistêmicas e curriculares herdadas da colonialidade, mas também a reinvenção das práticas pedagógicas, de modo a produzir outros modos de ensinar, aprender e existir na escola. Nessa direção, reposicionar os saberes negros no centro da produção do conhecimento constitui um movimento fundamental para a construção de uma educação antirracista comprometida com a transformação efetiva das relações escolares.

Essa reconstrução curricular exige que docentes estejam não apenas informados sobre a Lei 10.639/03, mas que sejam também sujeitos críticos, capazes de tensionar as estruturas que naturalizam o racismo no cotidiano escolar. bell hooks (2013), ao tratar da pedagogia como prática da liberdade, destaca que “ensinar é sempre um ato profundamente ético, que deve comprometer-se com a desconstrução das opressões”, entre elas, o racismo. Nesse sentido, o letramento racial se apresenta como uma estratégia potente, nessa desconstrução, para formar educadores preparados para atuar de forma crítica e transformadora. A ausência dessa formação contribui para a reprodução de um currículo que nega as contribuições e experiências negras e reforça, ainda que de forma não intencional, a lógica da desigualdade.

Este estudo parte da compreensão de que o racismo é uma realidade presente nas escolas públicas e que o desconhecimento ou a negligência com relação às relações étnico-raciais contribui para a sua reprodução. Ao investigar as lacunas ainda existentes na formação desses docentes e tentar saná-las, identificamos caminhos possíveis para fortalecer práticas pedagógicas antirracistas cotidianas, alinhadas às diretrizes legais e comprometidas com a promoção da equidade racial no ambiente escolar.

A problemática investigada nesta pesquisa exige uma leitura interseccional, pois o racismo não se expressa de forma isolada no cotidiano escolar, mas se articula às desigualdades de classe e de gênero que atravessam a vida social e educacional no território em que a escola está inserida. Isso significa reconhecer que as experiências vividas pelas crianças, pelas famílias e pelas docentes não podem ser compreendidas por um único marcador, como se raça, classe e gênero atuassem separadamente. Ao discutir a interseccionalidade, Kimberlé Crenshaw (1989; 1991) evidencia que essas dimensões se cruzam e produzem formas específicas de opressão, tornando insuficiente qualquer análise que trate tais questões de maneira fragmentada. No contexto desta pesquisa, essa perspectiva permite compreender que a precariedade historicamente imposta à Comunidade do Aço, a negação de direitos básicos e a presença do racismo no espaço escolar fazem parte de uma mesma engrenagem social, que organiza desigualdades e impacta concretamente os sujeitos que vivem e atuam nesse território.

No Brasil, essa compreensão é aprofundada pelas contribuições do feminismo negro, sobretudo quando problematiza a forma como mulheres negras vivenciam de maneira particular as múltiplas opressões produzidas pela sociedade. Lélia Gonzalez (2020) demonstra que racismo e sexismo se articulam na produção de lugares de subalternização, silenciamento e sobrecarga, enquanto Carla Akotirene (2019) reafirma a interseccionalidade como uma ferramenta teórico-política fundamental para pensar a inseparabilidade entre raça, classe e gênero. Assim, ao considerar que esta pesquisa se desenvolve em um território majoritariamente negro e que há presença expressiva de mulheres tanto na comunidade quanto entre as participantes, assume-se que essas dimensões não aparecem de forma secundária no estudo, mas constituem parte central do problema investigado. Incorporar essa leitura é fundamental para compreender com maior profundidade os desafios vividos no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, para construir práticas pedagógicas antirracistas que dialoguem com a realidade concreta da escola e dos sujeitos que a compõem.

Diante desse cenário, esta pesquisa propõe ações antirracistas voltadas à criação de um ambiente escolar seguro, acolhedor e afirmativo para crianças negras. Buscará responder os seguintes questionamentos: Por que, apesar das políticas públicas existentes, ainda é tão difícil efetivar práticas antirracistas no cotidiano escolar? De que forma ações, na perspectiva decolonial, podem contribuir para a prática antirracista? Como o letramento racial pode contribuir para a formação docente e para a implementação concreta da Lei 10.639/03? Quais estratégias pedagógicas podem ser desenvolvidas a partir da reflexão crítica dos professores sobre o racismo?

Como produto educacional, foi elaborado um *e-book* formativo com sugestões de práticas antirracistas, construídas coletivamente, para as primeiras etapas do ensino básico. Esse material foi construído a partir das reflexões, escutas e trocas realizadas ao longo das rodas de conversa com os docentes, proposta por esta pesquisa, com o objetivo de oferecer subsídios concretos que fortaleçam o compromisso da escola com a promoção da equidade racial.

1.1 Problema de pesquisa

Procurando preencher a lacuna de um currículo predominantemente eurocêntrico, que reforça estereótipos raciais e perpetua preconceitos, compreendo que a lei 10.639/03 é um instrumento para o combate ao racismo ao promover o reconhecimento e a valorização das contribuições afro-brasileiras na construção da identidade.

Porém, a aplicabilidade desta lei depende de um esforço coletivo e formação continuada aos docentes que desconhecem o tema e não sabem como agir, surgindo o

problema: Como desenvolver ações pedagógicas antirracistas em uma escola dos anos iniciais?

1.2 Objetivo Geral

Construir em conjunto com docentes das primeiras etapas do ensino básico, uma proposta de ações pedagógicas que contribuam para o combate ao racismo na escola pesquisada.

1.3 Objetivos Específicos

- Identificar as percepções dos docentes sobre a educação antirracista;
- Promover o letramento racial através das rodas de conversa com o objetivo de instrumentalizar ações antirracistas no cotidiano;
- Avaliar as contribuições das discussões realizadas durante as rodas de conversa, para uma prática pedagógica antirracista que servirá de base para o desenvolvimento de ações na escola e a construção do Produto Educacional;
- Elaborar um *e-book* com sugestões para docentes das primeiras etapas do ensino básico que aborde o tema das relações étnico-raciais na escola.

1.4 Justificativa

O Instituto Peregum, por meio do projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista) realizou em abril de 2023, a pesquisa intitulada “Percepções sobre o Racismo no Brasil”. O estudo aponta o ambiente escolar como o local mais citado onde ocorrem reproduções do racismo.

De acordo com Ribeiro (2019), vivemos em uma sociedade estruturalmente racista, onde o racismo está profundamente enraizado em nossas práticas e percepções. Por essa razão, é essencial combatê-lo de forma contínua.

O racismo nega à população negra o direito de buscar, em igualdade de condições, posições na sociedade. A desconstrução dele exige reflexão crítica e debates ativos, que promovam mudanças necessárias. Nesse contexto, a pesquisa desempenha um papel fundamental ao fomentar esse debate indispensável no ambiente escolar, pois a escola pode ser um agente de transformação dessa realidade.

Em virtude disso, a presente pesquisa justifica-se, inicialmente, pela compreensão de que o racismo permanece como realidade concreta nas escolas brasileiras, atravessando as relações pedagógicas, os processos de construção identitária, o currículo e as possibilidades de permanência simbólica e material de crianças negras no espaço escolar. Em uma instituição situada em território majoritariamente negro, marcada por desigualdades historicamente produzidas e por precariedades que evidenciam a persistência de uma

distribuição racializada dos direitos, investigar o enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar não significa abordar um tema acessório, mas voltar-se para uma questão constitutiva da realidade educacional. Nesse cenário, a educação para as relações étnico-raciais assume lugar central, não apenas por força da legislação, mas porque a escola é um dos espaços em que as hierarquias raciais podem ser reproduzidas, naturalizadas, silenciadas ou, em direção oposta, problematizadas e enfrentadas por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial e com a dignidade das crianças.

Essa justificativa também se ancora em minha trajetória pessoal e profissional, profundamente marcada pelo racismo no espaço escolar e pela ausência, durante muito tempo, de um letramento racial capaz de me oferecer instrumentos para nomear, compreender e enfrentar essas violências. Ao longo do percurso apresentado neste capítulo, tornou-se evidente que a formação inicial e a formação continuada não me ofereceram, de modo sistemático, subsídios teóricos e pedagógicos para compreender a questão racial como dimensão estruturante da prática docente. Mesmo já inserida na rede pública municipal do Rio de Janeiro e atuando nos anos iniciais, a temática das relações étnico-raciais não era abordada nas formações institucionais, o que contribuiu para que o enfrentamento ao racismo dependesse mais de iniciativas individuais do que de uma política educacional assumida de forma orgânica. A criação da GERER produziu deslocamentos importantes em minha prática e em minha leitura do cotidiano escolar, mas também tornou ainda mais visíveis as lacunas formativas existentes entre os docentes e as dificuldades de transpor o reconhecimento da importância da Lei nº 10.639/03 para sua implementação efetiva e contínua no currículo praticado.

A escolha por desenvolver esta pesquisa, portanto, nasce da articulação entre experiência, inquietação e compromisso político-pedagógico. Ao observar a recorrência de episódios de racismo entre estudantes, a resistência de muitas crianças em se reconhecerem como negras, o silêncio diante de falas e práticas discriminatórias e a insegurança docente em debater o tema, compreendi que não bastava inserir atividades pontuais ou promover ações esporádicas em torno de datas comemorativas. Tornou-se necessário investir em processos mais profundos de reflexão, formação e construção coletiva, capazes de deslocar o racismo do lugar de tema eventual para reconhecê-lo como problema cotidiano da escola e, por isso mesmo, como questão que precisa atravessar o projeto pedagógico, o planejamento docente e as relações que se constroem no interior da instituição. É nesse ponto que o letramento racial assume o papel da formação continuada nesta investigação, entendido não como acúmulo abstrato de informações, mas como processo formativo que amplia a capacidade de leitura

crítica da realidade, fortalece a nomeação das violências raciais e instrumentaliza pedagogicamente o enfrentamento ao racismo na escola.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa se justifica pelo diálogo que estabelece com produções já existentes no campo das relações étnico-raciais, da educação antirracista, da formação docente e do currículo.

Conforme apontam Da Silva, Souza e Vasconcellos (2020, p. 2), o Estado da Arte refere-se a “denominações de levantamentos sistemáticos ou balanços sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência”. Com base nessa perspectiva, realizou-se um mapeamento bibliográfico em duas importantes bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Portal de Periódicos da CAPES. As coletas foram realizadas entre os meses de maio e junho de 2025.

A busca teve como objetivo identificar pesquisas que abordassem o racismo na escola, especialmente sob a ótica da educação antirracista, buscando a formação continuada para o avanço dessas práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, foram utilizados os seguintes termos-chave: “racismo na escola”, “educação básica”, “currículo decolonial”, “educação antirracista” e “formação continuada”, com e sem aspas, combinados pelo conectivo booleano AND.

O levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES, sistematizado no Quadro 1, permitiu identificar dissertações, teses e artigos que contribuem de forma significativa para a compreensão do problema aqui investigado. A leitura desse quadro evidencia que já existem produções importantes voltadas à implementação da Lei nº 10.639/03, às práticas pedagógicas antirracistas, à formação docente e aos desafios do enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, o próprio conjunto dessas pesquisas mostra que a consolidação de uma educação antirracista ainda demanda investigações situadas, comprometidas com o cotidiano das escolas, com a escuta dos docentes e com a construção de propostas pedagógicas que ultrapassem o plano da prescrição normativa.

Quadro 1 - Síntese do levantamento bibliográfico realizado nas bases CAPES

Base	Busca	Termos-chave	Produções selecionadas e contribuição para a pesquisa
-------------	--------------	---------------------	--

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	1	“Racismo na escola”	Albuquerque (2023) - evidencia a Lei nº 10.639/03 como instrumento para a educação antirracista e reforça a necessidade de formação continuada; Esteves (2019) - analisa práticas educativas em escolas da zona oeste do Rio de Janeiro e destaca a centralidade das relações étnico-raciais na prática docente; Rocha (2022) - demonstra que a formação em ERER favorece a sustentação de práticas pedagógicas antirracistas.
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	2	“Racismo na escola” AND “Educação básica”	Costa (2025) - aproxima a discussão da capacitação docente para o enfrentamento do racismo na educação básica.
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	5	Racismo na escola AND Currículo decolonial	Liston (2023) - discute percepção docente sobre práticas pedagógicas antirracistas e aproxima currículo, formação e enfrentamento ao racismo.
Portal de Periódicos da CAPES	3	Racismo na escola AND Educação básica	Gomes (2021) - articula combate ao racismo e descolonização das práticas educativas; Santos, Neves e Pereira (2020) - aponta a formação continuada como elemento fundante para a ressignificação das práticas; Ferreira e Rios (2024) -

			apresenta a educação afrocêntrica como possibilidade de construção de outros modos de educar na escola pública.
Portal de Periódicos da CAPES	6	Educação antirracista AND Educação básica	Brussio e Magalhães (2022) - relacionam Lei nº 10.639/03 e epistemologia decolonial; Vasconcelos e Alves (2024) - evidenciam a superficialidade da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e a urgência de formação continuada; Rodrigues e Breder (2023) - defendem a formação docente antirracista a partir do reconhecimento do racismo estrutural.
Portal de Periódicos da CAPES	7	“Educação antirracista” AND “Educação básica”	Santos e Santana (2021) - discutem aprendizagem significativa em uma educação decolonial e antirracista; Berte e Maquêa (2022) - apontam o ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras como caminho para a educação antirracista; Lopes, Souza e Dionisio (2024) - sistematizam experiências pedagógicas antirracistas na educação básica; Paula (2021) - destaca a invisibilidade das

				crianças negras e a importância do PPP e da formação inicial.
Portal de Periódicos da CAPES	8	Educação antirracista AND Formação continuada		Silva e Marques (2015) - indicam que o conhecimento docente sobre a Lei nº 10.639/03 ainda é incipiente e reforçam a importância da formação continuada; Caldas et al. (2023) - enfatizam o papel dos professores no combate ao racismo por meio da educação antirracista.

Fonte: dados coletados pela pesquisadora com base no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES.

A leitura articulada desse material evidencia, por exemplo, que Albuquerque (2023), Esteves (2019) e Rocha (2022) ajudam a compreender, em diferentes contextos, que a efetivação da Lei nº 10.639/03 depende de processos formativos mais consistentes e de sua incorporação ao cotidiano da escola. No caso de Esteves (2019), o diálogo torna-se ainda mais fecundo por se tratar de pesquisa realizada em escolas públicas da zona oeste do município do Rio de Janeiro, em territórios marcados por vulnerabilidade social, maioria da população afro-brasileira e abandono histórico do poder público, aspecto que aproxima essa produção do campo empírico desta dissertação.

Os artigos reunidos no quadro reforçam, ainda, que a formação continuada aparece de forma recorrente como dimensão decisiva para o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. Santos, Neves e Pereira (2020) demonstram que a formação contribui para ressignificar conceitos e práticas docentes; Vasconcelos e Alves (2024) evidenciam que a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ainda ocorre, muitas vezes, de modo

superficial e restrito a datas comemorativas; Rodrigues e Breder (2023) defendem que a formação docente antirracista exige reconhecimento do racismo estrutural; e Brussio e Magalhães (2022) aproximam a Educação para as Relações Étnico-Raciais da epistemologia decolonial. Em conjunto, essas pesquisas fortalecem a compreensão de que não basta conhecer a legislação, é preciso produzir deslocamentos na formação, no currículo e na prática pedagógica.

O quadro também permite observar que o campo já vem produzindo experiências e proposições que ultrapassam a denúncia da desigualdade racial e avançam na formulação de alternativas pedagógicas. Ferreira e Rios (2024) apresentam a educação afrocêntrica como possibilidade de construção de outros modos de educar na escola pública; Lopes, Souza e Dionisio (2024) sistematizam experiências pedagógicas antirracistas na educação básica do estado do Rio de Janeiro; Berte e Maquêa (2022) apontam o ensino de literaturas africanas e afro-brasileiras como caminho para a educação antirracista; e Paula (2021) destaca a invisibilidade das crianças negras e a necessidade de que a formação inicial e o Projeto Político-Pedagógico assumam explicitamente o compromisso com o enfrentamento ao racismo.

A presença dessas produções, no entanto, não reduz a pertinência desta pesquisa. Ao contrário, fortalece-a. Isso porque esta dissertação se desenvolve em um contexto singular, situado nas primeiras etapas do ensino básico, em uma escola pública específica da rede municipal do Rio de Janeiro, articulando diagnóstico do contexto, formação por meio de rodas de conversa, ampliação do letramento racial e construção coletiva de ações pedagógicas. Desse modo, a contribuição deste estudo não reside em afirmar um tema sem debate, mas em produzir uma investigação situada, vinculada a uma realidade concreta e comprometida com a elaboração de respostas pedagógicas que façam sentido para o chão da escola pesquisada.

Há, ainda, uma justificativa profissional que se impõe com força. Ao longo de minha atuação como professora e coordenadora pedagógica, tornou-se visível que muitas docentes desejam desenvolver práticas antirracistas, reconhecem a importância do tema e se mostram afetadas pelas situações de racismo presenciadas na escola, mas não dispõem de tempo, repertório, segurança teórica ou apoio formativo suficiente para transformar essa intenção em ação planejada. Em vários momentos, o racismo aparece como algo percebido de modo difuso, sem nomeação precisa, ou como problema que se reconhece apenas quando assume forma mais explícita. Em outros, é silenciado, relativizado ou absorvido pela rotina escolar sem que produza desdobramentos pedagógicos consistentes. Essa realidade reforça a necessidade de pesquisas que, além de analisar o problema, contribuam efetivamente para a

formação das docentes e para a construção de alternativas possíveis, capazes de fortalecer o compromisso da escola com a promoção da equidade racial.

Justifica-se, portanto, a proposta de construção coletiva de ações antirracistas por meio das rodas de conversa, uma vez que elas se configuram como espaço de escuta, problematização, troca e elaboração conjunta. Ao apostar nesse movimento, esta pesquisa assume que o enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar não se faz por imposição externa, tampouco por adesão formal à legislação, mas pela constituição de uma consciência crítica capaz de rever práticas, deslocar silenciamentos e reposicionar os saberes negros no centro da produção do conhecimento escolar. Nessa direção, o produto educacional, um e-book formativo com sugestões de práticas antirracistas para as primeiras etapas do ensino básico, não se apresenta como apêndice da pesquisa, mas como desdobramento coerente de seu próprio percurso investigativo, construído a partir das reflexões e dos aprendizados produzidos coletivamente com as docentes.

Por fim, esta pesquisa se justifica porque parte da compreensão de que o currículo expressa relações de poder, define presenças e ausências, hierarquiza conhecimentos e participa ativamente da produção de identidades. Em uma escola atravessada por práticas, silêncios e marcas do racismo, repensar o currículo a partir de uma perspectiva decolonial significa reconhecer que não basta inserir temas afro-brasileiros de forma pontual. É necessário reinventar a prática pedagógica, revisar os modos de ensinar, ampliar o repertório docente e construir condições para que crianças negras se vejam como sujeitos de conhecimento, de dignidade e de futuro. É nessa articulação entre experiência vivida, compromisso ético-político, diálogo com a produção acadêmica e construção coletiva de respostas pedagógicas que esta dissertação encontra sua justificativa.

Diante desse conjunto de elementos, torna-se possível compreender que o problema investigado nesta dissertação não emerge apenas do reconhecimento abstrato de que o racismo existe na escola, mas da constatação de que sua permanência no cotidiano escolar se articula a dificuldades concretas de formação, de leitura crítica das relações raciais e de conversão dos dispositivos legais em práticas pedagógicas contínuas e intencionais. Embora a Lei nº 10.639/03 represente um marco importante na luta por uma educação comprometida com a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, sua presença formal no campo normativo não tem sido suficiente para garantir, por si só, a transformação do currículo praticado e das relações pedagógicas no interior da escola. É nesse intervalo entre o reconhecimento da importância da educação antirracista e a dificuldade de efetivá-la no cotidiano que se inscreve o problema desta pesquisa.

Nessa direção, a necessidade de construir ações pedagógicas antirracistas com docentes das primeiras etapas do ensino básico passa a constituir não apenas uma escolha metodológica, mas uma exigência produzida pelo próprio campo empírico. Ao considerar as lacunas observadas na formação docente, os silenciamentos em torno do racismo e a urgência de fortalecer práticas comprometidas com a equidade racial, esta investigação volta-se ao problema de pesquisa.

Diante desse conjunto de elementos, a organização desta dissertação busca articular, de forma progressiva, os fundamentos teóricos, a compreensão do campo empírico, o percurso metodológico, a análise do processo formativo desenvolvido com as docentes e a sistematização do produto educacional construído ao longo da pesquisa. Assim, o segundo capítulo discute o racismo como prática cotidiana na sociedade e na escola, tomando como base o debate sobre colonialismo, colonialidade e racismo, bem como suas expressões objetivas e subjetivas no contexto brasileiro e educacional. O terceiro capítulo aprofunda a discussão sobre os caminhos de enfrentamento ao racismo no espaço escolar, com ênfase na perspectiva decolonial, na reconstrução da negritude, na contribuição do movimento negro e nas possibilidades de ações pedagógicas antirracistas nos anos iniciais.

No quarto capítulo, apresenta-se o diagnóstico do campo e o percurso metodológico da investigação, situando a pesquisa como uma Investigação-Ação-Participativa (IAP) e explicitando os procedimentos de produção e análise dos dados, além de traçar o perfil das participantes e examinar suas percepções sobre racismo, prática pedagógica e formação continuada. O quinto capítulo focaliza o processo de construção coletiva realizado por meio das rodas de conversa, analisando os temas debatidos, as tensões emergentes, os deslocamentos produzidos no percurso formativo e os indícios de reorientação da prática pedagógica a partir das reflexões construídas com as docentes.

Na sequência, o sexto capítulo apresenta o produto educacional, o e-book *Raízes de Aço: caminhos para uma escola antirracista*, compreendido não como elemento apartado da investigação, mas como síntese aplicada do percurso formativo, elaborado a partir do diagnóstico, das escutas, das experiências e das proposições construídas coletivamente no contexto da escola pesquisada. Por fim, nas considerações finais, são retomadas as questões centrais da pesquisa, os objetivos propostos e os principais achados do estudo, destacando-se as contribuições do letramento racial, da formação docente e da perspectiva decolonial para a construção de práticas pedagógicas antirracistas comprometidas com a transformação do cotidiano escolar.

2. O RACISMO COMO PRÁTICA COTIDIANA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Tratar o racismo como prática cotidiana implica deslocar o olhar do caso isolado para aquilo que se repete, se naturaliza e se sustenta no dia a dia, atravessando relações sociais, instituições e modos de produzir conhecimento. O racismo não se resume a insultos explícitos, embora eles sejam sua forma mais visível, mas também efetiva em silenciamentos, em expectativas desiguais entre pessoas negras e brancas, na distribuição de oportunidades e na forma como certos repertórios culturais são validados como legítimos enquanto outros são desqualificados.

Essa compreensão sustenta a perspectiva adotada nesta pesquisa, que reconhece as desigualdades raciais, sociais e epistêmicas no Brasil como expressões contemporâneas de um padrão de poder ainda operante, e não como resquícios de um passado já superado.

Nesse sentido, o capítulo organiza o debate em dois movimentos complementares. O primeiro discute os conceitos de colonialismo, colonialidade e racismo, assumindo a chave analítica do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e o diálogo com autoras e autores que fundamentam a pesquisa. O segundo aproxima esses conceitos das expressões concretas do racismo na sociedade e na escola, considerando suas dimensões objetivas (desigualdades mensuráveis em renda, pobreza, violência) e subjetivas (formas de negação e naturalização, efeitos na identidade, e dinâmicas de silenciamento). Ao final, o texto prepara a passagem para o campo educacional, enfatizando que enfrentar o racismo na escola não é um tema adicional, mas compromisso ético, político e pedagógico.

2.1 Colonialismo, colonialidade e racismo

Antes de avançar para a distinção entre colonialismo e colonialidade, é importante explicitar o lugar conceitual que esta dissertação assume ao articular esses termos ao racismo. Neste trabalho, colonialismo e colonialidade não aparecem como contexto histórico distante ou abstrato, mas como chaves para compreender por que as desigualdades raciais se mantêm e se atualizam na vida cotidiana, especificamente na escola. A proposta é utilizar esses conceitos para pensar a vida real.

A ideia central é que a sociedade brasileira foi organizada sob um padrão de poder construído na modernidade colonial, no qual a classificação racial hierarquizou sujeitos,

saberes, territórios e direitos, deixando marcas materiais e simbólicas que não se desfazem automaticamente com mudanças legais ou com a passagem do tempo.

Nesse enquadramento, a raça é tratada como categoria histórica e política, produzida para legitimar dominação e exploração, e não como dado natural. O racismo, por sua vez, é compreendido como a prática social que torna essa hierarquia operante, se manifestando tanto em estruturas (acesso desigual a renda, trabalho, proteção e vida) quanto em dinâmicas subjetivas (silenciamentos, estereótipos, controle da fala e do reconhecimento). Grada Kilomba reafirma:

O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. (Kilomba, 2019, p. 76)

Assim, discutir colonialidade é também discutir epistemologia e currículo, pois o que se considera conhecimento válido, e quem é reconhecido como sujeito de saber, são dimensões atravessadas por estruturas de poder. Desse modo, a escola não é apenas palco onde o racismo aparece. Ela é um espaço em que a colonialidade é reproduzida, podendo ser contestada ou deslocada, dependendo das escolhas curriculares, das práticas pedagógicas e do repertório de intervenção construído coletivamente.

A seguir, as subseções detalham: a distinção entre colonialismo e colonialidade e sua relevância para ler o presente; a articulação entre colonialidade e racismo como processo de hierarquização cotidiana; e o modo como essas dinâmicas ajudam a compreender a dominação racial no Brasil, preparando o terreno para a discussão do racismo como prática cotidiana no espaço escolar.

2.1.1 Colonialismo e Colonialidade

Distinguir colonialismo de colonialidade é um passo conceitual necessário para evitar duas armadilhas comuns: a primeira é tratar o colonialismo como assunto do passado e, por consequência, imaginar que suas implicações desapareceram com as independências; a segunda é usar o colonialismo como um termo tão genérico que ele perde especificidade e não ajuda a ler o presente. É justamente por isso que Maldonado-Torres (2023) propõe separar analiticamente colonialismo, colonialismo moderno e colonialidade, para preservar a relevância contemporânea do debate e impedir simplificações.

Quijano (2005) define o colonialismo como uma estrutura de dominação/exploração em que o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma

população domina outra de identidade distinta e com sede central em outra jurisdição territorial. Essa definição ajuda a manter o foco no caráter material e institucional do colonialismo, isto é, na administração e no controle territorial que organizam a exploração.

Maldonado-Torres (2023) complementa ao afirmar que colonialismo pode ser entendido como a “formação histórica dos territórios coloniais”, enquanto o colonialismo moderno diz respeito aos modos específicos pelos quais impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a invasão. Essa distinção é especialmente importante para a América Latina, pois leva o debate do processo de colonização para a estrutura moderna que, ao colonizar, reorganizou o mundo e instituiu hierarquias de humanidade, de valor e de conhecimento.

A colonialidade, por sua vez, nomeia algo diferente, e mais persistente. Quijano (2005) é explícito ao afirmar que colonialidade é um conceito distinto, ainda que vinculado ao colonialismo, e que, embora engendrada no colonialismo, mostrou-se mais profunda e duradoura ao longo de cerca de 500 anos. Maldonado-Torres (2023) reforça essa ideia ao definir colonialidade como “uma lógica global de desumanização” capaz de existir mesmo na ausência de colônias formais, e ao diferenciar decolonialidade (luta contra essa lógica e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos) de descolonização (processos históricos de independência).

Por isso, nesta pesquisa, colonialismo será tomado como forma histórica de dominação territorial e exploração; e colonialidade, como lógica persistente que reorganiza poder, saber e ser, atualizando hierarquias raciais e epistêmicas no presente. Essa distinção abre caminho para a próxima subseção, em que se aprofunda a articulação entre colonialidade e racismo como processo de hierarquização cotidiana, preparando o terreno para discutir como isso chega ao espaço escolar e se traduz em práticas, silenciamentos e disputas curriculares.

2.1.2 Colonialidade e racismo

Anteriormente, diferenciamos colonialismo e colonialidade, aqui o objetivo é mostrar como a colonialidade se realiza, no cotidiano, como racismo. É nesse ponto que a discussão se encontra com o debate do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), ao evidenciar que a modernidade ocidental se constituiu em íntima relação com a experiência colonial e com a produção de hierarquias globais. Em termos de síntese, Ballestrin (2013) enfatiza que não há modernidade sem colonialidade, pois o eurocentrismo se consolida como medida de valor e conhecimento ao mesmo tempo em que desqualifica outros povos e saberes.

Nesse quadro, Quijano (2005) afirma que a globalização em curso culmina num processo iniciado com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno eurocentrado. Um de seus eixos fundamentais é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, que atravessa dimensões decisivas do poder e se articula à racionalidade eurocêntrica. Por isso, compreender o racismo implica reconhecê-lo como prática que mantém operante uma hierarquia histórica, e não como um erro episódico nas relações sociais.

Ao tratar da formação desse padrão, Quijano (2005) destaca que, após 1492, a dominação colonial não se limitou à ocupação territorial. Ela instituiu uma matriz mundial de poder que combina raça (classificação hierárquica da humanidade) e capital (controle diferenciado do trabalho). A passagem citada pelo autor explicita esse processo:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (Quijano, 2005, p.118)

Nessa mesma direção, Quijano (2005) sustenta que o capitalismo mundial nasce imbricado numa estrutura de dominação cultural e racial, na medida em que a construção da modernidade capitalista dependeu da racialização do trabalho e da exploração colonial, reorganizando a divisão global de poder e riqueza.

É justamente para explicar como essa persistência se sustenta para além do fim formal do colonialismo que Quijano (2005) identifica três dimensões analíticas da colonialidade do poder, do saber e do ser, dimensões que ajudam a compreender por que as hierarquias raciais se atualizam como prática social e não se dissolvem automaticamente com mudanças jurídicas ou com o passar do tempo.

Ao dialogar com essa proposta, Walsh (2009) reafirma essas dimensões e propõe uma ampliação para a colonialidade da mãe natureza (ou dimensão cosmogônica), chamando atenção para a negação de cosmovisões espiritualizadas e ecológicas de matriz afro-indígena e para o modo como a colonialidade se inscreve também nas relações com a terra, com os ancestrais e com o sagrado, ponto central em sua formulação de interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.

A colonialidade do ser, nesse quadro, permite enxergar o racismo não apenas como mecanismo de distribuição desigual de bens e direitos, mas como experiência de desumanização, inferiorização e negação de subjetividade que marca vidas racializadas. Ao longo do processo colonial, identidades foram rebaixadas e transformadas em objeto do discurso e da ação dos colonizadores; e essa dinâmica não se encerra com o processo de colonização formal, persistindo nas formas como sujeitos não brancos seguem sendo representados, tratados e percebidos socialmente.

Essa dinâmica é profundamente analisada por Fanon em *Os condenados da terra* (2022), ao destacar como o processo colonial promove a introjeção de uma autoimagem degradada no sujeito negro. Para o autor, a dominação não se dá apenas por meios físicos, mas também pela imposição de uma violência simbólica que desumaniza e desfigura a subjetividade do colonizado. Nesse contexto, o indivíduo passa a se enxergar a partir da perspectiva do colonizador, ocupando, muitas vezes de forma inconsciente, um lugar de subalternidade e negação de si.

A colonialidade do saber, por sua vez, evidencia que a hierarquia racial também se mantém pela hierarquia epistêmica, onde certos conhecimentos são naturalizados como universais e legítimos, enquanto outros são silenciados, marginalizados ou folclorizados. Essa dimensão aparece de modo particularmente sensível no campo educacional, pois modelos eurocentrados reforçam a ideia de que apenas o conhecimento ocidental é legítimo, e isso se expressa, entre outras coisas, na ausência de referências negras nos materiais didáticos e na valorização de perspectivas majoritariamente brancas, contribuindo para apagamentos simbólicos e para a inferiorização de saberes afrocentrados (Ribeiro, 2019). Cabe ressaltar que boa parte desses conhecimentos supostamente europeus, são saberes afro-indígenas que foram apropriados pelos colonizadores e apresentados como herança europeia.

Nesse ponto, Maldonado-Torres (2023) aprofunda a crítica ao introduzir o conceito de *linha ontológica*, que divide a humanidade entre aqueles que são considerados plenamente humanos e aqueles cuja humanidade é negada ou constantemente posta em dúvida. Segundo o autor, essa linha traçada no processo colonial, continua operando por práticas institucionais e simbólicas, inclusive na produção escolar de inferiorização epistêmica, afetando quem pode ser reconhecido como sujeito de direitos, memória e saber.

Essa lógica aparece também quando o conhecimento eurocentrado é apresentado como único e legítimo e a normatividade branca, masculina e europeia se torna parâmetro universal

de referência, enquanto saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas são empurrados para a margem. Nesse sentido, Mignolo (2012) denomina esse fenômeno de “geopolítica do saber”¹.

A colonialidade do poder, por fim, organiza as estruturas materiais da sociedade (trabalho, propriedade e direitos) com base na classificação racial e na manutenção da desigualdade. Para Quijano (2005), o sistema capitalista global nasce articulado à exploração de povos colonizados e à mercantilização da vida, e por isso a persistência de desigualdades raciais não pode ser compreendida como desvio ocasional. Ela se atualiza no presente por mecanismos que combinam exploração e expropriação e, muitas vezes, se justificam publicamente pela linguagem do mérito e da neutralidade.

É nesse ponto que a contribuição de Bento (2022) ajuda a iluminar um aspecto específico do debate, sem repetir a formulação de Quijano, ao evidenciar como o discurso meritocrático pode funcionar como legitimação de privilégios historicamente acumulados. A autora explicita que

É ao longo da história que se forja o ‘sistema meritocrático’ em que um segmento branco da população vai acumulando mais recursos econômicos, políticos, sociais, de poder que vai colocar seus herdeiros em lugar de privilégio. (Bento, 2022, p. 35).

O mérito, nessa perspectiva, não desaparece como categoria, mas deixa de ser um ponto de partida supostamente igual e passa a ser interrogado como narrativa que naturaliza desigualdades de origem, sobretudo quando desconsidera o modo como raça organiza oportunidades e heranças sociais.

Ainda nessa direção, Cida Bento (2022) mobiliza a expressão “capitalismo racial”, situando sua circulação política em debates vinculados às lutas contra o apartheid na década de 1970 (Bento, 2022, p. 40–41). Ao recorrer a esse termo, a autora não está apenas apontando um contexto histórico específico, mas destacando que o capitalismo opera associado a hierarquias de raça, etnia e gênero, produzindo vantagens e desvantagens estruturais que são frequentemente vendidas como resultado “natural” de esforço individual. Por isso, ela afirma que:

O capitalismo racial elucidado como o capitalismo funciona por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógicas de raça, etnia e de gênero para expropriação, que vão desde a tomada de terras

¹ Conceito de Walter D. Mignolo que denuncia a hierarquia global do conhecimento, na qual saberes euro-norte-atlânticos são universalizados, enquanto epistemologias do Sul são marginalizadas; propõe-se, assim, uma opção decolonial que pluralize os centros de enunciação.

indígenas e quilombolas até o que chamamos de trabalho escravo ou trabalho reprodutivo de gênero etc. (Bento, 2022, p. 41).

Essa formulação reforça que as desigualdades não são apenas efeitos colaterais do sistema, mas compõe sua própria engrenagem, e que a meritocracia, quando acionada como explicação total, tende a operar como dispositivo de silenciamento do problema racial.

Com isso, a colonialidade do poder pode ser lida não apenas como passado que explica o presente, mas como racionalidade que segue organizando a distribuição desigual de recursos e a legitimação de privilégios, inclusive quando se apresenta como resultado do esforço.

No plano simbólico, essa colonialidade se expressa também como controle da fala e do reconhecimento. É nesse sentido que Grada Kilomba (2019) exemplifica a colonialidade por meio da máscara de silenciamento imposta à escravizada Anastácia, artefato que impede a fala, instala o medo e transforma a boca em local de tortura. Para a autora, tal imagem sintetiza o regime colonial de dominação que define “quem pode falar, sobre o que pode falar e o que acontece quando falamos” (Kilomba, 2019, p. 33), evidenciando que a dominação opera simultaneamente na dimensão física e na dimensão epistêmica.

No Brasil, essa dinâmica se fortalece quando o racismo é negado ou minimizado como brincadeira e o conflito é ocultado sob a narrativa da democracia racial. O resultado é um cotidiano em que a violência pode se repetir sem ser nomeada, e aquilo que não se nomeia se torna mais difícil de interromper. Eliane Cavalleiro (2021) destaca que essa negação começa no lar, onde o mito da democracia racial convence famílias de que o preconceito não existe, dificultando o desenvolvimento de uma consciência crítica nas crianças:

Penso que a não percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. (Cavalleiro, 2021, p.33)

Por fim, discutir colonialidade e racismo implica encarar o problema no coração da escola com o currículo e a produção do conhecimento. Quando a escola apresenta o eurocentrismo como universal, seja pelos conteúdos, seja pelas referências autorizadas, ela pode converter desigualdade histórica em normalidade pedagógica.

Djamila Ribeiro (2019) observa que a escola brasileira frequentemente ignora histórias e contribuições africanas e afrobrasileiras, promovendo um currículo monocultural que

silencia outras epistemologias e identidades. Nessa chave, o racismo não entra no espaço escolar apenas como conflito entre estudantes. Ele atravessa a própria arquitetura do que é ensinado, do que é valorizado e de quem pode ser reconhecido como sujeito de saber.

Se colonialidade e racismo se articulam como matriz e prática cotidiana, o passo seguinte é observar como essa engrenagem assume formas específicas no Brasil, consolidando-se historicamente como modo de dominação da população negra e produzindo efeitos duradouros na vida social e escolar.

2.1.3 Racismo como forma de dominação da população negra no Brasil

Compreender o racismo como forma de dominação da população negra no Brasil exige tratá-lo como um modo de organização do social, e não como uma sucessão de episódios isolados. Nessa perspectiva, o racismo atua ao mesmo tempo na distribuição desigual de recursos (trabalho, renda, moradia, proteção) e na produção de sentidos sobre humanidade, valor e pertencimento. O que está em jogo não é apenas quem sofre ofensa, mas quem tem sua existência continuamente posicionada como menos digna, menos confiável e menos autorizada, processo que dialoga com a chave da colonialidade discutida anteriormente, especialmente quando a classificação racial permanece estruturando a vida social mesmo após o fim do colonialismo formal.

No Brasil, essa dominação ganha uma feição particularmente eficaz quando se combina com uma gramática social de negação do conflito racial. Munanga (2005) chama atenção para o modo como o mito da democracia racial atravessa a formação de educadores e educadoras e dificulta que situações de discriminação sejam tomadas como problema público e pedagógico, inclusive porque somos produtos de uma educação eurocêntrica e podemos reproduzir preconceitos de forma consciente ou inconsciente. Essa chave é importante porque desloca a questão para uma dominação racial que também se sustenta quando a sociedade aprende a não ver o racismo e, por consequência, não o enfrenta como prática cotidiana.

É justamente nesse terreno que a reflexão de Lélia Gonzalez (1988b) ajuda a nomear uma dinâmica histórica brasileira, pois em sua análise, a autora diferencia modalidades de racismo e descreve, nas sociedades latino-americanas, um racismo “disfarçado”, que ela chama de “racismo por denegação”, isto é, um racismo que opera negando-se como tal, ancorado em narrativas como a miscigenação e a democracia racial, e que por isso se torna ainda mais funcional como mecanismo de dominação. Essa formulação é particularmente útil para esta pesquisa porque evidencia que a dominação racial pode ser tanto mais eficaz quanto menos explícita, quando o racismo se torna inominável, ele tende a se proteger no cotidiano.

Sueli Carneiro (2003), ao discutir os limites de universalizações eurocentradas, evidencia como a invisibilização das relações raciais e a naturalização de uma cultura particular como universal, podem reforçar o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento, apagando memórias, repertórios e experiências negras. Esse mecanismo de apagamento, ainda que não se apresente como violência aberta, participa diretamente do funcionamento da dominação racial. Ele define o que é tomado como referência legítima, o que aparece como exceção e o que sequer é reconhecido como conhecimento.

Bárbara Pinheiro (2023, p. 50) explica que “a democracia racial é o estado de plena igualdade entre as pessoas na sociedade, qualquer que seja sua raça ou etnia”. Entretanto, ela complementa:

A democracia racial é um mito. Não há plena igualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil. Esse mito se fortalece na medida em que se constrói, com base nas teses do Lombroso e de diversos outros eugenistas, a estratégia de genocídio negro pautada na miscigenação racial. (Pinheiro, 2023, p.51)

Na vida social, essa dominação atua também por regimes de representação que organizam quem é visto como padrão e quem é produzido como diferente. Hall (2006) contribui para esse entendimento ao afirmar que identidade é uma produção constituída no interior da representação. Nessa direção, representações dominantes não apenas descrevem o mundo, mas fabricam lugares sociais e subjetivos. Quando essas representações associam o negro à falta, ao desvio ou ao risco, e associam a branquitude à competência, beleza e civilidade, o racismo se torna uma pedagogia difusa, ensinada pela repetição.

É nesse ponto que o campo empírico da pesquisa torna a discussão ainda mais concreta. No cotidiano da escola investigada, os efeitos da colonialidade atravessam paredes, pátios e imaginários. Como contextualizado na introdução, ela está localizada em periferia historicamente invisibilizada, a comunidade convivia com esgoto a céu aberto, ruas sem pavimentação e ausência de equipamentos culturais. Apenas em 2024 tiveram início obras de urbanização, evidenciando como a garantia de direitos básicos pode ser hierarquizada no tempo, como se certos territórios pudessem esperar indefinidamente.

Nesse cenário, a precariedade material funciona como um dispositivo pedagógico silencioso que ensina, pela materialidade do espaço, que há vidas e corpos passíveis de descuido e, em crianças e jovem negro, reforça a sensação de que a excelência e o reconhecimento não são para eles. Aqui, a colonialidade do poder (na distribuição desigual de

infraestrutura e direitos) e a colonialidade do ser (na produção cotidiana do “menos valor”) deixam de ser apenas categorias analíticas e aparecem como experiência social.

Vivenciando os impactos dessa exclusão, estudantes acabam reproduzindo discursos discriminatórios e, por vezes, rejeitar a autodeclaração racial em formulários institucionais. Essa recusa não deve ser lida como falta de informação, mas como sintoma de um processo de apagamento identitário alimentado, entre outros fatores, pela ausência de referências positivas e pela permanência de representações negativas. Quando esse movimento aparece, ele conversa diretamente com a colonialidade do ser discutida anteriormente. A desumanização e o rebaixamento histórico se atualizam como vergonha, silêncio e desejo de distanciamento do próprio pertencimento. Neuza Souza (2021) observa que:

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, dessa maneira, num ideal de retorno ao passado, no qual ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, em que seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. (p.29)

Nesse cenário, a escola se torna um ponto estratégico da dominação, e um ponto possível de deslocamento. Munanga (2005) alerta que os livros didáticos e as práticas escolares podem carregar conteúdos “viciados” e preconceituosos, e que situações flagrantes de discriminação nem sempre são assumidas como oportunidade pedagógica, por falta de preparo ou por preconceitos introjetados. Em consequência, o cotidiano escolar opera como extensão da ordem social, repetindo hierarquias sob aparência de neutralidade.

A pretensa neutralidade pedagógica reforça esse mecanismo. Como aponta Candau (2020), a escola brasileira tende a ocultar conflitos sob o argumento da universalidade cultural, silenciando saberes, histórias e práticas que poderiam tensionar o cânone. Mesmo com protocolos de enfrentamento ao racismo, observa-se despreparo docente. Ofensas são tratadas como brincadeiras, a existência do problema é negada em formações, e debates raciais são desqualificados como politização excessiva.

É nesse sentido que Nilma Lino Gomes, ao propor estratégias de atuação, insiste que o enfrentamento das relações raciais não se resolve com ações isoladas, mas com organização, revisão de tempos, troca entre escolas e aproximação do currículo às demandas históricas do Movimento Negro e da comunidade, como condição para que a temática racial se torne prática educativa consistente (Gomes, 2005).

Em síntese, o racismo como forma de dominação no Brasil se sustenta pela articulação entre a negação discursiva do conflito racial e a normalização cotidiana da desigualdade; regimes de representação que produzem a branquitude como norma social e parâmetro de valorização e buscam desqualificar a negritude; e a reprodução institucional dessas hierarquias por meio do currículo, dos materiais e das práticas escolares.

Negritude, aqui, é compreendida como afirmação identitária, pertencimento, memória e potência histórica e cultural, e não como déficit. Nessa perspectiva, Munanga afirma que “a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade” (Munanga, 2019, p. 20), o que reforça que a crítica desta pesquisa não recai sobre a negritude, mas sobre os mecanismos racistas que tentam inferiorizá-la, apagá-la ou reduzi-la a desvio.

Ao mesmo tempo, o próprio campo da pesquisa mostra que a dominação não opera só no plano simbólico, ela se materializa nos territórios, na infraestrutura e no modo como o Estado distribui (ou adia) direitos, ensinando, no cotidiano, quem pode esperar. Com isso, avançaremos para a dimensão objetiva do racismo, reunindo evidências sociais e indicadores, em seguida retornaremos ao chão da escola para compreender como essas lógicas se atualizam como experiência e prática cotidiana.

2.2 O racismo como prática cotidiana na escola

A discussão já desenvolvida mostrou que o racismo não pode ser compreendido apenas como herança histórica ou como desvio moral individual. Ao trazer essa chave, movemos o olhar individual para o coletivo, como as desigualdades e os mecanismos cotidianos que as sustentam, muitas vezes parecendo normalidade e neutralidade. Essa seção retoma esse argumento, agora com um movimento metodológico complementar que aproxima a reflexão conceitual de evidências e experiências concretas, evidenciando como o racismo se materializa na sociedade e se atualiza no espaço escolar.

Para isso, o texto se organiza em quatro frentes articuladas. Em primeiro lugar, o racismo é analisado em sua forma objetiva, a partir de dados e indicadores que expressam desigualdades raciais persistentes em renda, trabalho e violência. Aqui, o objetivo não é provar a existência do racismo, que já foi problematizada teoricamente, mas demonstrar como ele se traduz em assimetrias mensuráveis que afetam a vida e o futuro de pessoas negras, configurando um cenário estrutural que também atravessa a escola e suas possibilidades.

Em seguida, o foco se desloca para a dimensão subjetiva do racismo, como as formas de negação e naturalização, os silenciamentos, as microviolências, a produção de estereótipos e os efeitos na constituição identitária. Trata-se de compreender como o racismo se torna

cotidiano não apenas porque produz desigualdade material, mas porque modela percepções, afetos e expectativas, inclusive dentro da própria comunidade escolar.

A discussão aprofunda essa leitura ao situar o racismo no espaço escolar, articulando contribuições de pesquisas que evidenciam como práticas, interações, materiais e rotinas pedagógicas podem reproduzir hierarquias raciais, seja por omissão, seja por ações discriminatórias diretas, e como isso impacta trajetórias escolares, pertencimento e aprendizagem. Nesse ponto, serão incorporados também dados de estudos realizados em ambientes escolares, reforçando a relação entre racismo estrutural e racismo institucional no cotidiano educacional.

Por fim, a análise se aproxima do campo empírico ao tratar do racismo como experiência em uma escola dos anos iniciais. O intuito é evidenciar como essas dinâmicas se manifestam na escola pesquisada, em episódios, discursos, silêncios, resistências e práticas, considerando tanto a materialidade do território quanto as relações pedagógicas e institucionais. Ao fazer esse percurso, a pesquisa busca sustentar a ideia de que a escola não é apenas cenário em que o racismo aparece, ela é um espaço onde ele é reproduzido, disputado e enfrentado, e onde se tornam visíveis os limites e as potências de uma educação comprometida com relações étnico-raciais mais justas.

2.2.1 O racismo em sua forma objetiva

Nas diferenças de renda, na inserção desigual no trabalho protegido, nas taxas de desemprego e informalidade e, no limite, na distribuição desigual do direito à vida, o racismo se torna mensurável e assim, podemos observá-lo em sua forma objetiva. Esse deslocamento da casualidade para a estrutura é decisivo porque evita que a desigualdade racial seja tratada como exceção, acaso ou resultado exclusivo de escolhas individuais. Quando indicadores se repetem ao longo de séries históricas e se distribuem de modo sistemático por raça/cor, eles apontam para um modo de funcionamento social que hierarquiza oportunidades e vulnerabilidades. Nessa chave, o debate teórico mobilizado no capítulo ganha materialidade na colonialidade do poder, ao articular raça e organização do trabalho; e ajuda a ler por que desigualdades permanecem mesmo com mudanças legais e com ampliação do acesso escolar (Quijano, 2005).

No campo da renda, a reportagem da *Agência Brasil* sobre o estudo do Centro de Estudos e Dados sobre Desigualdades Raciais (CEDRA), baseado na PNAD/IBGE, sintetiza com clareza o caráter persistente da desigualdade: entre 2012 e 2023, a renda do trabalho principal de pessoas negras correspondeu, em média, a 58,3% da renda de pessoas brancas, com valores que crescem para ambos os grupos sem romper a desigualdade estrutural

existente (por exemplo, em 2012: R\$ 1.049,44 x R\$ 1.816,28; em 2023: R\$ 2.199,04 x R\$ 3.729,69).

Essa regularidade é importante porque desfaz leituras que atribuem o problema a falta de esforço ou a diferenças pontuais de qualificação. Não se trata de negar que escolaridade e experiência importem; trata-se de reconhecer que, mesmo quando trajetórias educacionais se ampliam, os retornos econômicos podem permanecer desiguais.

É justamente nesse ponto que o argumento de Sueli Carneiro (2003) ajuda a qualificar a análise, ao discutir desigualdades no mundo do trabalho. A autora mostra que elas podem persistir mesmo quando se controlam condições educacionais, e denuncia como critérios socialmente legitimados, como o “quesito boa aparência”, historicamente acionado como eufemismo, funcionam como mecanismos de seleção racializada, limitando mobilidade e reconhecimento profissional de pessoas negras, em especial mulheres negras. Ao incorporar essa crítica, evitamos a armadilha meritocrática, pois a escolaridade cresce, mas o racismo pode seguir operando como filtro de acesso e de valorização do trabalho.

Ao olhar para o mercado de trabalho, essa engrenagem se torna ainda mais visível quando raça e gênero se cruzam. A nota oficial do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com dados da RAIS, 2º trimestre de 2024, registra que a taxa de desemprego média era 6,9%, mas variava significativamente apresentando 4,6% para homens não negros e 10,1% para mulheres negras.

A mesma publicação aponta que a informalidade atinge 38,6% dos ocupados, mas é maior para homens negros (44,1%) e mulheres negras (41%). Além disso, ao somar subocupação e desocupação, o texto informa uma taxa composta de 11,6% no conjunto, chegando a 16,7% para mulheres negras, mais que o dobro da verificada entre homens não negros (7,5%). Esses dados sustentam, em linguagem objetiva, a ideia de que o racismo não atua apenas no resultado final do salário, mas atravessa o percurso de inserção, permanência e proteção no trabalho, empurrando grupos racializados para posições mais vulneráveis e menos reconhecidas.

A dimensão objetiva do racismo se expressa também no plano territorial, isto é, na distribuição desigual das condições de vida urbana. A reportagem da *Agência Brasil* sobre o perfil das favelas a partir do Censo 2022 registra que, ao olhar apenas para favelas e comunidades urbanas, pretos (16,1%) e pardos (56,8%) somam 72,9% dos moradores. Essa informação é relevante porque desloca a análise da renda como atributo individual para a desigualdade como condição social e especialmente produzida. Não se trata apenas de quanto

se ganha, mas de onde se vive, quais serviços chegam primeiro, onde a infraestrutura é histórica e sistematicamente adiada e quais territórios são mais expostos à precariedade.

Esse cenário funciona como uma espécie de pedagogia silenciosa do cotidiano que ensina, pela própria materialidade urbana, quais vidas são priorizadas e quais vidas podem ser postergadas. Nesse sentido, a desigualdade territorial não é um pano de fundo neutro, mas parte da engrenagem que distribui proteção, oportunidade e, no limite, sobrevivência de forma racializada, o que ajuda a compreender por que, no Brasil, os indicadores de violência letal também recaem de modo desproporcional sobre pessoas negras.

Por fim, a forma objetiva do racismo se impõe de modo incontornável quando a medida é o próprio direito à vida. A *Agência Brasil*, com base no Atlas da Violência (Ipea/FBSP), informa que, em 2023, ser uma pessoa negra no Brasil significou enfrentar um risco 2,7 vezes maior de ser vítima de homicídio do que uma pessoa não negra. Essa desigualdade não deve ser lida como efeito colateral da violência urbana, ela indica um padrão de seletividade que atravessa políticas de segurança, acesso a proteção e capacidade de luto público. Nessa direção, Sueli Carneiro explicita como a racialidade organiza, no país, condições distintas de viver e morrer, situando o racismo no campo do biopoder:

A racialidade no Brasil determina que o processo saúde-doença-morte apresente características distintas para cada um dos seus vetores. Assim, branquitude e negritude detêm condicionantes diferentes quanto ao viver e ao morrer. Foucault, ao inscrever o racismo no âmbito do biopoder, esclarece que este, enquanto tecnologia de poder voltada à preservação da vida de uns e ao abandono de outros para que morram, se presta à determinação sobre o deixar morrer e o deixar viver. Empregando a máxima do “deixar viver e deixar morrer” como expressão do biopoder, Foucault identifica o racismo como legitimador do direito de matar, que será exercido pelo Estado por ação ou omissão, de forma direta ou indireta. (Carneiro, 2023, p. 66)

Ao trazer essa formulação para o debate, o dado do Atlas deixa de ser apenas estatística e passa a evidenciar um modo de governo da vida e da morte que incide de forma desigual sobre corpos e territórios negros.

Para aproximar esse dado do território do Rio de Janeiro, sem reduzir o debate a casos, mas mostrando como a estatística encontra a vida concreta, vale lembrar episódios que ganharam ampla repercussão pública e expuseram a seletividade da violência. Em junho de 2021, a morte de Kathlen Romeu (jovem negra grávida, atingida durante ação policial no Complexo do Lins no Rio de Janeiro) permanece como referência dolorosa desse padrão, com desdobramentos judiciais noticiados.

De modo semelhante, em maio de 2020, o caso João Pedro Mattos Pinto (adolescente morto em operação policial em São Gonçalo/RJ) se tornou símbolo nacional. Esses acontecimentos não explicam o dado, mas o tornam legível. Ajudam a perceber que o mesmo mecanismo que precariza trabalho e renda e concentra populações negras em territórios vulnerabilizados também intensifica a exposição à morte e, com ela, institui desigualdades radicais de proteção, reconhecimento e luto.

Em síntese, ao reunir indicadores de renda, desigualdade no mercado de trabalho (com recorte de raça e gênero), concentração territorial em favelas e risco desproporcional de homicídio, evidencia-se que o racismo opera como mecanismo de produção de desigualdades objetivas, reproduzidas por filtros institucionais e sociais que nem sempre se declaram raciais, mas produzem efeitos racializados. Essa conclusão prepara o movimento do próximo tópico, onde ela também é sustentada subjetivamente por negações, estereótipos, silenciamentos e disputas de reconhecimento, que tornam a estrutura aparentemente natural e, por isso, mais difícil de enfrentar.

2.2.2 O racismo em sua forma subjetiva

A passagem do racismo em sua forma objetiva para o racismo em sua forma subjetiva não se trata apenas do que é mensurável, mas do que vai sendo aprendido, sentido e internalizado nas relações cotidianas. É nesse plano que o racismo opera como um conjunto de regras implícitas sobre quem pode circular com segurança, quem é reconhecido como competente, quem é tomado como normal e quem precisa provar, o tempo todo, que merece existir sem suspeita.

Nessa pesquisa, essa dimensão subjetiva não é lida como algo menor ou apenas psicológico, mas como parte constitutiva do próprio modo de funcionamento do racismo. Ela é o terreno em que se produzem silêncios, constrangimentos, medos, autocensuras e expectativas desiguais, inclusive quando ninguém se declara racista.

No Brasil, uma das marcas dessa dimensão subjetiva é a capacidade de o racismo se sustentar sem se nomear. É aqui que a contribuição de Lélia Gonzalez (1988b) se torna decisiva para pensar o racismo como uma forma de dominação que, muitas vezes, não se apresenta como conflito aberto, mas como negação, ambiguidade e disfarce. Em sua crítica, a autora evidencia como o país construiu uma gramática social em que o racismo pode aparecer travestido de cordialidade, de brincadeira, de comentário supostamente inocente ou de opinião, ao mesmo tempo em que preserva hierarquias e produz desigualdades.

Nessa chave, o problema não é apenas o ato discriminatório explícito, mas a moldura cultural que protege o racismo quando transforma a denúncia em exagero e o conflito em “mimimi”, deslocando a violência do campo político para o campo moral das intenções.

(...) Já no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu classifico, *o racismo por denegação*. Aqui prevalecem, as “teorias” da miscigenação, da assimilação e da “democracia racial”. (...) Trata-se de uma reflexão que nos permite compreender como esse tipo específico de racismo pode se desenvolver para construir na forma mais eficaz de alienação dos discriminados (...). (Gonzalez, 1988b, p. 72)

Esse funcionamento “por denegação” se conecta a um efeito pedagógico relevante, quando o racismo é negado, ele se torna mais difícil de interromper, porque deixa de ser reconhecido como problema público e educativo. É nesse ponto que o argumento de Eliane Cavalleiro (2021) entra como peça de sustentação, pois mostra como a recusa em falar sobre racismo produz uma espécie de aprendizagem do silêncio e, com ela, um cotidiano em que a violência pode se repetir com pouca contestação.

Essa discussão se articula diretamente ao que Sueli Carneiro (2003) descreve como violência simbólica e como funcionamento hegemônico da branquitude no imaginário social. Ao tratar da brancura como padrão estético e civilizatório privilegiado, a autora evidencia que o racismo subjetivo produz danos profundos mesmo sem agressão física. Ele mina a autoestima, estreita possibilidades de pertencimento e organiza afetos e reconhecimento de forma desigual.

É nesse mesmo horizonte que se torna fecunda a discussão sobre branquitude com Cida Bento. Em vez de analisar apenas os efeitos do racismo sobre pessoas negras, Bento (2002) desloca a lente para os mecanismos de proteção, continuidade e pacto que sustentam o privilégio racial branco. A noção de “pactos narcísicos” aparece como forma de explicar como a branquitude se reproduz por meio de acordos nem sempre explícitos, redes de reconhecimento, favorecimento, silêncio e autopreservação, que garantem permanência de posições e narrativas. Ela aponta para uma subjetividade organizada socialmente, com incentivos concretos para manter o racismo fora do campo do nomeável e, assim, fora do campo do enfrentamento.

(...) Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. Tal fenômeno evidencia a urgência de incidir na relação de dominação de raça e gênero que ocorre nas organizações, cercada de silêncio. Nesse processo, é

fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostram uma das características do pacto narcísico da branquitude. (Bento, 2022, p. 18-19)

O racismo subjetivo não é somente aquilo que alguém pensa sobre o outro; é também aquilo que a sociedade autoriza sentir, aquilo que institui como bom senso ou senso comum, aquilo que define quem pode ou não ser visto como sujeito pleno. Por isso, ele aparece no cotidiano como suspeita, como piada, como regra estética, como critério de inteligência, como expectativa escolar desigual, como naturalização do lugar social.

A dimensão subjetiva é o modo como o racismo entra na pele, na linguagem e no desejo, convertendo desigualdade histórica em autocensura, vergonha e recusa de pertencimento e, ao mesmo tempo, convertendo privilégio histórico em naturalidade, silêncio e autorreferência. É exatamente por isso que, no tópico seguinte, a escola poderá aparecer não apenas como o lugar onde acontece racismo, mas como espaço onde a subjetividade racial é formada pela omissão e pela intervenção pedagógica.

2.2.3 O racismo no espaço escolar

A escola, que poderia funcionar como lugar de proteção e de ampliação de horizontes, acaba operando como um ambiente de reprodução das hierarquias sociais. O que já é desigual, fora dela, tende a reaparecer dentro dela, nas interações entre estudantes, nas expectativas sobre desempenho, nas formas de disciplina, nos currículos que autorizam algumas histórias e empurram outras para o silêncio.

Por isso, falar de racismo no ambiente escolar não é falar de episódios raros. É falar de um modo de funcionamento cotidiano que acaba sendo banalizado, naturalizado e até administrado como conflito comum, sem que seja reconhecido como violência racial.

Um traço decisivo desse funcionamento é sua capacidade de passar despercebido. Djamila Ribeiro (2019) chama atenção para o fato de que o racismo não se manifesta apenas em hostilidade aberta, mas também na ausência, no apagamento e na cumplicidade do silêncio. Essa observação ajuda a compreender por que determinadas práticas escolares, como ignorar uma ofensa, não dar nome ao que aconteceu ou tratar como exagero a denúncia de um aluno, não são neutras, mas parte do próprio circuito que sustenta a violência.

Como sintetiza a autora: “É claro que há quem seja abertamente racista (...). Mas é preciso notar que o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido (...); o silêncio é cúmplice da violência” (Ribeiro, 2019, p. 38). Aqui, a escola aparece como um dos espaços privilegiados desse “passar despercebido”, quando a instituição não interrompe, ela ensina; quando não nomeia, ela autoriza; quando relativiza, ela normaliza.

Essa dinâmica é visível também nas pesquisas sobre percepção social do racismo. Na pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil” (Instituto Peregum/Projeto Seta, realizada pelo Ipec), um dado é especialmente contundente, pois 38% das pessoas que afirmaram ter sofrido algum tipo de racismo relataram que a violência ocorreu dentro dos espaços de educação formal.

Esse achado é forte por dois motivos. Primeiro, porque desloca a escola do lugar confortável de instituição que combate preconceitos para o lugar real de instituição onde o racismo acontece. Segundo, porque reforça a ideia de que a violência racial não chega apenas de fora, mas ela se produz e se reproduz em interações rotineiras, em brincadeiras, apelidos, estereótipos e mecanismos de exclusão que podem ser invisibilizados por adultos, ou enquadrados como indisciplina genérica.

O problema se agrava quando a negação do racismo passa a ser parte da cultura escolar. Eliane Cavalleiro (2021) analisa justamente esse ponto. De um lado, a crença de que não existe racismo, e, de outro, a habilidade de ocultar práticas preconceituosas como se fossem condutas aceitáveis ou inevitáveis do cotidiano. A autora registra, de forma direta, como essa negação se instala e como ela se sustenta inclusive no corpo docente:

(...) Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação. (Cavalleiro, 2021, p. 33).

Essa formulação é decisiva porque impede atribuir o racismo escolar apenas às crianças, como se o adulto estivesse fora do problema, e reduzir o racismo escolar a atos explícitos, ignorando o quanto ele se organiza em omissões, disfarces e silêncios.

Na mesma direção, Bárbara Pinheiro (2023) contribui ao insistir que a escola precisa abandonar a fantasia da neutralidade. Práticas supostamente iguais para todos podem aprofundar desigualdades quando ignoram a marca racial da sociedade brasileira e os modos específicos pelos quais estudantes negros são produzidos como problema ou risco. Uma pedagogia antirracista, precisa ser uma reorientação ética e curricular que envolve revisar referências, reorganizar repertórios, formar docentes para intervir, criar protocolos que funcionem na prática e, principalmente, sustentar a legitimidade do tema diante de resistências que tentam desqualificá-lo.

Além das percepções, há evidências empíricas sobre como a violência se manifesta entre pares dentro da escola. A PeNSE 2019 (IBGE) mostra que uma parcela de estudantes

associa o *bullying* diretamente à cor ou raça e entre os motivos relatados para sofrer provocações, cor ou raça aparece com 4,6%. Ainda que *bullying* e racismo não sejam sinônimos (e não devam ser tratados como a mesma coisa), esse dado é útil para evidenciar que a racialização aparece, sim, como motivo explicitado pelos estudantes na vida escolar, o que confirma que o conflito racial é experiência vivida no cotidiano. Quando a instituição reage a esse tipo de violência com rótulos como “brincadeira”, “coisa de criança” ou “não foi nada”, ela não apenas falha em proteger, mas ainda contribui para consolidar o racismo como prática social tolerável.

Nesse cenário, a dimensão curricular e pedagógica não pode ser tratada como detalhe técnico. A escola decide o que é conhecimento, o que é cultura, o que é adequado e o que é desvio; e essas decisões têm cor, história e consequências. É por isso que a crítica antirracista insiste que não basta punir ofensas, sendo também, necessário enfrentar o modo como a escola distribui reconhecimento, quem aparece como referência, quem ocupa o lugar do universal e quem é empurrado para a nota de rodapé.

Quando a negritude só entra como escravidão, sofrimento ou folclore, e raramente como produção intelectual, estética e política, a instituição comunica uma mensagem silenciosa dizendo que alguns grupos têm história, outros não. Mesmo quando não há hostilidade aberta, o racismo pode operar por ausência, por distorção e por subalternização, exatamente o tipo de mecanismo que Djamilia Ribeiro (2019) nomeia ao falar da presença do racismo onde muita gente não enxerga.

Importa enfatizar que o racismo escolar não é um problema de convivência que se resolve com apelos morais genéricos. Ele é um fenômeno institucional, por isso, os dados aqui mobilizados não têm a função de provar que o racismo existe, mas de mostrar como ele se torna socialmente visível e estatisticamente registrável no próprio espaço que deveria ser formador de cidadania.

Os dados ajudam a enxergar a dimensão coletiva do problema, mas é no chão da escola que ele ganha rosto, linguagem e impacto diário. Por isso, a próxima subseção acompanha a experiência da unidade pesquisada para compreender como o racismo se manifesta e como pode ser interrompido, ou reforçado, pelas escolhas institucionais e pedagógicas.

2.2.4 O racismo como experiência em uma escola dos anos iniciais

A discussão anterior mostrou que o racismo escolar não é exceção nem caso pontual. Ele pode se apresentar tanto em agressões diretas quanto em formas sutis de naturalização, silêncio e omissão (Ribeiro, 2019; Cavalleiro, 2021). Ao aproximar esse debate do campo

empírico desta pesquisa, o objetivo não é demonstrar conceitos com exemplos soltos, mas evidenciar como o racismo, já descrito como estrutural e cotidiano ganha corpo nas rotinas, nos julgamentos pedagógicos e nas relações que atravessam a vida escolar.

Em escolas de anos iniciais, esse ponto é ainda mais delicado, porque o cotidiano pedagógico participa intensamente da formação da autoestima, do pertencimento e das expectativas de futuro das crianças. Ou seja, quando a escola não nomeia a violência racial (ou a disfarça como normalidade), ela não apenas deixa de intervir e ensina.

Na escola pesquisada, uma das marcas observadas é que parte do corpo docente tende a reconhecer racismo principalmente quando ele aparece em sua forma explícita, como xingamentos ou ofensas diretas entre estudantes. Já as dimensões mais silenciosas que atravessam escolhas, expectativas e critérios de adequação, frequentemente, não são percebidas como racismo, mas como opinião, perfil de turma ou questão de comportamento.

Isso se manifesta, por exemplo, quando estudantes brancos são preferidos para funções de visibilidade (representar a turma, “dar o exemplo”, aparecer em registros e falas públicas), quando crianças negras têm sua inteligência subestimada ou quando suas expressões culturais e linguísticas são enquadradas como déficit a ser corrigido. O problema não é apenas a soma dessas situações, mas o efeito cumulativo na repetição cotidiana que transforma desigualdades em senso comum pedagógico, fazendo com que a hierarquia racial opere sem precisar se declarar.

É nesse ponto que um episódio observado no cotidiano escolar se torna revelador, porque expõe como o racismo pode circular sob a aparência de elogio e naturalidade. Em fevereiro de 2025, na escola pesquisada, uma aluna negra do 1º ano do ensino fundamental chegou à escola usando tranças nagô. A professora (branca) elogiou o cabelo e, em seguida, perguntou se também ficaria bem com uma trança daquele tipo. Sem aguardar a resposta da estudante, ela mesma concluiu: “Acho que não, até porque não conseguiria ficar sem lavar meus cabelos por muito tempo; lavo os meus todos os dias”.

À primeira vista, a fala pode parecer apenas espontânea e “sem maldade”. No entanto, ao acionar a ideia de higiene como justificativa para não usar tranças, o comentário reinscreve uma associação antiga e persistente de que a estética negra e, em especial, o cabelo africano e seus modos de cuidado, estariam ligados à sujeira, ao descontrole, ao não civilizado. A frase, portanto, não é neutra e produz um contraste implícito entre um padrão tido como correto (cabelo lavado todo dia, dentro da norma branca de estética e cuidado) e uma prática afro-referenciada colocada sob suspeita.

Aqui, a conexão com Grada Kilomba é direta e ajuda a tornar legível o que está em jogo. Ao discutir o racismo cotidiano, a autora explicita como “mulheres negras no imaginário branco são de alguma forma fantasiadas como sujas e selvagens” (Kilomba, 2023, p. 124) e retoma o processo histórico pelo qual “o cabelo africano foi então classificado como cabelo ruim” (Kilomba, 2023, p. 127). O episódio observado na escola não repete o passado como cópia, mas atualiza seus sentidos. A aluna é elogiada, porém seu adorno que também é cultura, estética e ancestralidade, é reposicionado como algo que, se transposto para a branquitude, exigiria aguentar uma suposta falta de higiene.

O elogio, assim, vem atravessado por controle simbólico, onde a negritude aparece como bonita, desde que permaneça no lugar do outro, e desde que não desestabilize a norma do que é considerado limpo, adequado e desejável. Esse tipo de microviolência, por ser ambígua e socialmente defensável, é uma das formas mais eficazes de reprodução do racismo cotidiano que constrange sem parecer agressão, hierarquiza sem parecer hierarquia.

Essa cena também conversa com o que o capítulo já discutiu sobre colonialidade. Quando Quijano (2005) descreve a colonialidade como persistência de um padrão de poder que hierarquiza sujeitos e saberes, ele oferece uma chave para compreender por que certas práticas culturais são tratadas como menos legítimas, menos apresentáveis ou menos civilizadas. Ao mesmo tempo, quando Walsh (2009) reafirma as dimensões da colonialidade (ser, saber e poder), fica mais evidente que o racismo na escola não é apenas conflito entre crianças.

O racismo atravessa a produção de subjetividade (colonialidade do ser), a validação de referências e conhecimentos (colonialidade do saber) e os modos de distribuir reconhecimento e oportunidades (colonialidade do poder). No episódio das tranças, essas dimensões se cruzam, pois o corpo negro é regulado por uma expectativa branca; a estética afro-referenciada é rebaixada; e a criança aprende, pela relação pedagógica, qual parte de si tende a ser aceita e qual parte tende a ser vigiada.

O problema se agrava porque esse tipo de comentário não costuma ser reconhecido como violência e, quando não é reconhecido, não é interrompido. A advertência de Djamila Ribeiro (2019) permanece atual justamente por isso. O racismo é tão presente que muitas vezes passa despercebido, e o silêncio diante dele se torna cumplicidade (Ribeiro, 2019). Na escola pesquisada, esse passar despercebido não aparece apenas na fala sobre cabelo, mas também na dificuldade de nomear privilégios brancos como parte do problema. Quando a criança negra é lida como a mais agitada, mais difícil ou menos promissora com base em critérios subjetivos, e quando a criança branca é tomada como parâmetro de comportamento e

linguagem, o racismo se reinstala como expectativa desigual e isso produz efeitos diretos na aprendizagem, na motivação e na permanência simbólica dessas crianças no espaço escolar.

Nesse sentido, o que se observa é uma disputa cotidiana pela dignidade da experiência escolar das crianças negras. Se elas já convivem com ataques e estereótipos na sociedade, na mídia e, muitas vezes, em relações comunitárias atravessadas por racismo, a escola não pode funcionar como mais um lugar de desgaste. Quando funciona, os efeitos aparecem como autocensura, desistência antecipada e descrença no próprio mérito.

Em 2023, um exemplo forte presenciado no campo foi o estranhamento de estudantes ao receberem os prêmios das Olimpíadas Cariocas de Matemática, realizadas em 2022, em vez de celebração imediata, surgia a suspeita de que não era real ou de que não podia ser deles. Esse tipo de reação não nasce do nada; ele é produzido por uma história social em que crianças negras são continuamente ensinadas a não esperar reconhecimento, a não se ver como destinatárias legítimas de excelência.

Esse conjunto de situações também aparece na forma como muitas crianças preenchem (ou recusam preencher) raça/cor em formulários institucionais. A recusa em se autodeclarar negra não pode ser reduzida à falta de informação. Essa hesitação costuma expressar um processo de apagamento identitário alimentado por hierarquias estéticas, por representações negativas e pelo medo de carregar um marcador socialmente desvalorizado. Neuza Santos Souza descreve esse funcionamento ao afirmar que:

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, dessa maneira, num ideal de retorno ao passado, no qual ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, em que seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. (Souza, 2021, p. 29).

Quando esse movimento aparece na escola, ele sinaliza que a instituição não está lidando apenas com autoimagem, mas com efeitos sociais de longa duração que atravessam pertencimento, reconhecimento e expectativas de futuro.

Assim, a escola que não tensiona essas hierarquias pode, sem intenção explícita, reforçar a lógica que transforma a negritude em problema e a branquitude em destino desejável. É justamente por isso que esta pesquisa busca provocar deslocamentos e contribuir para que o corpo docente amplie a compreensão do racismo para além do insulto, reconhecendo as microviolências e os mecanismos de normalização que sustentam desigualdades e fragilizam a autoestima discente.

Nessa direção, o percurso formativo proposto pela pesquisa se articula à ideia de letramento racial docente como condição para intervenção. Não basta ser contra o racismo de modo genérico. É necessário aprender a identificá-lo onde ele costuma se esconder, no elogio atravessado, na neutralidade, na expectativa desigual, na seleção silenciosa de quem pode representar na omissão que chama de brincadeira o que é violência. O objetivo, portanto, não é culpabilizar indivíduos, mas tornar visíveis práticas e sentidos que foram naturalizados, para que a escola possa interromper a repetição e construir outro horizonte de reconhecimento, pertencimento e aprendizagem. É nessa chave que Nilma Lino Gomes adverte para a especificidade do racismo brasileiro, que se sustenta justamente na ambiguidade entre negação pública e permanência cotidiana, e que, por isso, exige ser compreendido e desvelado no campo educacional:

O racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade. Portanto, ao construirmos uma política educacional que contemple a história e a real situação do povo negro, não podemos desconsiderar essa ambiguidade do racismo brasileiro. Precisamos compreendê-la, desvelá-la e combatê-la. Dessa maneira, uma proposta educacional que inclua a educação da população negra como uma tarefa política e pedagógica deve compreender o que significa o processo de construção da identidade racial para os sujeitos negros. (Gomes, 2001, p. 92).

A citação dialoga diretamente com os achados do campo, onde o racismo é reconhecido apenas em sua forma explícita, as microviolências permanecem autorizadas. Quando a identidade negra é vivida como estigma, crianças podem recuar da autodeclaração, desconfiar de conquistas e reduzir suas expectativas de futuro. Assim, o letramento racial docente contribui, nesta pesquisa, para que a escola deixe de ser apenas o lugar onde a ambiguidade do racismo se reproduz e se torne um espaço de intervenção pedagógica intencional, capaz de sustentar pertencimento, autoestima e aprendizagem.

3. ENFRENTANDO O RACISMO NA ESCOLA

O capítulo anterior evidenciou que o racismo se atualiza como prática cotidiana. Nem sempre aparece como agressão explícita, mas também como expectativa desigual, silenciamento, brincadeiras naturalizadas e hierarquias estéticas e culturais que modulam pertencimento e autoestima das crianças. Essa dinâmica se expressa, inclusive, na hesitação (ou recusa) de muitas crianças em se autodeclararem negras, movimento que pode sinalizar um processo de apagamento identitário sustentado por representações negativas e pelo medo de carregar um marcador social desvalorizado.

Ao discutir esse fenômeno, Neuza Souza (2021) mostra como o racismo opera levando o sujeito negro a desejar um ideal identificatório antagônico ao próprio corpo e à própria história, projetando a negritude como algo a ser negado ou superado.

Diante disso, enfrentar o racismo na escola exige deslocar a intervenção do plano episódico (responder a um caso) para um horizonte pedagógico e político. Reorientar currículo, práticas e relações escolares para interromper a repetição do racismo e produzir outras condições de reconhecimento, pertencimento e aprendizagem. É nesse ponto que a perspectiva decolonial e a proposta antirracista funcionam como lentes e como ação que ajudam a nomear a colonialidade que atravessa culturas escolares e, ao mesmo tempo, apontam caminhos para reconstruir outras formas de ensinar e aprender, com centralidade dos sujeitos historicamente inferiorizados e subalternizados.

3.1 Decolonialidade e antirracismo

A educação antirracista constitui um instrumento fundamental para a desconstrução de estereótipos raciais e para a valorização da identidade negra, especialmente quando compreendida como compromisso cotidiano da escola e não como ação isolada. Gomes (2012) destaca sua relevância para enfrentar desigualdades educacionais historicamente produzidas, enquanto bell hooks (2013) a entende como prática de liberdade, capaz de sustentar reconhecimento das diferenças e justiça social. Nesse cenário, a promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um marco histórico ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos, tensionando a exclusão persistente das contribuições negras na construção da sociedade brasileira.

Entretanto, a efetiva implementação dessa legislação ainda encontra obstáculos consideráveis, como a carência de formação docente, a baixa institucionalização das ações e resistências que se atualizam tanto por recusas explícitas quanto por omissões e

silenciamentos. Munanga (2005) enfatiza que somente práticas educativas críticas são capazes de desconstruir preconceitos e promover equidade racial. Nesse sentido, a formação continuada não pode ser entendida somente como complemento, mas como condição para que educadores desenvolvam repertório conceitual e prático, reconheçam o racismo em suas expressões sutis e intervenham de forma pedagógica, protegendo vítimas, responsabilizando agressores e produzindo aprendizagem ética coletiva.

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (Cavalleiro, 2001, p. 150)

Essa inflexão implica recusar a falsa neutralidade escolar diante da violência racial. Bárbara Pinheiro (2023) argumenta que o educador antirracista precisa reconhecer privilégios, diferenciar os conflitos escolares e questionar representações estereotipadas presentes em livros, murais e práticas institucionais. Nessa mesma direção, a literatura sobre educação antirracista chama atenção para o fato de que o racismo escolar não se sustenta apenas em atos diretos, mas também em negligências pedagógicas, quando a escola relativiza agressões, deslegitima a dor da vítima ou trata o racismo como brincadeira, contribui para naturalizar hierarquias e fragilizar a autoestima de crianças negras.

Os acontecimentos aqui destacado evidenciam a existência do problema racial no cotidiano escolar. Constata-se um sofrimento por parte da criança negra exposta diariamente à situação de violência, o que torna difícil a construção de uma identidade positiva. Simultaneamente, à criança branca é ensinada uma superioridade, visto que, todo dia, recebe provas fartas dessa premissa. (Cavalleiro, 2001, p. 147)

Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre o papel do currículo na reprodução das desigualdades raciais. Longe de ser apenas seleção de conteúdos, o currículo é construção social e política que expressa disputas por legitimidade de saberes, histórias e sujeitos. Arroyo (2013) o define como território em disputa, no qual a apropriação/negação do conhecimento opera historicamente como demarcação, segregação e apagamento de coletivos étnico-raciais, decretando saberes e culturas como inexistentes.

Sacristán (2000), assim como Lopes e Macedo (2011), argumenta que o currículo reflete interesses de grupos hegemônicos e, no caso brasileiro, essa hegemonia historicamente eurocentrada contribuiu para marginalizar contribuições culturais e epistemológicas de povos

negros e indígenas. Assim, a disputa curricular não é periférica, pois ela estrutura o que a escola reconhece como conhecimento válido e quem ela reconhece como sujeito produtor de conhecimento. É por isso que autoras como Candau e Ivenicki (2024) defendem a construção de um currículo crítico e decolonial, voltado à valorização da diversidade e à promoção da equidade.

A perspectiva decolonial, conforme Candau (2020), propõe ruptura com formas superficiais de interculturalidade que apenas celebram a diversidade sem enfrentar as assimetrias de poder que produzem desigualdade. Ao contrário, a educação intercultural crítica exige desnaturalizar hierarquias entre saberes, questionar a colonialidade presente nas culturas escolares e reconhecer sujeitos e conhecimentos historicamente subalternizados como constitutivos do currículo.

A colonialidade não aparece como tema externo à escola, mas como lógica que atravessa rotinas, materiais, expectativas, cânones e critérios de validação do saber. Nilma Lino Gomes (2023) alerta que a colonialidade se enraíza nos currículos quando se disponibilizam leituras coloniais do mundo sem contextualização crítica, mantendo autores e teorias como referência neutra mesmo quando sustentam perspectivas autoritárias, racistas e xenófobas. Ao mesmo tempo, a autora reconhece que o Movimento Negro e a intelectualidade negra vêm promovendo, há décadas, processos de descolonização curricular, inserindo novos referenciais e produzindo deslocamentos na própria forma de compreender conhecimento e educação.

A pedagogia moderna é fruto da ciência moderna e incorpora as racionalidades privilegiadas por essa ciência (cognitivismo, cienticismo, concepção do progresso como a forma central de desenvolvimento humano, conhecimento adquirido através de fases evolutivas, valorização do conhecimento científico como único e universal, entre outros). Esse processo é feito por meio da efetivação do conhecimento-regulação nos currículos, nos métodos de ensino e na avaliação onde encontramos o predomínio dos conteúdos científicos e do conceito de mérito. (...). (Gomes, 2017, p. 133)

Essa crítica se materializa no cotidiano escolar. Na experiência como coordenadora pedagógica, vivenciei a necessidade de revisar criticamente o uso de Monteiro Lobato nas comemorações do Dia Nacional do Livro Infantil. Ainda que consagrado no cânone da literatura infantil, o autor integrou o movimento eugenista e suas obras trazem representações racializadas e estereotipadas, como no caso de Tia Nastácia. Manter essa tradição sem contextualização crítica contribui para naturalizar o racismo no espaço escolar, reforçando um currículo que valida certos repertórios como universais e relega outros a posições subalternas.

Romper com essa prática, propor alternativas literárias e explicitar os critérios dessa escolha não é censura, e sim responsabilidade pedagógica e compromisso com a dignidade das crianças.

Nessa direção, a educação antirracista também exige revisão intencional de materiais e escolhas pedagógicas, de modo a enfrentar o eurocentrismo curricular e fortalecer autoconceito e autoestima de estudantes pertencentes a grupos discriminados.

A partir dessa base, a noção de (re)existência, articulada por Walsh (2009), contribui para compreender práticas pedagógicas que não apenas resistem ao racismo, mas afirmam modos plurais de viver, conhecer e ensinar, produzindo outros modos de aprendizagem e de reconhecimento. Walsh (2009) defende que a pedagogia deve ser compreendida para além da transmissão de conteúdos. Como prática sociopolítica transformadora assentada em histórias, subjetividades e lutas, o que recoloca o currículo como espaço de criação, e não só de reprodução.

(...) a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial. (Walsh, 2009, p.26)

Com isso, iniciativas como o ensino de matemática por meio de jogos africanos, a valorização de saberes de griôs, ou a exploração de princípios físicos presentes na construção de tambores e instrumentos afro-diaspóricos mostram como o currículo pode se tornar território de resistência e reimaginação. Essas experiências problematizam uma cultura avaliativa padronizada, ampliando modos de demonstrar aprendizagem e reconhecendo oralidade, arte urbana e escrita híbrida como formas legítimas de expressão do conhecimento. Esse deslocamento é coerente com a crítica decolonial à exclusividade do cânone e com o reconhecimento de que a escola precisa produzir condições concretas para que crianças negras se vejam como sujeitos de conhecimento e de futuro.

Por fim, segundo Eliane Cavalleiro (2001, p. 158), essas possibilidades se traduzem em critérios concretos para orientar o cotidiano: reconhecer a existência do problema racial; manter reflexão permanente sobre racismo e seus derivados; repudiar atitudes discriminatórias; utilizar a diversidade para promover igualdade; ensinar uma história crítica dos grupos que constituem o Brasil; buscar materiais que contribuam para eliminar o eurocentrismo curricular; e planejar ações que fortaleçam autoconceito e autoestima de estudantes pertencentes a grupos discriminados. Esses eixos operam como um norte para

transformar escolhas diárias (linguagem, materiais, intervenções e currículo) em prática efetiva de enfrentamento ao racismo.

3.1.1 O movimento negro e a construção de uma perspectiva racial

Ao discutir o Movimento Negro como educador, Nilma Lino Gomes (2017) destaca seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, compreendendo-o como ator político que educa pessoas, coletivos e instituições ao longo de diferentes gerações. Essa formulação aponta o Movimento Negro como marco histórico e o reposiciona como produtor de saberes e de pedagogias, isto é, como força social que disputa sentidos de Brasil, de cidadania e de currículo. Em outras palavras, o Movimento Negro não apenas reage ao racismo, como produz interpretações, consolida conceitos e organiza agendas públicas capazes de reorientar políticas e práticas educacionais.

Essa precisão conceitual é importante porque o Movimento Negro não pode ser tratado como expressão genérica que abarque quaisquer iniciativas culturais ou celebrações identitárias. Conforme o texto-base, entende-se como Movimento Negro “as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse fenômeno na sociedade.”(Gomes, 2017, p. 23).

Nessa definição, o elemento decisivo é a postura política explícita de enfrentamento às barreiras racistas e de valorização da história e cultura negras como dimensão constitutiva do projeto de nação. Isso impede que a escola reduza a pauta racial a atividades despolitizadas e recoloca o debate no terreno das relações de poder e das desigualdades estruturais que atravessam a educação.

A centralidade da educação na agenda do Movimento Negro se relaciona à compreensão de que a escola é, simultaneamente, lugar de reprodução e de contestação. Como enfatiza Gomes (2017), a educação é escolhida como espaço-tempo de reflexão por constituir direito social arduamente conquistado e historicamente negado à população negra. Portanto, a luta por escolarização, por currículo e por reconhecimento incide sobre o próprio modo como o país distribui humanidade, dignidade e possibilidades de futuro. É nesse terreno que o Movimento Negro denuncia o racismo escolar e, ao mesmo tempo, produz caminhos, tensiona estereótipos em materiais didáticos, reivindica presença crítica da História da África, denuncia práticas discriminatórias e disputa a forma como a escola reconhece (ou não) os sujeitos negros como produtores de conhecimento.

Esse processo se dificulta ao longo do século XX, mas ganha inflexão importante a partir do final da década de 1970, quando diferentes entidades do Movimento Negro se

articulam e constituem uma organização de caráter nacional. Segundo Gomes (2017), em 18 de junho de 1978, surge em São Paulo o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que em dezembro de 1979 passa a denominar-se Movimento Negro Unificado (MNU). Essa organização elege educação e trabalho como pautas centrais de luta contra o racismo, e aponta o papel do MNU na formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. O argumento é potente porque mostra a educação como eixo, não apenas como demanda por acesso, mas como disputa epistemológica e curricular.

A construção de uma perspectiva racial também se torna mais visível no plano público a partir da segunda metade dos anos 1990, quando a categoria raça ganha centralidade na sociedade brasileira e em políticas de Estado, extrapolando os fóruns militantes e os grupos acadêmicos especializados. Como marcos simbólico e político estão a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada em 20 de novembro de 1995, e a entrega ao presidente da República do “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”.

Esse processo de acúmulo desemboca nos anos 2000, compreendidos como confluência de reivindicações acumuladas, com destaque para a participação do Movimento Negro na preparação e na III Conferência Mundial contra o Racismo (Durban, 2001), que culmina no compromisso internacional do Estado brasileiro ao tornar-se signatário do Plano de Ação de Durban. A relevância desse movimento está em evidenciar que o reconhecimento institucional do racismo, inclusive em nível internacional, não nasce espontaneamente. Ele é resultado de pressão política e de produção de agenda pública.

Nesse mesmo período, ocorrem mudanças institucionais que mostram como pautas do Movimento Negro passam a ser vistas no aparato estatal, como a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, em 2004, no Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A relação entre as demandas do movimento e as respostas do Estado envolvem avanços, limites, tensões, disputas e consensos. Ainda assim, a institucionalização confirma que a pauta racial transita do campo da denúncia para o campo de políticas públicas e normativas.

É no início do terceiro milênio que uma demanda educacional histórica do Movimento Negro, reivindicada desde os anos 1980, se concretiza com a sanção da Lei nº 10.639/03. O texto registra que a lei inclui os artigos 26-A e 79-B na LDB, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos ensinos Fundamental e Médio, em escolas

públicas e privadas. A passagem é especialmente útil porque aponta que a lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, elementos que, na prática, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A importância das DCNERER está em que elas não apenas reforçam a lei, mas também, organizam uma orientação curricular e institucional para a reeducação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Além disso, do ponto de vista histórico, a referência às Diretrizes tem um papel narrativo importante nesta pesquisa, pois evidencia que o antirracismo no currículo não é uma iniciativa recente e isolada, mas parte de uma trajetória coletiva de reivindicações que atravessam abolição, pós-abolição, lutas por escola, por cidadania e por reconhecimento.

A conquista das DCNERER, portanto, não pode ser compreendida apenas como resultado de tramitação burocrática. Ela expressa um processo de disputa no qual a produção de conhecimento sobre relações raciais, inclusive em âmbito acadêmico, se articula a experiências sociais e políticas do Movimento Negro. Em 2000, a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), ressalta a responsabilidade em congregar pesquisadores, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir, academicamente, um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos. Esse ponto é crucial para a escola que prioriza o debate para um campo de produção de saber sistematizado e legitimado, ao mesmo tempo em que questiona os filtros tradicionais de legitimação que historicamente excluíram epistemologias negras.

É também nesse campo que a perspectiva racial se afirma como crítica e como proposta. Ao reconhecer que as experiências sociais produzem conhecimentos válidos, amplia-se a possibilidade de compreender o currículo como construção que pode ser reorganizada para enfrentar desigualdades e injustiças cognitivas. A partir dessa lente, a escola é convocada não apenas a trabalhar a lei, mas a revisar o que define como referência, como exemplo, como cânone, como avaliação e como linguagem legítima. As DCNERER, ao exigirem estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, implicam mexer em práticas e estruturas, e não apenas acrescentar tópicos ao plano anual.

No entanto, a existência da legislação não demonstra que a questão racial está resolvida. Assim, as diretrizes exigem reorientação institucional e curricular, sua efetivação depende de condições concretas como a formação docente, tempo pedagógico, apoio institucional, materiais adequados, continuidade no planejamento e acompanhamento. Isso

ajuda a explicar por que, muitas vezes, a escola reconhece a importância da lei, mas mantém a abordagem de forma pontual e descontínua do trabalho antirracista no cotidiano.

Nesse cenário, a contribuição de Gomes (2017) é contundente ao afirmar que, à medida que o Movimento Negro aprimora sua luta por emancipação e superação do racismo, torna-se mais complexa a percepção das formas de opressão e dominação a serem enfrentadas, ampliando também as escalas das lutas (local, nacional, transnacional) e exigindo construção de novas formas de organização política, que produzirão novos conhecimentos e pedagogias. O que se percebe, então, é que a perspectiva racial não é um ponto de chegada, mas um processo. Ela se reconfigura conforme os desafios emergem, e a escola é um dos espaços em que essa reconfiguração se torna material e urgente.

Ao olhar para esse percurso, fica evidente que o Movimento Negro contribui de modo decisivo para construir uma perspectiva racial que envolve três dimensões articuladas: (1) política, ao reivindicar direitos e produzir incidência institucional; (2) curricular, ao disputar narrativas e conteúdos legitimados; e (3) epistêmica, ao afirmar saberes emancipatórios e exigir o reconhecimento das experiências sociais como conhecimento válido. Nesse sentido as realizações do Movimento Negro em prol da educação, transformadas em políticas públicas e ações institucionais, revela seu protagonismo como ator político e educador. Ele produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios, com foco na população negra, mas com horizonte de uma sociedade mais igualitária para todos.

Assim, discutir Movimento Negro e DCNERER, nesta etapa teórica, não é apenas contextualizar a lei e as Diretrizes. É sustentar que a educação antirracista, quando tratada com rigor, pressupõe reconhecer a historicidade da pauta e sua natureza de disputa, seja ela de memória, de currículo, de epistemologia e de projeto de sociedade. Esse entendimento prepara o caminho para tratar da (re)construção da negritude e das possibilidades de ações antirracistas nos anos iniciais, torna possível compreender por que currículo e cotidiano escolar são campos centrais em que resistências e reexistências se materializam, e por que a escola pode ser tanto espaço de reprodução de desigualdades quanto lugar de reorganização ética, política e pedagógica.

3.1.2 A (re)construção da negritude

A (re)construção da negritude, no contexto escolar, não pode ser compreendida como um movimento identitário restrito ao indivíduo, nem como um assunto destinado a períodos comemorativos. Trata-se de um processo histórico e pedagógico que envolve reconhecimento, reparação simbólica e reorientação curricular, convocando a escola a revisar o que considera

conhecimento legítimo, quais narrativas autoriza como centrais e quais existências trata como dignas de visibilidade, escuta e aprendizagem.

Esse novo olhar ganha consistência quando se retoma o debate do Movimento Negro como educador, pois a politização da raça como construção social e a produção de conhecimento crítico sobre o racismo reposicionam a negritude como sujeito histórico, cultural e epistêmico, e não como marca subordinada a padrões de normalidade estabelecidos pela branquitude.

Reconstruir a negritude na escola exige, portanto, operar em duas frentes indissociáveis. A primeira é de forma política e nas relações, enfrentando as hierarquias raciais que se atualizam no cotidiano por meio de piadas, apelidos, estereótipos, omissões e naturalizações que tentam transformar violência em convivência. A segunda é curricular e epistêmica, alterando o modo como a escola organiza o conhecimento, frequentemente sustentando um padrão eurocentrado de validação que torna saberes negros periféricos, ocasionais ou invisíveis. Essas frentes se cruzam o tempo todo, quando a escola reconhece apenas certos repertórios como legítimos, também distribui reconhecimento entre corpos, linguagens e identidades.

Sueli Carneiro (2023) evidencia que a racialização produz modos de subjetivação, fixando expectativas sociais e morais sobre pessoas negras e sustentando estereótipos que funcionam como aprisionamentos identitários. Essa análise mostra como a sociedade organiza imagens reiteradas do corpo negro ora inferiorizadas, ora folclorizadas, ora criminalizadas, ora tolerado sob condições, e como isso atravessa a educação, inclusive quando a escola acredita estar sendo neutra. Assim, reconstruir a negritude não é apenas inserir representações positivas. É, também, desativar pedagogicamente um mecanismo social de fixação e controle que se infiltra nos materiais, nos gestos, nos silêncios e nas expectativas sobre desempenho, beleza e comportamento.

Candau (2020) alerta que abordagens interculturais esvaziadas podem nos levar a uma visão superficial de grupos socioculturais, deixando intactas as relações de poder que produzem desigualdade. A reconstrução da negritude exige exatamente o contrário, ao enfrentar o poder onde ele opera, inclusive no currículo e nos critérios de legitimidade do saber. Quando a negritude aparece apenas como diferença cultural a ser tolerada, sem disputa de conhecimento e sem revisão de hierarquias, a escola tende a reforçar o lugar subalterno que afirma combater. Por isso, a reconstrução da negritude implica reorganizar o currículo e as práticas para que a negritude não seja apêndice, mas referência constitutiva na produção do conhecimento escolar.

É aqui que Gomes (2023) aprofunda a discussão ao evidenciar que a colonialidade permanece operando em instituições, epistemologias e na cultura escolar, inclusive em textos didáticos e nos modos de avaliar e reconhecer saberes. Nesse cenário, a negritude não se reconstrói apenas pela soma de autores negros ao repertório, mas pela revisão crítica do que foi naturalizado como cânone, pela explicitação dos limites de certas tradições e pela abertura a outras narrativas e epistemologias.

Assim, reconstruir a negritude requer repensar os critérios do conhecimento socialmente produzido e acumulado e questionar quem foi historicamente autorizado a falar como universal.

(...). Mas o currículo não é só o oficial. Ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida *on-line e off-line*. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais. Portanto, há lugar para o conflito. (Gomes, 2023, p. 234)

Esse ponto é especialmente importante para a reconstrução da negritude porque mostra que não se trata de minimizar o racismo com discursos de convivência, mas de sustentar decisões pedagógicas que, inevitavelmente, mexem com privilégios, repertórios e sensibilidades.

Se a colonialidade atravessa o currículo, a educação antirracista oferece critérios para orientar práticas que sustentem a reconstrução da negritude como identidade positiva e como direito ao reconhecimento. Eliane Cavalleiro (2001) enfatiza que, no cotidiano escolar, uma educação antirracista visa erradicar preconceitos, discriminações e tratamentos diferenciados; estereótipos e ideias preconcebidas precisam ser criticadas e banidas, e o olhar crítico é instrumento central desse trabalho.

O ponto decisivo aqui é que a escola deve criar condições para que sujeitos historicamente atingidos por preconceitos possam reconstruir pertencimento, autoestima e dignidade, o que recoloca a reconstrução da negritude como parte do próprio direito de aprender em ambiente de justiça e reconhecimento.

Nesse percurso, Sueli Carneiro (2023) adiciona uma camada ética e formativa ao tratar do cuidado de si como prática de emancipação que não se fecha no individualismo, mas se realiza no cuidado do outro, na pertença e no reconhecimento de pares, mobilizando consciência racial como instrumento de luta coletiva. Essa ideia permite compreender que a reconstrução da negritude, na escola, não deve ser tratada apenas como fortalecimento interno

do sujeito, mas como construção de vínculos e de condições coletivas de existência, onde o reconhecimento se converte na prática educativa de pertencer, ser protegido, ser escutado, ser referência e ser autor de conhecimento.

A partir dessa articulação entre colonialidade, educação antirracista e cuidado de si, a reconstrução da negritude exige também enfrentar a persistência do racismo em operar por meio de normalizações, aquilo que se repete e passa por natural, como cânones mantidos sem problematização crítica, tradições escolares que validam referências brancas como universais e escolhas curriculares que silenciam a produção intelectual negra. Neste caso, não é substituir um repertório por outro de modo mecânico, mas instituir uma postura pedagógica de contextualização e crítica, diversificando referências e explicitando os efeitos sociais do que se ensina.

Nesse sentido, Walsh (2009) contribui ao afirmar que a pedagogia deve ser entendida como processo e prática sociopolíticos transformadores, assentados em realidades, subjetividades, histórias e lutas em um mundo regido pela estrutura colonial. Isso implica reconhecer que a reconstrução da negritude acontece quando o conhecimento deixa de ser apenas o que está no livro e passa a ser também aquilo que se produz no encontro entre currículo e vida (território, memórias, saberes ancestrais, estéticas, linguagens e experiências comunitárias). Ao insistir na criação de outros modos de pensar, aprender, ensinar e viver, Walsh (2009) oferece base para compreender que a negritude precisa ser definida pela potência histórica, cultural, política e epistêmica.

A construção da identidade, especialmente na infância, pode ser compreendida como algo que se produz no encontro entre experiência e representação. Hall (2006) argumenta que identidade não é uma essência interior, mas uma posição construída no interior de discursos e práticas culturais.

Essa identidade se forma em processos de identificação, sempre marcados pela diferença, pela história e pelas formas de representação disponíveis em uma sociedade. Desse modo, a escola não apenas acolhe identidades já prontas, mas produz condições de identificação ao selecionar símbolos, narrativas, autores e imagens que funcionam como espelhos ou como negações. Quando o currículo naturaliza um repertório eurocentrado e restringe referências negras, ele estreita as possibilidades de identificação; quando desloca o centro, diversifica narrativas e problematiza estereótipos, ele abre espaço para a negritude como pertencimento legítimo e como futuro imaginável (Hall, 2006).

Essa discussão se completa quando se articula o tema à resistência como dimensão constitutiva da experiência negra. Sueli Carneiro (2023) cita Foucault para afirmar que todo

dispositivo de poder produz resistências, e que elas se manifestam no plural, em formas diversas e situadas no campo estratégico das relações de poder. Em um contexto atravessado pelo biopoder do racismo, a autora sustenta ainda que manter-se vivo pode ser o primeiro ato de resistência e que a emancipação envolve sobreviver fisicamente, preservar capacidade cognitiva, produzir crítica aos processos de exclusão e construir caminhos coletivos de libertação. Essa formulação é potente para a escola porque separa a resistência do heroísmo abstrato para a concretude da vida. Resistir é também produzir cultura, memória, inteligência coletiva, laços e projetos de futuro.

É justamente por essa chave que se torna teoricamente coerente (e pedagogicamente potente) a escolha, no campo desta pesquisa, de trabalhar resistências do território como eixo de ações antirracistas. É possível afirmar que tomar as resistências locais como matéria de currículo significa reconhecer a negritude como história viva, memória comunitária e produção cultural. Assim, o território deixa o lugar de carência para ser o de conhecimento.

Nessa direção, Nilma Lino Gomes (2023) afirma que reconhecer uma perspectiva negra decolonial brasileira implica descolonizar o olhar sobre sujeitos e experiências e admitir negras e negros como produtores de conhecimentos válidos capazes de tensionar o cânone. Ao assumir as resistências como conteúdo e como método, a escola cria condições para que a reconstrução da negritude seja vivida como pertencimento e dignidade, e não apenas enunciada como princípio.

Por fim, Sueli Carneiro (2023) reforça que o sistema colonial de educação funciona como elemento estratégico do dispositivo de racialidade ao instituir uma ordem social racialmente hierárquica e alimentar processos como epistemicídio e ideal de embranquecimento.

Essa leitura amplia o sentido da reconstrução da negritude para uma disputa por democracia curricular, por justiça cognitiva e por direito ao conhecimento. A reconstrução da negritude, nesse horizonte, torna-se eixo organizador de currículo e cotidiano escolar. Requalifica práticas de ensino e avaliação, amplia possibilidades de pertencimento e aprendizagem e sustenta ações antirracistas que operam por continuidade, e não por exceção.

Dessa forma, a (re)construção da negritude é entendida, nesta pesquisa, como processo que articula subjetividade, currículo e território, enfrentando estereótipos, colonialidade e epistemicídio e reconhecendo saberes negros como constitutivos do conhecimento escolar.

Essa compreensão prepara a passagem para a subseção seguinte, que sistematiza possibilidades de ações antirracistas nos anos iniciais. Com ações sustentadas por escolhas curriculares, intervenção pedagógica e valorização dos saberes do território, incluindo a

aposta, no campo desta pesquisa, de trabalhar a resistência local como eixo formativo e pedagógico.

3.1.3 Possibilidades de ações antirracistas em uma escola dos anos iniciais

As seções anteriores mostraram que o racismo não é um acidente raro no cotidiano escolar, que a colonialidade segue operando como lógica que hierarquiza saberes e vidas, e se a (re)construção da negritude depende de reconhecimento, disputa curricular e cuidado, então o desafio, nos anos iniciais, é transformar esse horizonte em ações pedagógicas sustentáveis, capazes de produzir continuidade. A pergunta deixa de ser em como falar sobre racismo? E passa a ser, como a escola se organiza para não reproduzi-lo e para interrompê-lo quando aparece? Isso exige método, rotina e institucionalização, porque o antirracismo não se sustenta por improviso.

Um ponto de partida decisivo é assumir que, em uma sociedade estruturalmente racista, a escola faz parte desse sistema, ou seja, ela também é atravessada por ele. Pinheiro (2023) afirma que o racismo não pode ser tratado como algo pontual ou excepcional, pois ele é estrutural, e a escola precisa atuar como aliada na superação dessas estruturas por meio do sistema educacional formal. Essa afirmação recoloca o papel da instituição, como o local que deve aprender a trabalhar com ele desde cedo, em linguagem adequada à infância, com escuta, acolhimento e intervenção pedagógica.

A primeira possibilidade, portanto, é transformar o compromisso antirracista em projeto institucional, e não em escolha individual de uma docente mais engajada. Pinheiro (2023) defende que a escola comprometida com equidade racial precisa pautá-la em toda a sua estrutura, o que inclui currículo, formação docente, estética escolar, repertórios e presença negra e indígena em espaços de decisão. Esse ponto dialoga diretamente com o que já discutimos sobre currículo como disputa e sobre Colonialidade. Se a escola não mexe em estrutura, ela tende a manter o antirracismo como ação episódica, frequentemente concentrada em novembro, sem continuidade no planejamento.

Essa institucionalização se concretiza quando a escola define princípios operacionais claros para o cotidiano. Eliane Cavalleiro (2021) propõe características de uma educação antirracista que funcionam como norte, sendo eles: reconhecer a existência do problema racial; refletir permanentemente sobre racismo e seus derivados; repudiar atitudes discriminatórias; utilizar a diversidade para promover igualdade; ensinar uma história crítica dos grupos que constituem o Brasil; buscar materiais que contribuam para eliminar o eurocentrismo curricular; e educar para o reconhecimento positivo da diversidade.

A força desse conjunto está em sua concretude, pois não permite que a escola se esconda atrás da boa convivência ou da neutralidade. E isso é especialmente importante nos anos iniciais, quando a escola é uma das principais instituições de reconhecimento. Ela ensina, por ações e omissões, quem merece ser visto, protegido e valorizado.

Com esses princípios, a escola consegue organizar a segunda possibilidade, como a de intervenção pedagógica qualificada quando o racismo ocorre. Aqui, o desafio é não confundir o racismo com um conflito escolar, nem reduzir a agressão racial a uma categoria genérica como *bullying*.

Bárbara Pinheiro (2023) é explícita: xingamentos como “macaco”, “betume” e “asfalto” não devem ser nomeados como *bullying*, mas como crime de racismo. Essa diferença é central porque muda a resposta institucional. Se a escola nomeia como *bullying*, ela pode sugerir mediação entre iguais; se nomeia como violência racial, ela compreende que há uma estrutura histórica em jogo, com efeitos assimétricos para quem sofre e para quem agride.

Nos anos iniciais, essa intervenção não significa criminalizar crianças; significa proteger a criança agredida, responsabilizar a agressão e educar a turma. Um protocolo pedagógico possível, coerente com o que discutimos sobre cuidado, pertencimento e currículo vivo, envolve quatro movimentos: interromper a agressão imediatamente; acolher a vítima e validar sua dor (sem minimizar); responsabilizar a ação (sem humilhar, mas sem relativizar); e transformar o episódio em aprendizagem coletiva, explicitando por que aquela violência é racista e quais impactos produz.

Esse caminho dialoga com a crítica de Pinheiro (2023) à individualização do racismo. Não basta localizar um agressor ou monstro, e seguir a aula, porque o racismo não nasce do nada, ele é aprendido e autorizado por discursos sociais e pela ausência de intervenção crítica.

Uma terceira possibilidade, que sustenta a prevenção, é reorganizar o currículo e o planejamento anual para que o antirracismo opere por continuidade, e não por exceção. As DCNERER orientam práticas intencionais e continuadas de reeducação das relações étnico-raciais, indo além de ações pontuais.

Esse princípio tem desdobramento direto nos anos iniciais, pois a escola pode desenhar uma continuidade em camadas: (1) um eixo anual transversal; (2) sequências didáticas por segmento; (3) rotinas de linguagem e convivência no cotidiano. Quando o planejamento incorpora referências negras e indígenas como parte do núcleo do que se ensina, e não como tema adicional, a escola amplia as possibilidades de identificação e pertencimento

de todas as crianças, especialmente das crianças negras, que historicamente se veem representadas de forma restrita ou estereotipadas.

Nesse ponto, é importante reconhecer que trabalhar currículo antirracista não é apenas incluir autores, é disputar representações e lugares sociais atribuídos. Ribeiro (2019) ajuda a concretizar esse debate, ao relatar situações em que pessoas negras são reduzidas a estereótipos de ocupação (como ser confundida com copeira, faxineira ou prostituta em ambientes de luxo), explicitando que o problema não é a dignidade dessas profissões, mas o mecanismo social que restringe pessoas negras a lugares estereotipados. Na escola, esse mecanismo opera quando crianças negras são lidas mais rapidamente como bagunceiras, agressivas ou menos capazes, ou quando a excelência negra é tratada como exceção. Trabalhar currículo antirracista, portanto, é também disputar os lugares de possibilidade que a escola oferece.

A quarta possibilidade é investir em formação docente como eixo permanente, e não como evento esporádico. Pinheiro (2023) destaca que o racismo atravessa pensamento, linguagem e ação, e que superar apenas o racismo linguístico não resolve o problema, pois ele se reorganiza em práticas e estruturas. Para o cotidiano escolar, isso significa que educadores precisam de repertório para identificar o racismo em suas formas mais comuns na infância (apelidos, piadas, comparações, estigmas sobre cabelo e corpo) e em suas próprias ações; intervir com segurança; escolher materiais; conduzir rodas de conversa; e sustentar continuidade no planejamento. E não apenas docentes, envolvendo todos os funcionários da escola, de modo que não adianta um trabalho em sala se o cotidiano da instituição desfaz o que foi construído.

A quinta possibilidade, frequentemente decisiva nos anos iniciais, é organizar a relação com as famílias de modo firme e cuidadoso. A pesquisa registra que há desafios de diálogo com responsáveis e que estratégias centradas nas crianças podem reverberar nos lares e tensionar silêncios históricos. Isso sugere que a escola precisa combinar: comunicação institucional clara sobre marcos legais e objetivos pedagógicos; devolutivas que mostrem o que as crianças produziram e por quê; escuta qualificada para resistências; e sustentação da obrigatoriedade curricular quando houver tentativas de deslegitimação. O antirracismo é compromisso pedagógico, ético e também normativo.

Por fim, uma sexta possibilidade, em diálogo direto com esta pesquisa, é fazer do território uma fonte legítima de conhecimento, articulando o antirracismo às resistências e reexistências locais. Quando a escola mobiliza repertórios da comunidade, memórias, musicalidades, estéticas e lideranças negras como objetos de estudo, ela desloca o território do

lugar de carência para o lugar de potência e autoria. Esse movimento converge com a orientação de Pinheiro (2023) de construir um currículo que incorpore conhecimentos ancestrais africanos e indígenas para além de estereótipos, reconhecendo-os como parte constitutiva do que se ensina e do que se aprende. Assim, a escola antirracista cria condições para que crianças negras se reconheçam como pertencentes e capazes, conectando o conhecimento escolar à vida concreta e às formas de existência que o território sustenta.

Em síntese, as possibilidades de ações antirracistas nos anos iniciais se organizam como um conjunto coerente e interdependente. Pinheiro (2023) reforça que há muito a ser feito exatamente no lugar onde se está, e que isso vale de modo especial, para a escola. A consequência pedagógica é direta e o antirracismo deixa de funcionar como pauta eventual e passa a operar como princípio de organização do cotidiano escolar, orientando escolhas curriculares, intervenções e vínculos, com vistas à dignidade, à justiça curricular e à ampliação de futuros possíveis.

Ao sistematizar essas possibilidades, buscou-se traduzir os fundamentos discutidos ao longo do capítulo em caminhos concretos, sendo elas: a intervenção pedagógica diante de violências raciais, reorganização curricular com continuidade, formação docente baseada em letramento racial, diálogo com as famílias e institucionalização de práticas que valorizem saberes historicamente subalternizado.

A ênfase esteve em compreender que práticas antirracistas não se sustentam apenas por intenção, mas por estrutura com rotinas, critérios, escolhas de repertório, protocolos de cuidado e planejamento contínuo, capazes de transformar tanto o que se ensina quanto as relações que constituem a experiência escolar.

Com essas bases teóricas e propositivas, a dissertação avança para o capítulo de análise de dados, no qual o percurso metodológico e o material produzido no campo serão examinados de forma sistematizada. A leitura dos dados permitirá compreender como essas disputas e possibilidades se expressam na realidade investigada, quais tensões emergem na implementação do trabalho antirracista e de que modo a construção coletiva de ações pedagógicas, em diálogo com o território, se configura como resposta educativa às demandas identificadas.

4. DIAGNÓSTICO DO CAMPO: CONSTRUINDO UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO-PARTICIPATIVA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa realizada na Escola Municipal Haydéa Vianna Fiúza de Castro, unidade da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, com docentes das primeiras etapas do ensino básico. A investigação nasce do reconhecimento de que o racismo constitui elemento estruturante da sociedade brasileira e, portanto, atravessa o cotidiano escolar. A metodologia adotada procura articular, de modo coerente com os objetivos da pesquisa, a produção de conhecimento à transformação das práticas docentes, concebendo o ato de investigar como um processo formativo e emancipador.

O objetivo geral deste estudo é construir, em conjunto com docentes das primeiras etapas da educação básica, uma proposta de ações pedagógicas que contribua para o combate ao racismo na escola. Para alcançar esse objetivo, foi promovido um processo de formação continuada em letramento racial, desenvolvido por meio de rodas de conversa formativas, que auxiliou na reflexão crítica e na construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Como objetivos específicos, buscou-se identificar as percepções dos docentes sobre a educação antirracista; desenvolver o letramento racial através das rodas de conversa, instrumentalizando ações antirracistas no cotidiano; avaliar as contribuições das discussões realizadas durante as rodas de conversa para uma prática pedagógica antirracista, que servirá de base para o desenvolvimento de ações na escola e para a construção do produto educacional; e elaborar um e-book com sugestões para docentes que abordem o tema das relações étnico-raciais.

Com base nessas diretrizes, o capítulo está organizado em três partes principais. A primeira descreve a natureza e o delineamento do estudo, explicitando sua abordagem qualitativa, seu caráter participativo e as razões que justificam a escolha desse método para a análise das práticas docentes. A segunda aprofunda os fundamentos epistemológicos e operativos do método, articulando os aportes teóricos de Orlando Fals Borda, Michel Thiollent e Paulo Freire, e discute como tais princípios foram aplicados no campo empírico. Por fim, a terceira parte, apresentará a análise das respostas obtidas no formulário inicial aplicado aos professores participantes, buscando caracterizar o perfil desses docentes, compreender suas concepções sobre a educação antirracista, suas práticas pedagógicas e o nível de familiaridade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e a Lei 10.639/03.

A construção desse percurso metodológico também evidencia o papel da pesquisadora como sujeito implicado na realidade investigada. Ao assumir o duplo lugar de professora pesquisadora e coordenadora pedagógica, ela vivencia uma posição de intersecção entre a prática e a reflexão teórica, o que confere densidade ética e política à pesquisa. Essa condição permite compreender as dinâmicas internas da escola para além do olhar externo da academia, reafirmando que a transformação das práticas docentes exige, antes de tudo, escuta sensível e envolvimento afetivo com o território.

Desse modo, investigar o campo é também reconhecer a complexidade de um espaço permeado por relações de poder, disputas simbólicas e tentativas de ressignificação das identidades raciais. A escolha metodológica, portanto, não é apenas técnica, mas política. Significa optar por uma forma de produzir conhecimento comprometido com a justiça racial e com o fortalecimento das vozes docentes que enfrentam, diariamente, as marcas da desigualdade.

4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório-descritivo, por buscar compreender, em profundidade, as percepções e práticas docentes acerca da educação antirracista e, simultaneamente, propor caminhos de transformação no contexto escolar. Essa abordagem permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e às relações raciais vividas no cotidiano, articulando o conhecimento produzido à ação educativa.

A opção metodológica orienta-se pela compreensão de que investigar implica também intervir, refletir e reconstruir práticas. Assim, o método central que orienta este estudo é a Investigação-Ação-Participativa (IAP), concebida por Orlando Fals Borda como uma metodologia de produção coletiva de conhecimento comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social. Ainda que o método não se confunda com a pesquisa-ação, foram incorporados alguns de seus procedimentos operacionais, conforme descritos por Michel Thiollent, para assegurar rigor e sistematização nas etapas do processo investigativo.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2022, p.19)

Essa definição contribui para compreender a lógica processual também presente na IAP, marcada pelo movimento contínuo de diagnóstico, devolutiva e replanejamento. A dimensão participativa defendida por Thiollent (2022) aproxima-se da proposta de Fals Borda ao reconhecer o valor político e social da pesquisa, na medida em que o conhecimento é construído em parceria com os sujeitos e não sobre eles.

Na IAP, a dimensão qualitativa é inseparável de um compromisso ético e político que orienta o processo investigativo para a transformação social. Essa orientação aparece de forma explícita nas análises sobre Fals Borda, destacando que a pesquisa participativa só cumpre sua função quando rompe com o distanciamento entre pesquisadora e comunidade, construindo relações horizontais sustentadas pela corresponsabilidade e pela devolução sistemática do conhecimento produzido. Bringel e Maldonado (2016) destacam que o método proposto por Fals Borda configura uma prática investigativa marcada pelo engajamento, pela práxis e pela recusa a qualquer pretensão de neutralidade científica, entendida como forma de reprodução das desigualdades sociais. Assim, ao tomar o racismo como estrutura que atravessa o cotidiano escolar, a pesquisa exige uma postura implicada, capaz de articular análise crítica e ação educativa, reconhecendo que produzir conhecimento, nesse contexto, é também produzir condições de fala, presença e agência para os sujeitos historicamente silenciados. Essa estratégia permeia toda a realização da pesquisa, tanto em sua parte teórica quanto nas atividades práticas realizadas no “chão da escola”.

O tipo de pesquisa adotado foi definido pela necessidade de compreender as percepções e práticas docentes em torno da educação antirracista e, ao mesmo tempo, provocar transformações efetivas na cultura escolar. O delineamento combina a dimensão investigativa e a dimensão formativa, pois as ações realizadas no campo como formulário, rodas de conversa e construção de práticas pedagógicas, constituem parte do próprio processo de produção de conhecimento.

A escolha da abordagem qualitativa ancora-se, ainda, em uma perspectiva epistemológica que problematiza a hierarquização dos saberes e afirma a legitimidade das experiências historicamente subalternizadas como produtoras de conhecimento. No contexto desta pesquisa, a comunidade não é tomada apenas como campo empírico, mas como lugar de enunciação e construção de saberes, onde as práticas docentes se constituem em diálogo com os conhecimentos do território (Gomes, 2017, p. 54).

Os saberes que emergem das vivências comunitárias, das práticas culturais e das experiências educativas locais são, aqui, compreendidos como epistemologias próprias, capazes de tensionar o modelo tradicional de conhecimento escolar e de inspirar novas formas

de ensinar e aprender. Assim, a valorização do território como fonte de saber legitima as práticas pedagógicas produzidas neste espaço e reafirma o compromisso da IAP com a descolonização do saber e com a reconstrução coletiva da educação a partir do chão da escola e da comunidade.

O campo empírico desta pesquisa é a Escola Municipal Haydée Vianna Fiúza de Castro, situada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, no território conhecido como Comunidade do Aço, marcado por condições de vulnerabilidade e por formas cotidianas de resistência de seus moradores. A escolha dessa unidade decorre da inserção da pesquisadora como professora e coordenadora pedagógica, o que favoreceu a condução de uma investigação pautada na ética, na escuta sensível e na cooperação.

Considerando-se a classificação adotada pelo IBGE, que reúne pretos e pardos na categoria população negra, os dados do Sistema 3.0 da SME-RJ indicam que a composição étnico-racial dos estudantes matriculados na unidade escolar pesquisada é formada por 15% das crianças identificadas como pretas, 71% como pardas e 14% como brancas. Esses dados revelam que a escola atende a uma população majoritariamente negra, o que reforça a relevância social, pedagógica e política desta investigação, especialmente no que se refere à implementação de práticas educativas antirracistas, à valorização das identidades negras e ao reconhecimento dos saberes produzidos no território.

Em continuidade à própria história de formação dessa comunidade, a escola pesquisada também tem resistido a gestões opressoras na direção e, atualmente, conta com uma equipe gestora composta por professores que se articularam para implementar uma gestão mais democrática, construída por meio do diálogo e da transparência com todos os envolvidos, incluindo os alunos. Estes participam ativamente das decisões no cotidiano escolar e se sentem pertencentes do processo de ensino aprendizagem. O grupo participante é composto por docentes atuantes nas primeiras etapas do ensino básico que contribuíram ativamente em todas as fases da pesquisa, desde a definição do problema até a análise e a devolutiva dos resultados.

O caráter formativo da investigação se expressa em cada etapa do percurso, entendido como um processo contínuo de ação e reflexão que produz aprendizagens coletivas e favorece a construção compartilhada do conhecimento. Nas análises sobre a IAP, diversos autores apontam que a validade da pesquisa não está em sua replicabilidade, mas em sua aderência ética à realidade estudada e em sua capacidade de gerar transformações concretas.

No estudo de Cichoski e Alves (2019), por exemplo, destaca-se que a proposta de Fals Borda rompe com o modelo de ciência distante e neutra ao defender uma epistemologia

comprometida com as necessidades das populações marginalizadas e com a devolução sistemática do conhecimento produzido. Assim, a validade científica, nessa perspectiva, relaciona-se à credibilidade intersubjetiva construída no diálogo entre pesquisadora e participantes, bem como à potência da investigação em fortalecer a autonomia, a consciência crítica e a capacidade de ação coletiva dos sujeitos.

Dessa forma, o tipo de pesquisa adotado se ancora em uma metodologia viva, construída na escuta e na interação com os sujeitos. O campo não é mero espaço de coleta, mas território de partilha e reconstrução coletiva. Ao reconhecer o saber local como saber legítimo, a pesquisa reafirma a potência da escola como lugar de produção de conhecimento, não apenas de aplicação. Essa escolha metodológica, portanto, é também uma escolha política, em defesa de uma ciência comprometida com a transformação social e racial.

4.2 A Investigação-Ação-Participativa como método de pesquisa e transformação da realidade

A IAP é mais que um método, trata-se de um posicionamento epistemológico e ético diante da realidade. Ao ser adotado nesta pesquisa, assume-se a premissa de que todo conhecimento é socialmente situado e politicamente implicado. A IAP, formulada por Orlando Fals Borda, nasce no contexto latino-americano de resistência ao colonialismo intelectual e busca resgatar o papel da ciência como instrumento de libertação.

A IAP tem origem na América Latina e está associada ao sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, reconhecido como um dos precursores do pensamento crítico latino-americano. Desde a década de 1950, Fals Borda propôs uma nova forma de produção de conhecimento científico, voltada às necessidades e às lutas das populações marginalizadas.

Fals Borda é considerado desde os anos de 1950 um dos precursores do pensamento crítico e da renovação da Sociologia rural em seu país e na América Latina. Seus estudos sempre estiveram voltados para novas compreensões acerca da realidade latino-americana, considerando as relações sociais e políticas a partir da metodologia Investigación-Acción-Participativa (IAP). (Cichoski e Alves, 2019, p.80)

A proposta da IAP se fundamenta em uma ruptura consciente com modelos científicos verticalizados, pois, como destacam Bringel e Maldonado (2016), Fals Borda defendia que a ciência deve servir aos grupos populares e não reproduzir padrões externos ou elitistas de produção do conhecimento. Nesta perspectiva, a pesquisadora não pretende interpretar a realidade a partir de um lugar de exterioridade, mas construir conhecimento em diálogo com

as comunidades, mediante processos de devolução sistemática e produção coletiva de saberes (Bringel; Maldonado, 2016).

Essa orientação metodológica evidencia a recusa ao distanciamento entre sujeito e objeto, compreendendo o ato investigativo como prática de engajamento político e intelectual. Assim, ao reconhecer que a transformação social exige a articulação entre pesquisa e ação, a IAP afirma uma ciência comprometida com as lutas dos setores historicamente oprimidos, sustentada por vínculos de solidariedade e por um posicionamento ético que aproxima teoria e prática no enfrentamento das desigualdades.

A proposta de Fals Borda dialoga intensamente com a pedagogia freiriana. Paulo Freire (2024) compreende a práxis como a unidade entre reflexão e ação, fundamental para que os sujeitos possam intervir criticamente na realidade e transformá-la. Ambas as perspectivas compreendem o conhecimento como resultado de um diálogo, em que todos os sujeitos aprendem e ensinam, investigam e se transformam. Nesse sentido, a IAP aproxima-se da educação como uma prática de liberdade, por reconhecer o ato de pesquisar como um exercício de conscientização e libertação coletiva.

Ao articular teoria e prática, a IAP propõe uma nova lógica epistemológica, o saber não se encerra na academia, mas circula, retorna e se transforma nas comunidades que o produziram. Essa circularidade cumpre seu papel social ao contribuir para a autonomia das populações pesquisadas. No caso desta investigação, as devolutivas e as reflexões coletivas com os docentes consolidaram esse princípio, fazendo da escola um espaço de coautoria e reconstrução pedagógica.

A práxis é, portanto, o eixo estruturante da IAP. Silva (2024) compreende a IAP como um mecanismo de ação política ancorado no elo entre o saber popular e o saber científico, orientado para a transformação social e para o fortalecimento dos sujeitos coletivos. Nesse sentido, o conhecimento adquire validade quando contribui para a emancipação humana e para a superação das desigualdades. Essa concepção rompe com a ideia de neutralidade científica e insere a pesquisadora como sujeito comprometido com a realidade investigada.

Os fundamentos da IAP implicam substituir a relação sujeito-objeto pela relação sujeito-sujeito, em que pesquisadora e participantes constroem conjuntamente o processo investigativo. A metodologia valoriza o diálogo, a corresponsabilidade e o compromisso ético-político com os sujeitos envolvidos.

Emerge assim uma metodologia de pesquisa ação baseada na construção participativa do conhecimento, onde o pesquisador não se situa em um espaço de exterioridade ou possui o conhecimento e o estende ao povo, mas sim o

constrói, em diferentes momentos e de diversas maneiras, com o objeto/sujeito. Apesar das dificuldades práticas e teóricas dessa proposta, trata-se de um movimento altamente original, que busca, ademais, colaborar no fortalecimento organizativo e na ampliação do entendimento dos grupos de base sobre a realidade que os circunda e as possibilidades de ação para transformá-la por meio da práxis. Isto é feito, por um lado, a partir da definição conjunta dos temas de pesquisa que tenham relevância para a prática social e política; e, por outro, através da validação, que permite o estabelecimento de contatos contínuos e permanentes entre o pesquisador-militante e a militância/coletivos/organizações, nutrindo o processo coletivo de elaboração de conhecimento. Para isso, a predisposição a desaprender e a reaprender, bem como a conhecer o outro é fundamental, pois é nessa dinâmica onde se pode apreender, por exemplo, a sabedoria popular e comunitária, a cultura e as dimensões subjetivas dos sujeitos. (Bringel e Maldonado, 2016, p. 400)

Essa dimensão militante se expressa no cotidiano da escola: cada roda de conversa, cada escuta e cada devolutiva representaram momentos de construção de consciência crítica. A metodologia, ao invés de impor modelos, emergiu do diálogo entre as vivências docentes e os referenciais teóricos. Esse processo de coautoria reafirma a potência pedagógica da IAP como instrumento de emancipação coletiva.

Nas leituras sobre a IAP, a proposta de Fals Borda é descrita como uma forma de fazer ciência articulada às lutas populares, em oposição aos modelos hegemônicos e distantes da realidade dos grupos oprimidos. Bringel e Maldonado (2016) mostram que sua reflexão se ancora em uma “ciência própria” e mesmo em uma “ciência rebelde, vinculada às lutas do povo”, associada a uma sociologia da libertação comprometida com a transformação social.

De modo convergente, Silva (2024) afirma que a IAP constitui uma metodologia prática de pesquisa e colaboração, voltada à democratização e desmistificação da pesquisa e à utilização dos resultados para melhorar a vida dos agentes da comunidade, sendo um importante instrumento na construção de autonomias dialógicas. Nessa perspectiva, a ciência é entendida como prática popular e transformadora, orientada para o fortalecimento dos sujeitos historicamente oprimidos, como os docentes desta pesquisa, que ao revisitarem suas experiências e práticas, passam a descolonizar o currículo a partir de referências antirracistas.

Em síntese, a IAP revelou-se o caminho metodológico mais coerente com os objetivos deste estudo, ao possibilitar unir a análise crítica das percepções docentes à elaboração de ações concretas de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar. O método não apenas orientou o processo investigativo, mas também se constituiu como uma prática formativa e emancipadora, em consonância com os princípios de uma educação pública antirracista e democrática.

4.3 A análise dos conteúdos

Para o tratamento do material empírico produzido nesta investigação, adotou-se a análise de conteúdo como procedimento de organização e interpretação dos dados, entendendo-a como um caminho de leitura capaz de transformar registros discursivos (escritos e orais) em unidades analisáveis e, posteriormente, em eixos de sentido articulados aos objetivos do estudo (Bardin, 2016). Assim, a análise não se limitou a classificar respostas, mas buscou identificar recorrências, deslocamentos e tensões presentes nas percepções docentes sobre racismo, legislação e práticas pedagógicas antirracistas, articulando o que foi dito às condições concretas do cotidiano escolar investigado.

Do ponto de vista operacional, a análise seguiu o movimento proposto por Bardin (2016), iniciando pela organização do *corpus* e leitura flutuante (pré-análise), avançando para a codificação e agrupamento temático (exploração do material) e culminando na interpretação dos achados à luz do referencial teórico e das questões de pesquisa (tratamento dos resultados e inferência) (Bardin, 2016). Nesse processo, as categorias foram construídas de modo progressivo, a partir do próprio material, permitindo que os sentidos emergentes das respostas e das falas docentes orientassem a estrutura analítica apresentada nas seções subsequentes.

Para tornar explícito o percurso analítico, define-se como *corpus* desta pesquisa o conjunto de materiais produzidos no âmbito da IAP: (a) as respostas do questionário diagnóstico inicial, aplicado a 26 docentes; (b) os registros decorrentes de cinco rodas de conversa/encontros formativos, realizadas no mês de julho de 2025, no contexto do curso de extensão; e (c) as respostas do formulário avaliativo final, aplicado ao término do percurso.

Como critério de inclusão, foram considerados os trechos que se relacionavam direta ou indiretamente às percepções docentes sobre raça/racismo, Lei nº 10.639/03 e DCNERER, currículo e representatividade, situações vivenciadas no cotidiano escolar e condições de possibilidade para a intervenção pedagógica antirracista. Respostas em branco, fragmentos estritamente administrativos e enunciados sem aderência ao foco analítico foram desconsiderados para fins de categorização.

Ainda na pré-análise, o material foi organizado por fonte (formulário inicial/rodas/formulário final) e por tema disparador (perguntas do instrumento e eixos de cada encontro), preservando a unidade de contexto e permitindo acompanhar permanências, tensões e deslocamentos ao longo do processo formativo.

Na fase de exploração do material, definiu-se como unidade de registro o trecho de sentido completo (frase ou pequeno parágrafo) em que a participante expressava uma ideia, justificativa, dúvida, posicionamento ou relato de experiência. Como unidade de contexto, considerou-se a pergunta específica do questionário/formulário e o tema do encontro

formativo em que o excerto emergiu, preservando a relação entre enunciado e situação de produção.

O processo de codificação ocorreu em três movimentos complementares: (1) codificação inicial por aproximação semântica (códigos curtos que nomeiam o sentido do excerto); (2) consolidação de códigos semelhantes (fusão de sinônimos, ajuste de nomenclaturas e refinamento dos rótulos); e (3) agrupamento categorial, no qual os códigos foram reunidos em categorias temáticas mais amplas, articuladas aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico.

Esse procedimento permitiu acompanhar, ao longo do *corpus*, tanto recorrências quanto tensões e reposicionamentos produzidos no percurso formativo. Para reforçar o rigor analítico, ao final da etapa de codificação foi realizada uma releitura integral do *corpus*, conferindo a consistência interna dos códigos e a aderência dos excertos às categorias, com ajustes pontuais de nomenclatura e reagrupamentos quando necessário (Bardin, 2016).

Quadro 2 – Exemplo de codificação e categorização do *corpus* (Análise de Conteúdo)

Trecho	Código	Categoria	Fonte
“Sinto que não tive formação suficiente para trabalhar essa temática na escola.”	Ausência/insuficiência formativa	Formação e lacunas na EREER	Formulário inicial (resposta aberta)
“Tenho medo de falar errado e acabar ofendendo.”	Insegurança discursiva / medo de errar	Insegurança docente e obstáculos subjetivos	Formulário inicial
“As crianças fazem piadas e xingamentos, principalmente por causa do cabelo.”	racismo entre pares / ataque ao cabelo	Racismo no cotidiano escolar	Roda de conversa (julho/2025)
“Percebo que faltam referências negras nos materiais e no planejamento; isso impacta como as crianças se veem.”	Apagamento curricular / falta de representatividade	Currículo, representatividade e disputa de narrativas	Roda de conversa (julho/2025)
“A lei é obrigatória, mas sem tempo de planejamento e apoio institucional acaba ficando pontual.”	Obrigatoriedade legal / falta de sustentação	Legislação e institucionalização: entre obrigatoriedade e sustentação	Formulário inicial / Roda de conversa (julho/2025)
“Foi significativa e essencial para promover envolvimento amplo da	Ampliação de repertório / planejamento	Deslocamentos formativos e repertório de ação	Formulário final

comunidade, criando vínculos entre os integrantes e legitimando as propostas, garantindo as ações relevantes e sensíveis ao contexto local.”		antirracista	
--	--	--------------	--

Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

A partir do processo de codificação e agrupamento, foram consolidadas seis categorias finais, construídas progressivamente a partir do material empírico e utilizadas como eixo de organização desta análise:

1. **Formação e lacunas na apropriação da EREER**

Definição: reúne enunciados sobre ausência/insuficiência de formação inicial e continuada para tratar relações étnico-raciais, conceitos estruturantes e marcos legais. Definição:

Indicadores no *corpus*: “não tive formação”, “falta embasamento”, “não sei por onde começar”.

2. **Insegurança docente e obstáculos subjetivos para abordar o tema**

Definição: expressa receios e travas que dificultam o enfrentamento do racismo em sala (medo de ofender, usar termos inadequados, insegurança para conduzir debates e intervir).

Indicadores: “não me sinto segura”, “tenho receio”, “medo de errar”.

3. **Racismo no cotidiano escolar e suas manifestações**

Definição: agrupa percepções sobre existência (ou negação/dúvida) do racismo na escola e suas expressões: piadas, xingamentos, estereótipos, exclusões, ataques ao cabelo e intolerância religiosa

Indicadores: relatos de episódios, exemplos de ofensas, descrição de situações.

4. **Currículo, representatividade e disputa de narrativas**

Definição: concentra falas sobre apagamento/visibilização de referências negras, presença/ausência de representatividade nas práticas e materiais, e tensões entre currículo prescrito e currículo vivido.

Indicadores: “falta representatividade”, “sempre os mesmos autores”, “Falta de recursos e materiais didáticos na escola”.

5. **Legislação e institucionalização: entre obrigatoriedade e sustentação**

Definição: reúne trechos que reconhecem a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER como marcos

legal, mas evidenciam limites institucionais para continuidade (tempo, planejamento, apoio). Indicadores: “é obrigatório”, “dificuldade de inserir no planejamento”, “pouco tempo para planejamento diante de tantas demandas”.

6. Deslocamentos formativos e repertório de ação antirracista

Definição: identifica mudanças produzidas ao longo do percurso (ampliação de vocabulário, maior capacidade de nomear o racismo, fortalecimento para intervir e planejar ações coerentes com o território).

Indicadores: “mudou meu olhar”, “Muitas questões que eu não tinha conhecimento”, “planejei atividades”.

A partir dessas categorias, a análise segue organizada por eixos interpretativos, articulando o que apareceu nos instrumentos e nas rodas de conversa, sem perder de vista o modo como cada encontro produziu sentidos e deslocamentos no coletivo.

No caso das rodas de conversa, a análise considerou a especificidade desse dispositivo formativo e participativo, em que o dado não se reduz ao conteúdo enunciado, mas inclui a dinâmica interacional que produz consensos, conflitos, hesitações e reposicionamentos. Em consonância com Thiollent (2011), a interpretação privilegiou as interações entre as participantes, categorizando percepções, críticas, justificativas e sugestões construídas coletivamente, de modo a compreender como o letramento racial crítico se desenvolveu no processo e como as docentes foram elaborando repertórios para intervir diante de situações racistas na escola (Thiollent, 2011).

Ao articular questionário e rodas de conversa sob a mesma estratégia de análise, foi possível aproximar declarações individuais e produção coletiva de sentidos, fortalecendo a consistência interpretativa do capítulo. Essa escolha favoreceu uma leitura mais aderente ao território e às condições concretas de trabalho docente, uma vez que permitiu evidenciar tanto as lacunas formativas quanto os movimentos de aprendizagem e de construção de caminhos pedagógicos ao longo do percurso investigativo (Bardin, 2016; Thiollent, 2011).

4.4 Perfil dos participantes da pesquisa

A etapa inicial desta pesquisa correspondeu à aplicação de um questionário diagnóstico voltado aos docentes da Escola Municipal Haydéa Vianna Fiúza de Castro, unidade pública pertencente à rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O objetivo foi caracterizar o perfil formativo e profissional dos participantes e compreender aspectos preliminares de suas percepções sobre as relações étnico-raciais, servindo como ponto de partida para a organização do curso de extensão “Letramento Racial Crítico: práticas

pedagógicas antirracistas nos anos iniciais” e para as rodas de conversa realizadas posteriormente.

A coleta de dados foi realizada por meio de formulários *on-line* elaborados no *Google Forms* e compartilhados pelo *WhatsApp* no grupo de docentes da escola, aplicados em dois momentos distintos: a primeira parte antecedeu o curso de extensão e buscou caracterizar o grupo de forma geral; a segunda, aplicada após as rodas de conversa, teve caráter avaliativo. Esta seção aborda os resultados da primeira aplicação, que compôs o diagnóstico inicial.

No interior da IAP, os instrumentos de geração de dados não funcionam apenas como meios de coleta, mas como dispositivo de escuta, devolutiva e reorganização do percurso, uma vez que o conhecimento se produz no próprio movimento de problematizar, dialogar e reconstruir práticas com o grupo. Nessa direção, questionário e rodas de conversa foram mobilizados de modo articulado, assim, o primeiro favoreceu o reconhecimento de tendências e necessidades iniciais do coletivo docente; o segundo ampliou o campo interpretativo ao permitir que dúvidas, tensões e experiências ganhassem densidade na interação, em consonância com o caráter cooperativo desse tipo de investigação (Thiollent, 2011).

O questionário, aplicado em formato misto (questões fechadas e abertas), foi utilizado como porta de entrada diagnóstica e como estratégia de acompanhamento do processo formativo, em alinhamento ao que a literatura reconhece como uma de suas potencialidades, para alcançar um conjunto maior de participantes com relativa rapidez, permitindo sistematizar dados objetivos e também registrar justificativas e percepções, quando há perguntas discursivas (Marconi; Lakatos, 2017).

Na prática, contudo, a adesão e a qualidade das respostas não dependem apenas do instrumento, mas das condições reais de trabalho docente, sobrecarga, tempo de planejamento, demandas acumuladas, aspecto que exigiu atenção para manter a participação viável e respeitosa do ritmo da escola, sem transformar o questionário em mais uma exigência burocrática (Marconi; Lakatos, 2017).

As rodas de conversa, por sua vez, foram assumidas como núcleo formativo e interpretativo do percurso, pois possibilitaram que o debate coletivo operasse como espaço de elaboração crítica sobre o racismo na escola e sobre as inseguranças profissionais para intervir diante de situações concretas. Conforme indicado por Thiollent (2011), esse tipo de dispositivo favorece o envolvimento ativo dos participantes e a produção de sentidos no diálogo, permitindo aprofundar percepções, críticas e sugestões que nem sempre emergem em instrumentos individuais. Ao mesmo tempo, justamente por serem vivas e atravessadas por afetos, memória e conflito, as rodas demandaram intencionalidade na mediação para evitar

dispersões e, sobretudo, para sustentar um clima de escuta e responsabilização mútua, condição necessária quando o tema mobiliza experiências de violência racial e posições distintas dentro do grupo (Thiollent, 2011).

Nessa mesma direção, a roda de conversa foi compreendida como um instrumento capaz de promover trocas e reflexão sobre a prática, com a pesquisadora inserida no processo não como observadora externa, mas como sujeito implicado na construção do diálogo, aspecto que reforça a coerência entre método e instrumentos da IAP. Assim, os enunciados do grupo foram tratados como produção situada, construída nas relações, e não como respostas isoladas. As devolutivas do percurso formativo passaram a orientar a etapa seguinte, através da construção coletiva de ações pedagógicas que dialogassem com o território e com a perspectiva de reorientação curricular em chave antirracista, como anunciado na continuidade do trabalho analítico apresentado neste capítulo e aprofundado no capítulo subsequente.

Os dados obtidos permitem observar a complexidade do campo investigado e revelam camadas distintas da realidade escolar. A primeira parte do questionário concentrou-se na caracterização do perfil dos participantes, incluindo formação inicial, trajetória profissional, área de atuação e autodeclaração racial. Esses elementos são fundamentais para situar o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e compreender de que lugar esses docentes constroem suas interpretações sobre educação e relações raciais.

A segunda parte dedicou-se à percepção e ao reconhecimento do racismo na escola, buscando identificar como os professores compreendem o fenômeno, se conseguem reconhecê-lo no cotidiano e como interpretam sua ocorrência entre os estudantes.

A terceira parte investigou concepções e práticas relacionadas à educação antirracista, permitindo identificar ações já desenvolvidas, práticas incipientes e desafios que atravessam o trabalho pedagógico na unidade escolar.

Por fim, a quarta parte reuniu as expectativas e necessidades de formação expressas pelos docentes, evidenciando demandas por maior aprofundamento teórico, segurança metodológica e estratégias pedagógicas que sustentem o enfrentamento ao racismo na escola.

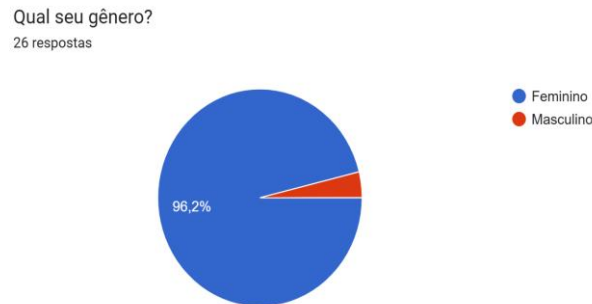
Essa organização analítica possibilita compreender o conjunto dos dados de maneira integrada, articulando perfil docente, compreensão do racismo, práticas efetivas e demandas formativas. A seguir, apresenta-se a análise da primeira parte do instrumento, relativa ao perfil e à formação acadêmica dos participantes.

4.4.1 Perfil e formação acadêmica dos participantes

A primeira parte do questionário reuniu informações referentes ao perfil sociodemográfico e à trajetória formativa dos 26 docentes participantes da pesquisa. A

caracterização desse grupo é fundamental para compreender de que lugar esses profissionais elaboram suas percepções sobre raça, racismo e educação antirracista, bem como para analisar de que modo suas vivências e percursos formativos influenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

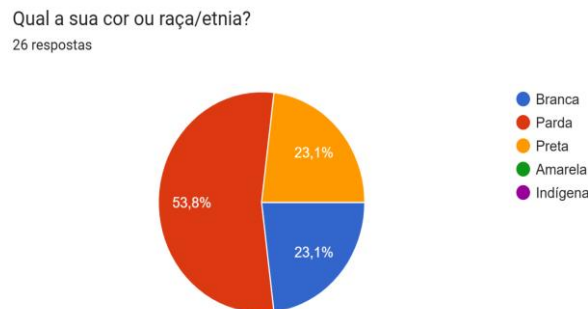
Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por gênero



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Os resultados revelam um grupo composto majoritariamente por mulheres (96,2%), confirmando a predominância do gênero feminino na docência dos anos iniciais. Apenas um participante (3,8%) se autodeclarou do gênero masculino. Considerando essa configuração, ao longo desta dissertação opta-se por utilizar, de forma consciente, o gênero feminino para se referir ao coletivo de participantes (professoras ou docentes), sem que isso implique invisibilizar a presença do docente que se identifica como homem, mas, ao contrário, reconhecendo quem compõe, em sua ampla maioria, o grupo analisado.

Gráfico 2 – Autodeclaração racial dos participantes



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

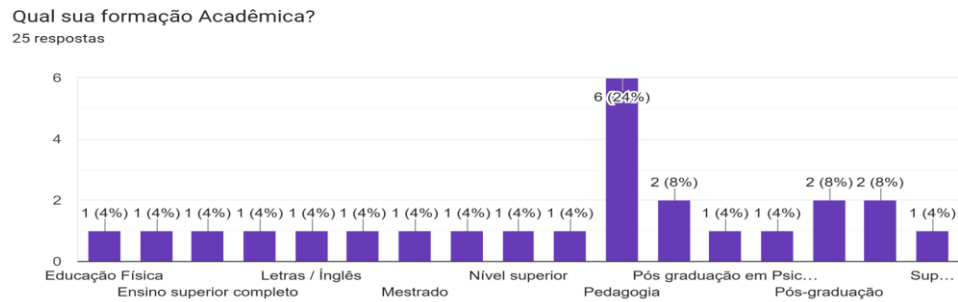
No que se refere à raça/etnia, 53,8% das participantes se autodeclararam pardas, 23,1% pretas e 23,1% brancas, revelando um grupo com maioria negra. Essa autodeclaração é significativa, pois reforça a representatividade de docentes negras na pesquisa e permite problematizar como a identificação racial influencia a prática pedagógica e o compromisso com a construção de uma educação antirracista. A presença majoritária de professoras negras torna-se ainda mais expressiva quando se considera o contexto da rede pública municipal carioca e a localização da escola campo de pesquisa em um território periférico. Ser uma mulher negra professora em um espaço de vulnerabilidade social implica um duplo enfrentamento, tanto em relação às desigualdades estruturais quanto às práticas racistas que se reproduzem no cotidiano escolar.

Lélia Gonzalez (2020) argumenta que o racismo, entendido como “sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”, ao articular-se ao sexismo, produz efeitos particularmente violentos sobre a mulher negra, historicamente situada nos postos mais desvalorizados da divisão racial e sexual do trabalho, como o serviço doméstico, a figura da “mãe preta” e as atividades de cuidados pessoais. Ao evidenciar que as mulheres negras se concentram nas ocupações manuais de menor qualificação e remuneração, com alta incidência de rendimentos de até um salário mínimo e baixa presença em cargos de nível superior, a autora demonstra como exploração de classe, racismo e sexismo se combinam na produção de sobrecarga laboral, precarização e apagamento simbólico dessas mulheres no espaço público (Gonzalez, 2020).

No contexto desta pesquisa e por conta da localização da escola onde as atividades foram realizadas, o fato de o corpo docente ser majoritariamente composto por mulheres negras reinscreve, no interior da escola, essa lógica de racialização e generificação do trabalho. São elas que sustentam cotidianamente o cuidado, o ensino e o acolhimento das crianças, ao mesmo tempo em que enfrentam as marcas do racismo e do sexismo que atravessam suas trajetórias sociais e profissionais. Optar por nomeá-las no feminino ao longo da dissertação não constitui, portanto, apenas um recurso estilístico, mas um gesto político de reconhecimento de quem ocupa concretamente esse lugar na estrutura escolar, em consonância com a crítica de Gonzalez (2020) ao apagamento histórico da mulher negra nos projetos de nação e nas narrativas hegemônicas sobre a cultura brasileira.

Compreender o perfil majoritariamente feminino e negro deste grupo é, assim, fundamental para analisar como gênero e raça se entrelaçam na construção das identidades docentes e nas práticas pedagógicas antirracistas.

Gráfico 3 – Nível de formação acadêmica dos participantes



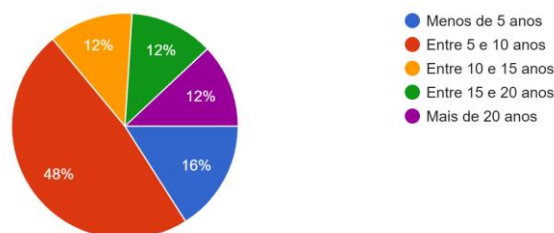
Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Em relação à formação acadêmica, identificou-se que 42,3% possuem graduação, 38,5% têm especialização, 7,7% cursaram mestrado, e apenas uma pequena parcela (7,7%) possui ensino médio. Esses resultados indicam um grupo com nível de escolarização elevado, o que reforça o potencial de aprofundamento teórico e metodológico nas discussões sobre educação para as relações étnico-raciais.

Ao mesmo tempo, o fato de pouco mais de um terço das docentes ter avançado para a pós-graduação e apenas uma pequena parcela para o mestrado evidencia um movimento ainda tímido de continuidade dos estudos para além da graduação, especialmente diante da complexidade do debate sobre raça, currículo e práticas antirracistas, que exige atualização permanente. Freire enfatiza que a prática educativa crítica demanda reflexão constante sobre a própria ação e recusa a ideia de uma professora “pronta”, defendendo a formação contínua como condição para que educadoras e educadores reinventem seu fazer pedagógico frente aos desafios históricos concretos (Freire, 1996).

Gráfico 4 – Tempo de atuação dos docentes na Educação Básica

Quanto tempo de atuação como regente em turmas dos os iniciais?
25 respostas



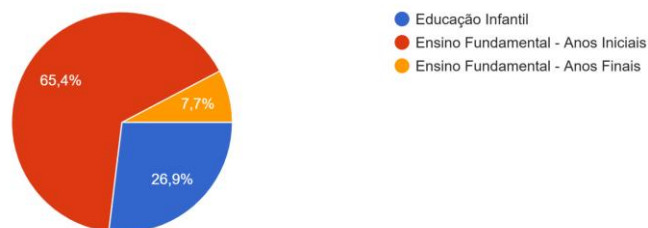
Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

No que se refere ao tempo de atuação na docência, os dados revelam um grupo marcado por significativa experiência profissional: 48% das participantes possuem entre 5 e 10 anos de trabalho em sala de aula, 12% entre 10 e 15 anos, 12% entre 15 e 20 anos, 12% mais de 20 anos de exercício e 16% têm menos de 5 anos de atuação. Isso significa que 84% das docentes contam com, no mínimo, cinco anos de experiência, o que indica um percurso consolidado na rede pública e um acúmulo importante de saberes construídos no cotidiano escolar.

A presença majoritária de profissionais com trajetória intermediária e longa pode favorecer reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e a incorporação de abordagens antirracistas no currículo, ao mesmo tempo em que revela desafios para a formação continuada, sobretudo quando se trata de tensionar concepções já cristalizadas e desconstruir práticas naturalizadas. Nesse contexto, o curso de extensão proposto configurou-se como uma oportunidade para que docentes com diferentes tempos de carreira revisitassem suas práticas e reconfigurassem concepções sobre raça, currículo e ensino, em um movimento coletivo de formação e reinvenção do fazer pedagógico.

Gráfico 5 – Segmento de atuação docente

Em qual segmento atua na prática?
26 respostas



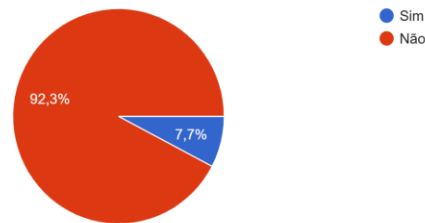
Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Quanto à formação inicial e área de atuação, a maioria dos docentes possui formação em Pedagogia, seguida por cursos de Educação Física, Letras e Artes, refletindo a diversidade de áreas que compõem o corpo docente dos anos iniciais. Observa-se que 65,4% atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 26,9% nos Anos Finais e 7,7% na Educação Infantil, demonstrando uma predominância coerente com o foco da pesquisa.

Gráfico 6 – Formação sobre educação para as relações étnico-raciais

Você já recebeu alguma formação específica sobre educação antirracista durante sua trajetória acadêmica (graduação, pós-graduação ou cursos complementares)?

26 respostas

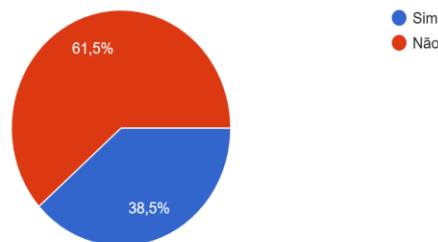


Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Gráfico 7 – Formação sobre educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar

Você já recebeu de algum curso ou palestra sobre a temática de relações étnico-raciais no ambiente escolar?

26 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

A análise sobre a formação específica para o trato das relações étnico-raciais revelou que 92,3% das docentes afirmaram não ter recebido formação antirracista ao longo de sua trajetória acadêmica, seja na graduação, na pós-graduação ou em cursos complementares, enquanto apenas 7,7% relataram ter participado de disciplinas ou formações sobre o tema. Por outro lado, quando questionadas sobre cursos, palestras ou vivências formativas na temática racial no ambiente escolar, apenas 38,5% indicaram já ter participado de alguma atividade, o que evidencia um movimento institucional de oferta de ações formativas no interior da própria escola. Esse dado aponta, menos, para uma busca exclusivamente individual e, mais, para um esforço da unidade escolar em promover espaços de discussão sobre relações étnico-raciais, ainda que de forma pontual, indicando uma preocupação da gestão em responder às demandas colocadas pela Lei 10.639/03 e pelo enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

Ainda que a maioria das docentes possua formação superior, a ausência de disciplinas obrigatórias que abordem as relações étnico-raciais nas licenciaturas reflete uma lacuna estrutural nas políticas de formação docente. Como afirma Gomes (2005), o cumprimento da Lei 10.639/03 nas universidades ainda é incipiente, o que impacta diretamente a capacidade dos profissionais de reconhecer e intervir sobre o racismo escolar. Tal cenário reforça a importância de cursos de extensão e processos de formação continuada que tratem o letramento racial como um saber profissional indispensável à prática educativa, articulando teoria e experiência cotidiana na escola e provocando o pensamento crítico. (Gomes, 2005; Freire, 1996).

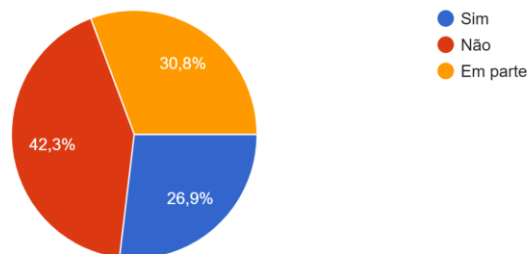
Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p.43)

Desta forma, Freire desloca a formação docente de um acúmulo de cursos e certificados para um processo permanente de análise, problematização e reinvenção do fazer pedagógico. O discurso teórico, nesse sentido, não aparece como algo abstrato ou distante da escola, mas como ferramenta concreta que se entrelaça com a experiência cotidiana, ajudando as professoras a nomear, compreender e enfrentar situações vividas, como o racismo no ambiente escolar.

Gráfico 8 – Segurança na abordagem do tema

Você sente que está preparado(a) para abordar temas relacionados a raça e racismo em sala de aula?

26 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Mesmo com essa preocupação 30,8% das participantes afirmaram sentir-se apenas parcialmente preparados para abordar o tema do racismo em sala de aula, e 42,3% declararam

não se sentir seguros para fazê-lo. Entre as justificativas apresentadas, destacaram-se a falta de embasamento teórico, o receio de empregar nomenclaturas incorretas e o temor de ofender ou ser mal interpretado, fatores que evidenciam lacunas na formação inicial e continuada dos docentes.

Nessa direção, Candau contribui para compreender que tais inseguranças não se explicam apenas por insuficiências individuais, mas também por uma concepção de docência que, muitas vezes, não se constitui como atuação sociocultural. Ao defender a professora como agente sociocultural, a autora ressalta que sua função mobilizadora envolve ampliar horizontes, dialogar com diferentes saberes e valorizar as diferenças no enfrentamento de preconceitos e discriminações, o que exige processos formativos consistentes e implicados com a realidade concreta da escola (Candau, 2014).

Esse quadro evidencia a distância entre as políticas educacionais e sua efetivação na prática formativa. A ausência de uma abordagem consistente sobre as relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas denuncia o caráter ainda eurocentrado e monocultural da formação docente brasileira. Segundo Walsh (2009) se reinventar, superar essa lógica requer processos formativos decoloniais que desestabilizem epistemologias hegemônicas e valorizem os saberes afrodiaspóricos. Assim, o curso de extensão desenvolvido nesta pesquisa buscou ser um espaço contra-hegemônico de produção de conhecimento, no qual a experiência docente foi tomada como ponto de partida para a transformação pedagógica.

Esses dados confirmam a importância da formação proposta no curso de extensão, voltada para o letramento racial crítico como caminho para fortalecer a autoconfiança docente, ampliar repertórios e fomentar práticas pedagógicas antirracistas. Como ressaltam Gomes (2017), a formação de professores é um espaço estratégico para a desconstrução do racismo institucional e para a promoção de um currículo que valorize as identidades negras.

De modo geral, o perfil das participantes revela um corpo docente experiente, predominantemente feminino e negro, com formação acadêmica consolidada, mas que não recebeu, ao longo de sua trajetória, preparação adequada para enfrentar o racismo na escola. Esses achados justificam a pertinência do curso de letramento racial crítico e reforçam a relevância da IAP como caminho metodológico capaz de articular formação, prática e reflexão crítica desde o território e para o território.

4.4.2 Percepção e reconhecimento do racismo na escola

Dando continuidade à caracterização do grupo docente apresentada na subseção anterior, esta parte da análise volta-se para a percepção e o reconhecimento do racismo na escola campo. A partir das respostas da Parte 2 do questionário inicial, composta por questões

fechadas e abertas, busca-se compreender em que medida as 26 docentes identificam a existência de práticas racistas no cotidiano escolar, como interpretam tais situações e quais dimensões do racismo se tornam mais ou menos visíveis em suas respostas.

Para preservar o anonimato e, ao mesmo tempo, possibilitar a articulação entre os dados de perfil e as análises de percepção e prática pedagógica, as 26 participantes foram codificadas por nomes fictícios buscando a preservação da identidade, cujas características serão apresentadas de forma resumida no Quadro 2.

Quadro 3 – Perfil dos participantes

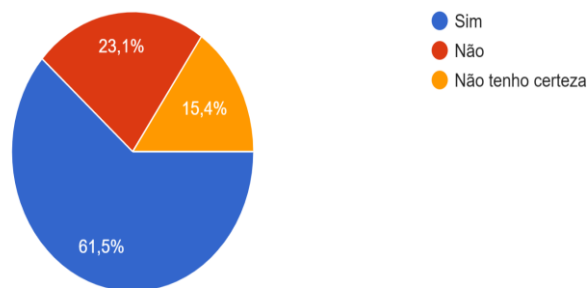
NOME	IDADE	GÊNERO	IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	TEMPO DE REGÊNCIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA
DOCENTE A	37	F	PARDA	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE B	54	F	PARDA	15 a 20	GRADUAÇÃO
DOCENTE C	45	F	PRETA	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE D	39	F	BRANCA	mais de 20	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE E	44	F	PARDA	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE F	29	F	PARDA	5 a 10	NÍVEL MÉDIO
DOCENTE G	47	F	BRANCA	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE H	61	F	PARDA	15 a 20	GRADUAÇÃO
DOCENTE I	48	F	BRANCA	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE J	66	F	BRANCA	mais de 20	GRADUAÇÃO
DOCENTE K	37	F	BRANCA	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE L	50	F	PARDA	15 a 20	NÍVEL MÉDIO
DOCENTE M	32	F	BRANCA	0 a 5	GRADUAÇÃO
DOCENTE N	34	F	PARDA	5 a 10	MESTRADO
DOCENTE O	37	F	PRETA	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE P	38	F	PARDA	15 a 20	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE Q	45	F	PRETA	15 a 20	GRADUAÇÃO
DOCENTE R	37	F	PRETA	10 a 15	GRADUAÇÃO
DOCENTE S	39	F	PARDA	5 a 10	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE T	37	F	PARDA	5 a 10	GRADUAÇÃO
DOCENTE U	68	F	PARDA	10 a 15	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE V	54	F	PARDA	5 a 10	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE W	47	M	PARDO	0 a 5	GRADUAÇÃO
DOCENTE X	60	F	BRANCA	mais de 20	GRADUAÇÃO
DOCENTE Y	59	F	PRETA	10 a 15	ESPECIALIZAÇÃO
DOCENTE Z	48	F	PARDA	15 a 20	GRADUAÇÃO

Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Essa codificação será retomada ao longo desta subseção, das subseqüentes e do próximo capítulo, ao citar respostas do questionário e trechos das falas dos docentes nas rodas de conversa realizadas durante o curso de extensão.

Gráfico 9 – Percepção de ocorrência de racismo na escola

Você já presenciou ou soube de algum caso de racismo dentro da escola em que trabalha?
26 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

O gráfico apresenta que 61,5% das participantes assinalaram a alternativa “Sim”, enquanto as demais 23,1% responderam “Não” e 15,4%, “Não tenho certeza”. Nessa leitura, aproximadamente 16 docentes afirmam já ter presenciado ou sabido de casos de racismo, enquanto cerca de 10 docentes se dividem entre a negação da ocorrência ou a dúvida sobre sua existência.

Ainda assim, a presença de 61,5% de respostas afirmativas indica que a maioria reconhece a ocorrência de racismo na escola, enquanto a soma de 38,5% entre negação e incerteza sugere a permanência de zonas de não reconhecimento, situações de discriminação são relativizadas, tomadas como casos isolados ou até confundidas com conflitos “naturais” da convivência escolar.

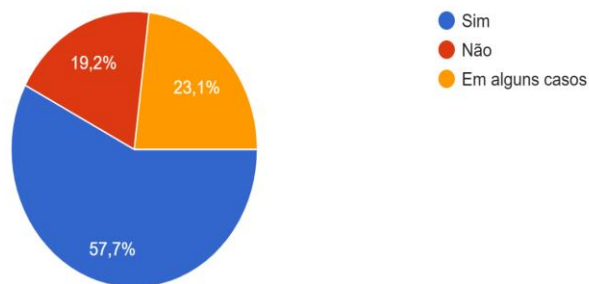
Esses dados podem ser relacionados à difusão na sociedade brasileira de que o racismo só acontece nos casos explícitos de xingamentos ou violência física. A dimensão subjetiva do racismo que é estruturante da relação racial no Brasil é desconsiderada.

Conforme discutido por Munanga, o racismo brasileiro se ancora em um projeto histórico de negação e ocultamento, sustentado pelo chamado mito da democracia racial, que construiu a ideia de uma convivência harmoniosa entre brancos e negros, ao mesmo tempo em que mantinha hierarquias raciais profundas (Munanga, 2005).

Em diálogo com essa perspectiva, Lélia Gonzalez mostra que, nos países de colonização latina, como o Brasil, esse processo assume a forma de um “racismo por denegação” e/ou “racismo à brasileira”, sustentado pelas teorias da miscigenação, da assimilação e da chamada “democracia racial”, que produzem a imagem de uma sociedade mestiça e igualitária, enquanto preservam intactas as hierarquias raciais e a exploração da população negra. Como sintetiza a autora, “Aqui, prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’” (Gonzalez, 1988b, p. 72), evidenciando como o mito da democracia racial mascara o caráter estrutural do racismo brasileiro. É nesse contexto histórico-ideológico que se inscrevem as percepções docentes analisadas.

Gráfico 10 – Identificação de práticas racistas no ambiente escolar

Você consegue identificar práticas ou comportamentos racistas no ambiente escolar?
26 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Na sequência, a pergunta “Você consegue identificar práticas ou comportamentos racistas no ambiente escolar?” aprofunda a discussão sobre a capacidade de reconhecimento das docentes e reforça o percebido na pergunta anterior. O gráfico apresenta três percentuais: 57,7%, 23,1% e 19,2%, relativos às alternativas “Sim”, “Em alguns casos” e “Não”.

A partir da leitura da figura, verifica-se que 23,1% está explicitamente associado à alternativa “Em alguns casos”. Assim, 57,7% das docentes responderam “Sim” e 19,2% “Não”, o que corresponde a aproximadamente 15,6 e 5 participantes, respectivamente.

Esses dados sugerem um quadro ambivalente, pouco mais da metade das docentes afirma conseguir identificar práticas racistas na escola, quase um quarto reconhece que só as percebe em determinadas situações e uma parcela menor declara não identificá-las. Para Eliane Cavalleiro (2021) o racismo no cotidiano escolar é frequentemente silenciado ou

desconsiderado pelos adultos, que o interpretam como “brincadeira” ou conflito banal entre crianças, evitando nomeá-lo como violência racial, o que pode representar esta ambivalência.

A dificuldade de lidar com o problema étnico parece das às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem. (Cavalleiro, 2021, p.79)

A pergunta aberta “Se marcou sim na pergunta anterior, com que frequência você presenciou?” evidencia ainda mais essa oscilação. As respostas das 15 pessoas que afirmaram já ter presenciado casos de racismo na escola compõem um quadro bastante heterogêneo, que vai de marcas de baixa recorrência, como “raramente”, “esporadicamente”, “houve apenas uma ocasião” e “com pouca frequência, geralmente entre os alunos”, até enunciados que apontam para uma forte presença do racismo no cotidiano, como “é algo bem recorrente”, “casos de racismo, infelizmente, são frequentemente!”, “diariamente”, “pelo menos uma vez ao mês”, “com bastante frequência”, “constantemente” e “constantemente, através de apelidos, comentários sobre os próprios cabelos, ou de seus colegas, religião...”. A resposta que explicita que “normalmente os alunos não se veem como negros por terem a pele um pouco mais clara, mesmo com genética de pais negros, e isso gera um preconceito entre eles com falas racistas” evidencia, por sua vez, a não identificação de pessoas negras, como resultado de um processo histórico de branqueamento, alimentando conflitos e agressões entre pares.

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, dessa maneira, num ideal de retorno ao passado, no qual ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, em que seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. (Souza, 2021, p.29)

Nessa perspectiva, a recusa em se reconhecer como negro, especialmente entre estudantes de pele mais clara, pode ser compreendida como efeito da busca por uma identidade branca idealizada, na qual traços culturais e corporais associados à negritude são negados em favor de um alinhamento a padrões eurocêntricos de beleza, comportamento e status (Munanga, 2004). A violência não se limita às agressões diretas, ela se infiltra no desejo, na autoestima e na construção de projetos de vida, fazendo com que o sujeito negro passe a almejar um ideal branco, percebido como sinônimo de humanidade, beleza e valor social. Nesse processo, o corpo e a história negra tornam-se aquilo que deve ser negado, corrigido ou superado.

Quando a branquitude é tomada como referência de valor, qualquer traço que remeta à ancestralidade africana, como o cabelo crespo, a cor da pele ou a religiosidade de matriz africana, passa a ser visto como motivo de vergonha ou de chacota, o que favorece o uso de apelidos e comentários depreciativos entre colegas (Munanga, 2004).

Fanon (2022) observa que, quando pessoas negras acessam espaços historicamente negados, são pressionadas a ajustar linguagem, aparência e modos de estar para se adequarem a um padrão de humanidade construído a partir da branquitude. No contexto da escola básica, isso significa que o passaporte simbólico de legitimidade continua sendo a conformidade com normas brancas.

Docentes tendem a associar comportamentos “adequados” e “civilizados” à aproximação de padrões europeus, enquanto marcas culturais afro-brasileiras aparecem como sinal de indisciplina ou desvio. Desse modo, as falas racistas relatadas no questionário, muitas vezes naturalizadas como “brincadeiras”, funcionam como uma pedagogia do corpo e da identidade, ensinando, cotidianamente, quais modos de ser são aceitos e quais são inferiorizados no espaço escolar (Munanga, 2004; Fanon, 2022).

Para a educação, essa análise é central, se a escola não problematiza o racismo e não afirma positivamente a negritude, tende a reforçar esse ideal de apagamento, contribuindo para o sofrimento psíquico de estudantes e docentes negros, e para a reprodução de práticas pedagógicas que silenciam saberes, corpos e histórias negras.

A coexistência de relatos que minimizam a frequência (“raramente”, “esporadicamente”, “apenas uma ocasião”) com outros que a enfatizam (“diariamente”, “com bastante frequência”, “constantemente”) pode ser lida como expressão de um movimento de negação ou banalização do racismo por parte de alguns docentes, ao mesmo tempo em que outros já o reconhecem como fenômeno cotidiano. Essa heterogeneidade nas percepções de frequência pode ser lida à luz das contribuições de Silvio Almeida (2019), para quem o racismo é estrutural, isto é, organiza a vida social e as instituições de forma difusa e cotidiana, nem sempre identificável como ato isolado de preconceito. Do mesmo modo, Djamila Ribeiro (2019) mostra que o racismo se manifesta em microviolências diárias, muitas vezes mascaradas de piadas, apelidos ou comentários supostamente inofensivos, o que dificulta seu reconhecimento.

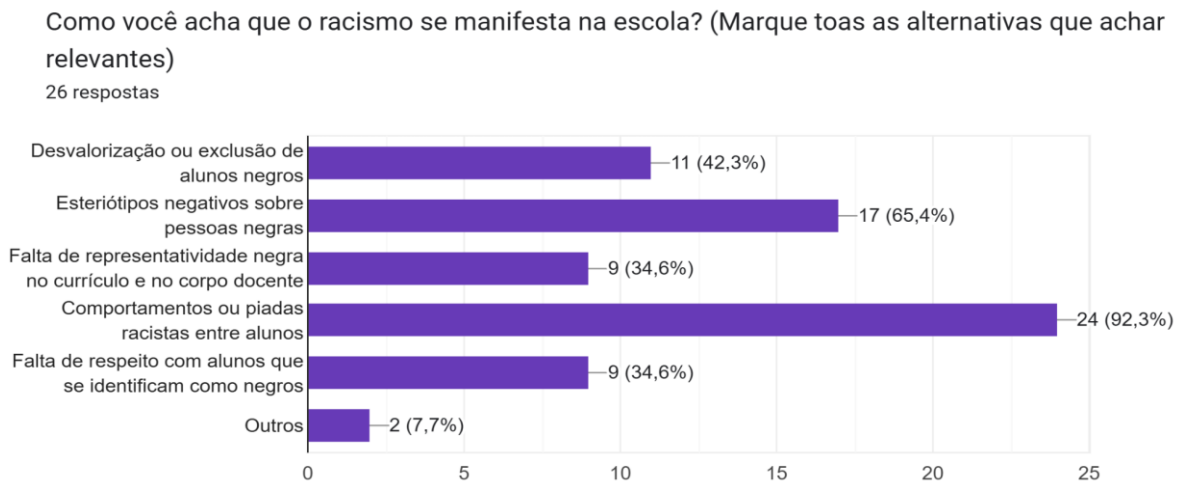
Nesse sentido, as respostas sugerem que o racismo está presente no cotidiano da escola, mas sua percepção é atravessada por diferentes graus de consciência e de letramento racial, o que reforça a necessidade de processos formativos que ajudem as docentes a deslocar

o olhar da ideia de episódio isolado para a compreensão do racismo como problema estrutural, histórico e institucional.

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. (Ribeiro, 2019, p. 107)

A reflexão de Ribeiro (2019) enfatiza que o racismo opera, em grande medida, pela naturalização. Ele estrutura relações, distribui privilégios e produz violências de tal forma incorporadas ao cotidiano que muitas pessoas brancas atravessam a vida sem precisar interrogar esse sistema. Quando a autora afirma que o racismo “passa despercebido, mesmo estando em todos os lugares”, aponta para seu caráter estrutural e difuso, que se manifesta tanto em ações explícitas quanto em silêncios, omissões e normas aparentemente neutras.

Gráfico 11 – Formas de manifestação do racismo na escola



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

A questão de múltipla escolha “Como você acha que o racismo se manifesta na escola?” permite um olhar mais detalhado sobre as formas de racismo percebidas pelas docentes. O gráfico registra seis alternativas com as seguintes frequências e percentuais: 24 (92,3%), 17 (65,4%), 11 (42,3%), 9 (34,6%), 9 (34,6%) e 2 (7,7%). Entre as alternativas, constam, por exemplo: comportamentos ou piadas racistas entre alunos; desvalorização ou exclusão de alunos negros; estereótipos negativos sobre pessoas negras; falta de

representatividade negra no currículo e no cotidiano escolar; falta de respeito com alunos que se identificam com religiões de matriz africana; Outros.

Considerando a disposição dos números na figura, é razoável supor que a alternativa relativa a “comportamento ou piadas racistas entre alunos” seja a mais assinalada, com 24 respostas (92,3%), enquanto as alternativas referentes à desvalorização ou exclusão de alunos negros, estereótipos negativos e falta de representatividade negra no currículo concentram percentuais entre 42,3% e 65,4%. A alternativa relativa à falta de respeito com alunos que se identificam com religiões de matriz africana aparece com 9 respostas (34,6%), e “Outros” com 2 respostas (7,7%).

As respostas abertas vinculadas a questão de descrever algum exemplo ou situação de racismo que tenha presenciado, aprofundam a compreensão dessas manifestações. A Participante N, por exemplo, relata que alguns alunos chamam colegas de “macaco” e “carvão” quando querem ofender, evidenciando a associação animalizante e desumanizadora dirigida a estudantes negros. Já a Participante Y menciona que, em sua turma, “preta” é usada como xingamento entre as crianças, indicando como um marcador de identidade pode ser ressignificado como insulto no cotidiano escolar. A Participante X destaca comentários depreciativos sobre o cabelo crespo “zoações” com o “cabelo ruim” de colegas, enquanto a Participante G registra situações em que estudantes comparam colegas negros a animais, reforçando estereótipos racistas. Há, ainda, relatos de racismo religioso, como o da Participante K, que descreve um episódio em que um aluno afirmou, em tom ofensivo, que “a mãe do colega é macumbeira”, desqualificando sua religião de matriz africana.

Esses exemplos mostram que o racismo se expressa de forma direta e violenta por meio de xingamentos, estigmatização de traços físicos e deslegitimação de crenças religiosas, compondo um quadro que ultrapassa “brincadeiras” isoladas e revela a presença de práticas discriminatórias estruturadas no cotidiano escolar.

Esses exemplos revelam a presença de racismo verbal, racismo recreativo e racismo religioso, dimensões amplamente discutidas por autores como Sueli Carneiro (2023), argumenta que o dispositivo de racialidade organiza a produção da alteridade negra como “outro” inferiorizado, desumanizado e alvo de violência simbólica e material, o que se expressa em ofensas, na desqualificação do corpo negro e na demonização das tradições de matriz africana.

A desmoralização cultural do Outro realiza a um só tempo a superlativização do mesmo e a negação do Outro. Daí o estereótipo do negro “verdadeiro”: alegre, brincalhão, infantil, imprevidente, festeiro etc., o negro de *verdade!* Destinado ao

entretenimento do branco. Modelo que, na busca de aceitabilidade, muitos reproduzem. (Carneiro, 2023, p. 102)

Sueli Carneiro (2023) evidencia como o racismo não atua apenas pela exclusão, mas também pela construção de imagens controladas e estereotipadas sobre a população negra. Ao mesmo tempo em que desqualifica culturas, histórias e saberes negros, o sistema racial produz um “negro verdadeiro” funcional à sociabilidade branca. Alegre, brincalhão, infantilizado, sempre disponível para divertir. Trata-se de uma forma sofisticada de dominação, pois esvazia a complexidade da experiência negra e a reduz a um papel social de entretenimento e subalternidade.

A menor frequência de marcações para itens relativos à falta de representatividade negra no currículo e à falta de respeito com alunos que se identificam como negros, em comparação às piadas e xingamentos entre alunos, sugere que o olhar docente se concentra, sobretudo, nas manifestações interpessoais do racismo, enquanto as dimensões estruturais e curriculares aparecem de forma menos evidente. Essa assimetria é coerente com a formulação de Almeida (2019) sobre o racismo estrutural, ao enfatizar que o foco exclusivo em atitudes individuais tende a ocultar os mecanismos institucionais que produzem e mantêm desigualdades raciais.

Essas observações indicam um movimento de autocrítica dentro do próprio grupo docente, na medida em que alguns participantes reconhecem que as lacunas formativas e a ausência de letramento racial estruturado também constituem formas de reprodução do racismo na escola. Esse movimento dialoga com as análises de Nilma Lino Gomes (2017), que compreende o movimento negro educador como produtor de saberes capazes de tensionar a escola e a formação docente, denunciando o caráter racista das práticas educativas e demandando mudanças curriculares.

Ou seja, na educação, as epistemologias do Sul nos levam à radicalidade de que devemos avançar na compreensão do pensamento pedagógico como um permanente confronto entre paradigmas de educação, de conhecimento, de valores e do humano. E é essa radicalidade que encontramos nas ações e nos saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro. (Gomes, 2017, p.54)

Em síntese, os dados da Parte 2 do questionário indicam um quadro de reconhecimento parcial e ambivalente do racismo na escola campo. De um lado, a maioria das docentes afirma já ter presenciado ou sabido de casos de racismo e declara conseguir identificar práticas racistas, porém foca na forma de piadas, xingamentos e ofensas entre

estudantes. De outro, uma parcela não desprezível nega ou duvida da ocorrência de racismo, e as dimensões curriculares, institucionais e religiosas aparecem de forma menos visível.

A leitura articulada do material permite compreender que a escola campo, se encontra em um processo de transição emergindo sinais de reconhecimento do racismo e de inquietação com as próprias lacunas formativas, ao mesmo tempo persistindo negações, dúvidas e limitações no olhar para o racismo estrutural e curricular. Nesse cenário, o racismo se revela no cotidiano por meio de manifestações diversas, muitas delas naturalizadas, com efeitos diretos sobre o pertencimento, autoestima e relações entre pares, como evidenciam relatos de piadas, xingamentos e ataques ao cabelo.

Esse quadro reforça a pertinência do curso de letramento racial crítico desenvolvido nesta pesquisa e a escolha pela IAP como abordagem metodológica capaz de articular diagnóstico, formação e intervenção a partir do território. Na subseção seguinte, será analisado de que modo as docentes traduzem esse movimento de reconhecimento em práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano da escola, retomando, quando pertinente, as falas de participantes identificados pelas letras do alfabeto (A a Z) para preservar o anonimato e, ao mesmo tempo, dar visibilidade às vozes do corpo docente.

Como desdobramento para o produto educacional, torna-se estratégico sistematizar intervenções possíveis para situações recorrentes e propor atividades preventivas que não dependam apenas de respostas pontuais, mas fortaleçam identidades, vínculos e continuidade das ações ao longo do planejamento escolar.

4.4.3 Educação antirracista na prática docente

Dando continuidade à análise das percepções docentes sobre o racismo na escola, esta subseção volta-se para as práticas pedagógicas já desenvolvidas pelas 26 participantes no campo da educação antirracista. A partir da Parte 3 do questionário inicial “Educação antirracista na prática docente”, busca-se compreender em que medida conteúdos e ações voltadas à valorização da cultura negra e ao enfrentamento do racismo, têm sido incorporadas ao cotidiano das aulas, quais obstáculos se apresentam à sua efetivação e como as docentes concebem o papel da escola nessa agenda.

Nessa direção, interessa compreender a prática docente não apenas como execução de atividades, mas como tomada de posição no cotidiano escolar, como escolhas de conteúdo, de linguagem, de métodos e de modos de organização do ensino que podem, consciente ou inconscientemente, reforçar silenciamentos ou ampliar reconhecimento.

Candau problematiza justamente esse ponto ao afirmar que um ensino não se torna multicultural apenas por dirigir-se a um público culturalmente plural. Ele se torna

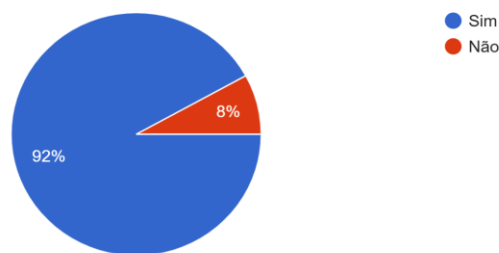
multicultural quando realiza escolhas pedagógicas que são também escolhas éticas e políticas, levando em conta a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos estudantes e rompendo com etnocentrismos historicamente naturalizados. Assim, o que se analisa aqui não é só se há ações, mas como elas se inscrevem no currículo vivido e no modo como a escola produz pertença, dignidade e possibilidade de futuro. (Candau, 2014).

Essa análise aproxima-se das reflexões de Nilma Lino Gomes, que enfatiza a formação docente como um espaço estratégico para politizar a categoria raça e enfrentar o racismo presente no cotidiano escolar, sobretudo quando as experiências de professoras e professores negros são reconhecidas como produção de conhecimento e não apenas como vivências individuais (Gomes, 2005; 2017).

Em consenso com essas contribuições, autoras como Djamila Ribeiro (2019) e Pinheiro (2023) defendem a necessidade de uma atuação explicitamente antirracista por parte de educadoras e educadores, deslocando a discussão do plano abstrato das leis para a concretude das práticas, escolhas curriculares e relações estabelecidas em sala de aula.

Gráfico 12 – Utilização de conteúdos ou práticas pedagógicas antirracistas

Você já utiliza algum conteúdo ou prática pedagógica voltada para a valorização da cultura negra ou para o enfrentamento do racismo em suas aulas?
25 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Cerca de 92% declarou utilizar algum conteúdo ou prática pedagógica com esse foco, enquanto uma minoria (cerca de 8%) afirmou não fazê-lo. Com base nas respostas, essa distribuição indicaria que, ainda que em diferentes graus e com níveis variados de segurança, quase todas as participantes já realizaram algum tipo de ação antirracista em suas aulas.

Esse número anima, mas ele só ganha sentido analítico quando perguntamos de que modo, com que profundidade e com que sustentação essas práticas se materializam no currículo vivido. Nessa direção, Candau chama atenção para a necessidade de um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e afirma que ter presente diferentes culturas nas

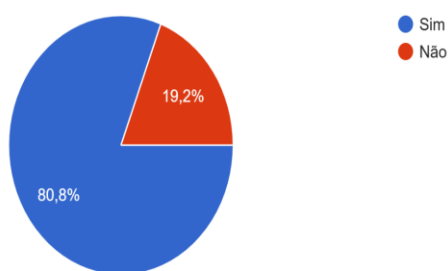
práticas educativas supõe criar novas maneiras de situar-se e intervir no cotidiano da escola e da sala de aula, deslocando a diversidade do lugar de tema para o lugar de critério pedagógico (Candau, 2014, p. 61).

Nessa chave, o dado de 92% pode ser lido como sinal promissor de movimento e abertura, mas também como evidência de diferentes níveis de intencionalidade, aprofundamento e sustentação, o que ajuda a compreender por que, mesmo com práticas já iniciadas, permanecem inseguranças e dificuldades metodológicas relatadas ao longo do capítulo.

Esse dado dialoga com as formulações de Ribeiro (2019), para quem a educação antirracista exige um reposicionamento ativo de pessoas brancas e negras, que passa pelo reconhecimento do racismo internalizado em cada um de nós e dos privilégios produzidos em uma sociedade estruturalmente racista. Não basta a negação individual de ser “racista”, ser antirracista implica estar permanentemente atento às próprias atitudes, identificar violências naturalizadas, muitas vezes sutis e “despercebidas”, e assumir o compromisso de transformá-las. Nessa perspectiva, a adoção, ainda que incipiente, de práticas e conteúdos específicos pode ser compreendida como um primeiro passo na direção de uma postura efetivamente antirracista (Ribeiro, 2019).

Gráfico 13 – Conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08

Você conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08?
26 respostas

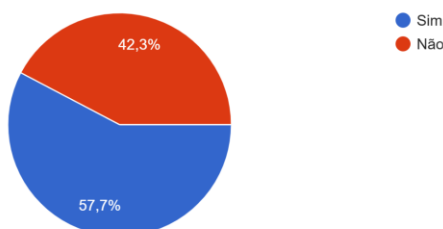


Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Gráfico 14 – Conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNERER)

Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

26 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

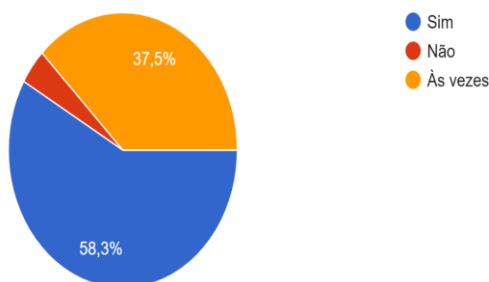
No que diz respeito ao conhecimento das bases legais da educação para as relações étnico-raciais, o formulário apresenta duas perguntas: uma sobre o conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e outra sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER).

Ainda assim, a presença de percentuais elevados em uma das alternativas “Sim” sugere que a maioria dos participantes declara conhecer, ao menos em alguma medida, as leis e/ou as diretrizes, embora o conhecimento das DCNERER seja menor e/ou mais superficial do que o das leis em si, o que é coerente com estudos que evidenciam a baixa circulação desse documento entre docentes.

Gráfico 15 – Incorporação das leis e diretrizes ao planejamento pedagógico

Caso você tenha respondido sim em uma ou nas duas perguntas anteriores, você as incorpora no planejamento pedagógico?

24 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Quando questionados se incorporam essas normativas ao planejamento pedagógico, as docentes apresentaram respostas distribuídas entre as alternativas “Sim”, “Não” e “Às vezes”, com percentuais como 58,3% e 37,5% registrados no gráfico.

Esse quadro sugere que, mesmo entre aqueles que afirmam conhecer a legislação, a incorporação ao planejamento ainda se dá, em muitos casos, de forma pontual e não sistemática, o que dialoga com pesquisas que apontam a distância entre a prescrição normativa e a prática curricular cotidiana.

As justificativas dos docentes que responderam “não” ou “às vezes” reforçam essa leitura. Entre os motivos elencados, aparecem termos como “insegurança”, “falta de conhecimento”, “dificuldade em abordar o tema”, “dificuldade em inserir no planejamento” e a percepção de que o tema “necessita maior aprofundamento”. Esse sentimento aparece de modo direto em uma das falas, quando a participante M afirma: “Tenho medo de falar errado e acabar ofendendo.” Uma das respostas afirma, por exemplo, que a docente “sente que precisa aprender a agir de forma antirracista e que é um processo”, pois deseja “ensinar corretamente” e manifesta um “desejo sincero de fazer diferente” (Participante P). Outra resposta aponta que o docente “afirma não saber ainda resolver embates mais profundos” (Participante Y).

Tais justificativas deixam evidente que a existência da legislação, por si só, não garante sua efetivação no cotidiano da escola. As docentes expressam um desejo de mudança, mas também revelam lacunas de formação teórica e metodológica, bem como limitações nas condições concretas de trabalho (tempo de planejamento, excesso de demandas, pouca oferta de materiais didáticos). Essa tensão é sintetizada pela participante N ao afirmar: “A lei é obrigatória, mas sem tempo de planejamento e apoio institucional acaba ficando pontual”.

Nesse cenário, Gomes (2005) e Pinheiro (2023) apontam a distância entre a prescrição normativa e o que de fato acontece nas salas de aula após a Lei 10.639/03, evidenciando que a simples inclusão do tema nos documentos oficiais não se traduz automaticamente em práticas pedagógicas antirracistas e no posicionamento dos docentes diante do racismo na escola.

As falas das participantes desta pesquisa reforçam a necessidade de políticas de formação continuada que considerem as experiências docentes, os tempos de trabalho e as condições materiais das escolas, articulando o letramento racial a processos de reflexão coletiva sobre currículo, planejamento e relações raciais no cotidiano escolar.

À pergunta “Quais são as suas principais dúvidas ou desafios para promover uma educação antirracista em sala de aula?”, 19 docentes apresentaram respostas que evidenciam

tanto lacunas de formação quanto marcas subjetivas e emocionais relacionadas às experiências pessoais com o racismo.

Entre as dúvidas mais recorrentes, aparecem perguntas como: “Como devo abordar o tema de maneira respeitosa?” (Participante H), “Como abordar o racismo sem reforçar estereótipos? e Como reagir a falas ou atitudes racistas de alunos de forma adequada?” (Participante T) e “O que ensinar? Como ensinar? O que falar para os alunos e responsáveis? Como começar?” (Participante P). Outras respostas enfatizam a falta de conhecimento (“Falta de conhecimento sobre o assunto para fazer um trabalho com convicção e mais elaborado sem que isso deixe-os retraídos”, Participante Q; “Sinto que não tive formação suficiente para trabalhar essa temática na escola.”, Participante I), bem como a dificuldade de articular o tema ao currículo (“As dúvidas estão relacionadas ao pedagógico, ampliação de ideias de como fundir a temática constantemente aos conteúdos curriculares para que possam fluir mais naturalmente”, Participante X).

Essas falas evidenciam que, para muitos docentes, o desafio não é apenas querer promover uma educação antirracista, mas saber como fazê-lo de maneira eticamente responsável e pedagogicamente consistente. A preocupação em “não reforçar estereótipos” e em “usar termos adequados” indica uma consciência de que abordagens superficiais ou mal conduzidas podem reproduzir o próprio racismo que se pretende combater. Esse cuidado dialoga com as reflexões de autoras como bell hooks (2017), ao defender uma prática pedagógica comprometida com a ruptura das opressões e com a responsabilidade ética da docência na condução dos debates sobre diferenças e desigualdades (hooks, 2017), e com Walsh (2009), quando propõe processos formativos decoloniais que tensionem as lógicas hegemônicas e evitem a reprodução de discursos monotônicos sobre diversidade (Walsh, 2009).

Também aparecem referências às condições de trabalho e aos limites materiais que atravessam a implementação de ações antirracistas: uma docente afirma que “o maior desafio é em relação ao pouco tempo de planejamento diante de tantas demandas” (Participante N), enquanto outra aponta a “falta de recursos e materiais didáticos na escola” como obstáculo à realização de um trabalho mais sistemático (Participante U). Além disso, a Participante D chama atenção para a dimensão curricular e simbólica desses entraves ao observar: “Percebo que faltam referências negras nos materiais e no planejamento; isso impacta como as crianças se veem.” Em conjunto, esses elementos reforçam a ideia de que a educação antirracista não depende apenas da disposição individual, mas de condições institucionais, de políticas de formação e de oferta de materiais que sustentem o trabalho docente.

Um dos depoimentos traz à tona as marcas subjetivas do racismo na trajetória pessoal da docente: “Empoderamento... sofri tanto quando criança que tem gatilhos que são bem forte para mim” (Participante Y). Essa fala explicita que a discussão sobre educação antirracista não se dá em um terreno neutro. Muitos educadores, especialmente mulheres negras, carregam consigo experiências de dor e violência racial, o que pode, ao mesmo tempo, impulsionar o compromisso com a pauta e acionar gatilhos emocionais que dificultam a abordagem do tema. Nesse sentido, as reflexões de Lélia Gonzalez (1988) sobre a intersecção entre raça, gênero e experiência vivida ajudam a compreender a complexidade desse lugar docente.

Por fim, algumas respostas destacam como desafio central a necessidade de promover a autoestima e o pertencimento de estudantes negros, “Promover a autoestima e pertencimento às nossas origens”, “Desenvolver autoestima e construção de identidade racial positiva” (Participantes K e C). Essas falas aproximam-se das propostas de uma educação antirracista que não se limita a denunciar o racismo, mas também busca produzir experiências de reconhecimento, valorização e orgulho da identidade negra, em sintonia com as contribuições de Pinheiro (2023) sobre o papel do educador na construção de identidades raciais positivas.

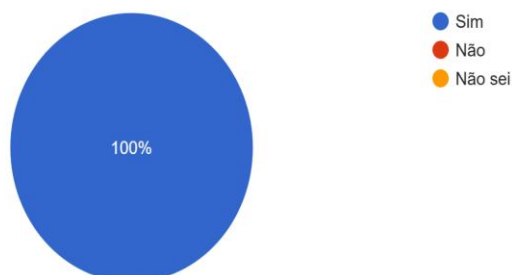
O antirracismo é uma responsabilidade ocidental cujo centro é o racismo, por ser uma construção ocidental. Em outros termos, enquanto, numa perspectiva afrocentrada, a minha preocupação fundamental é me formar e formar nossas crianças a partir de uma lógica do reforço positivo, por meio do que a nossa ancestralidade africana nos informa- que somos os primeiros humanos, os primeiros reais, as primeiras rainhas, pioneiros na química, na matemática, na medicina, na filosofia-, a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: eles dizem “suas vidas são desimportantes”, nós retrucamos “vidas negras importam”; eles dizem que somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário. (Pinheiro, 2023, p. 59)

Na passagem citada, Pinheiro (2023) evidencia uma tensão importante entre duas perspectivas de enfrentamento ao racismo. De um lado, o antirracismo concebido como resposta necessária a uma estrutura de opressão produzida pelo Ocidente; de outro, a centralidade de uma lógica afrocentrada, voltada à construção ativa de identidades negras positivas. Ao afirmar que a preocupação fundamental afrocentrada é “me formar e formar nossas crianças a partir de uma lógica do reforço positivo”, a autora desloca o foco da negação do discurso racista para a afirmação de uma humanidade negra plena, enraizada na ancestralidade africana. Esse movimento é decisivo para a construção de identidades raciais positivas, porque não se limita a contestar o que o racismo diz sobre as pessoas negras, mas oferece outros referenciais de dignidade, grandeza e produção de conhecimento.

Gráfico 16 – Papel da escola na luta contra o racismo

Você acha que a escola tem um papel fundamental na luta contra o racismo?

26 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Na pergunta “Você acha que a escola tem um papel fundamental na luta contra o racismo?”, as 26 respostas convergiram para a alternativa “Sim”, resultando em 100% de concordância.

Esse consenso é significativo, pois indica que, independentemente dos diferentes níveis de conhecimento e segurança relatados anteriormente, há uma compreensão compartilhada de que a escola é um espaço estratégico para o enfrentamento do racismo.

As justificativas dessa resposta reforçam essa centralidade. Uma docente afirma que “a escola é um espaço de diversidades, e com isso, um lugar propício para aprender sobre respeito e tolerância” (Participante H). Outra destaca que “a escola não é apenas um espaço de ensino de conteúdos, mas também de formação de valores, atitudes e cidadania” (Participante T). Há quem enfatize que o racismo é uma prática estrutural e que “a escola é um local de construção de saberes, de cultura, de hábitos e cidadãos” (Participante W), assim como quem ressalte que, ao trabalhar o tema desde os anos iniciais, é possível formar “cidadãos conscientes” e contribuir “para um mundo igualitário e justo para todos” (Participante U).

Algumas respostas evidenciam uma visão da escola como espaço privilegiado de transformação social, afirmando que nela “são refletidas diversas questões sociais presentes na nossa sociedade” e que, por ser uma instituição de educação formal, a escola é “ferramenta fundamental de transformação social e de combate ao racismo”, devendo deixar claro, em seu projeto político-pedagógico e em suas práticas, “qual projeto de sociedade esse espaço institucional almeja contribuir” (Participante N). Também se destaca a ideia de que, “em muitos casos, o primeiro contato que a pessoa tem com o racismo é na escola” (Participante

D), o que reforça a responsabilidade institucional na construção de respostas coletivas ao problema.

Essas concepções conectam com as formulações de Almeida (2019), ao compreender que o racismo é estrutural e atravessa as instituições, e aproximam-se também das reflexões de Freire e hooks sobre o caráter político da prática educativa. Freire defende que a educação nunca é neutra e que a escola é um espaço de disputa de projetos de sociedade, podendo tanto reproduzir quanto questionar as estruturas de opressão (Freire, 2024). Já hooks propõe uma pedagogia engajada, em que ensinar é um ato de liberdade e de enfrentamento às múltiplas formas de dominação, incluindo o racismo e o sexismo (hooks, 2017).

O conjunto de dados desta Parte 3 revela um cenário tenso e, ao mesmo tempo, promissor. De um lado, há indícios de que a maioria das docentes já utiliza algum conteúdo ou prática voltada à valorização da cultura negra e reconhece o papel fundamental da escola na luta contra o racismo. De outro, emergem com força sentimentos de insegurança, falta de conhecimento, dificuldades metodológicas e condições institucionais limitadas, que dificultam a incorporação sistemática de uma perspectiva antirracista ao currículo e ao planejamento.

As falas das participantes indicam que a educação antirracista, mais do que um conjunto de atividades pontuais, é compreendida como um processo de formação, tanto dos estudantes quanto dos próprios docentes, exigindo letramento racial crítico, revisões profundas de concepções e práticas e suporte institucional. Nesse sentido, o curso de extensão e as rodas de conversa propostas por esta pesquisa se configuram como resposta direta a essas demandas, buscando articular teoria e prática, experiência e reflexão, em uma perspectiva de IAP.

Na subseção seguinte, serão analisadas as expectativas e necessidades de formação explicitadas pelas docentes no formulário, aprofundando o diálogo entre o referencial teórico e a prática para uma educação antirracista.

4.4.4 Expectativas e necessidades de formação para a educação antirracista

Após a análise do perfil docente, da percepção sobre o racismo na escola e das práticas já desenvolvidas no campo da educação antirracista, esta subseção volta o olhar para as expectativas e necessidades de formação expressas pelas participantes na Parte 4 do questionário inicial. As respostas recolhidas permitem compreender que tipo de apoio formativo as docentes consideram necessário para lidar melhor com as relações étnico-raciais em sala de aula, bem como quais temas e formatos de formação aparecem como prioritários em suas demandas.

A questão aberta sobre os tipos de ações ou formações que poderiam auxiliar no enfrentamento do racismo e na abordagem das relações étnico-raciais em sala de aula foi respondida por 21 docentes e revela um conjunto de expectativas que se organiza, sobretudo, em torno da ampliação de oportunidades de estudo, da criação de espaços contínuos de diálogo dentro da escola, da necessidade de orientações pedagógicas mais concretas sobre como trabalhar o tema com crianças e da reivindicação de políticas institucionais que sustentem essas iniciativas.

Diversas respostas apontam para o desejo de participar de cursos, palestras, workshops e outras atividades formativas conduzidas por educadores, historiadores e lideranças negras, capazes de articular conhecimento acadêmico e vivências concretas. As Participantes F e H, por exemplo, menciona a importância de “cursos extras” e de “cursos, palestras etc.”, enquanto a Participante T destaca a relevância de ouvir “educadores, historiadores e lideranças negras que tragam vivências reais”. A Participante Q descreve como sugestão o uso de “palestras, filmes e entrevistas com personalidades negras” em processos formativos. Essas falas evidenciam uma compreensão da formação que não se reduz a conteúdos abstratos, mas que valoriza a escuta de sujeitos negros como produtores de conhecimento e como referência para a construção de práticas antirracistas.

Ao lado dessas proposições, aparecem com força, pedidos por espaços de diálogos e estudo contínuo na escola. A Participante T afirma que gostaria de “debater o tema, discutir e trocar experiências, refletir sobre falas e atitudes no cotidiano escolar”, indicando a necessidade de tempo e de mediação para a análise coletiva da prática. A Participante P sublinha a importância de “espaços de diálogo e troca de experiências, formações específicas sobre educação antirracista, uso de materiais didáticos diversos e representativos, ações práticas na escola, autoconhecimento e reflexão contínua”, aproximando formação, repertório pedagógico e trabalho sobre si. A Participante N propõe explicitamente a construção de um “grupo de estudos na escola para fortalecer e ajudar a organizar materiais e atividades”. Essas respostas sugerem que as docentes não desejam apenas formações pontuais e externas, mas processos de formação em serviço, situados no cotidiano da unidade escolar, em que possam estudar, planejar e compartilhar dúvidas e tentativas.

As condições concretas de trabalho também aparecem como elemento central nas expectativas de formação. A Participante D enfatiza que formações realizadas dentro da jornada, “dentro do horário de trabalho do professor”, são mais eficazes, pois “professores já estão tão sobrecarregados e desvalorizados que, fora do horário de trabalho, acabam não optando por formação continuada”. A Participante Y manifesta o desejo de “cursos e palestras

frequentes” e de “maiores diálogos e cursos com um tempo maior”, chamando atenção não apenas para a oferta de formações, mas para sua continuidade e duração. Essas falas apontam a necessidade de políticas de formação continuada que reconheçam os limites impostos pela sobrecarga de trabalho docente e que não responsabilizem individualmente as professoras pelo investimento em formação, como se esse esforço fosse uma escolha apenas privada e voluntária.

Outro conjunto importante de respostas evidencia a busca por orientações pedagógicas concretas, sobretudo em relação à educação infantil e aos anos iniciais. A Participante G afirma desejar uma “formação pedagógica de como abordar este tema com crianças”, enquanto outras respostas trazem preocupações com estratégias de mediação de conflitos, formas adequadas de intervir em situações de racismo entre alunos e modos de responsabilizar sem reproduzir violências. A Participante K menciona a necessidade de “estratégias de mediação e também punitivas em caso de crimes de racismo”, e a Participante C fala em “mediação de conflitos” e “orientações específicas sobre como agir em situações de racismo”. As docentes mostram, assim, que não basta conhecer conceitos, leis ou referências gerais; é preciso construir saberes pedagógicos específicos sobre o “como fazer”, que incluam modos de conversar com crianças e famílias, de mediar conflitos e de construir práticas de cuidado e responsabilização diante do racismo.

As respostas indicam que a insegurança docente não se explica por desinteresse, mas pelo receio de nomear, abordar e intervir de modo adequado diante de situações racializadas, especialmente quando falta clareza sobre caminhos pedagógicos concretos. Assim, o desafio aparece não apenas como déficit de informação, mas como necessidade de sustentação formativa que ajude a transformar intenção em ação, oferecendo linguagem, estratégias e mediações possíveis para o cotidiano da sala de aula.

Há ainda respostas que deslocam a discussão para o plano institucional e estrutural. A Participante X destaca que seria fundamental “maior priorização curricular, eventos voltados para a temática e formações presenciais”, indicando que a educação antirracista não deve aparecer apenas como tema periférico ou episódico. A Participante S sugere que a escola utilize materiais didáticos que valorizem a cultura negra, implemente políticas de diversidade e inclusão, crie canais de denúncia para casos de racismo e preconceito, cuide da linguagem para evitar a reprodução de estereótipos e garanta “voz e espaço para que pessoas negras possam falar sobre suas experiências e vivências”. A Participante U acrescenta a importância de “campanhas de conscientização e sensibilização na comunidade escolar” e de “mais palestras e workshops com especialistas”. Essas falas apontam para a compreensão de que a

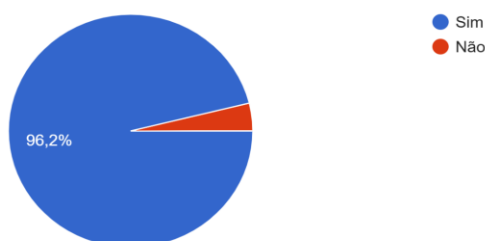
formação docente precisa estar articulada a um projeto político-pedagógico explicitamente comprometido com o enfrentamento do racismo, envolvendo gestão, currículo, clima institucional e relação com a comunidade.

Também se destacam respostas que apontam a necessidade de autoconhecimento, respeito e empatia como dimensões indissociáveis da formação antirracista. A Participante P menciona “autoconhecimento e reflexão contínua” como parte do processo e associa isso à importância de cultivar respeito e empatia nas relações pedagógicas. Esses anseios se aproximam das reflexões de Paulo Freire (1996) ao dizer que ensinar exige pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso, para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 32)

Gráfico 17 – Interesse em participar de atividades de formação sobre educação antirracista

Você gostaria de participar de atividades de formação sobre educação antirracista e ações pedagógicas que promovam a igualdade racial?
26 respostas

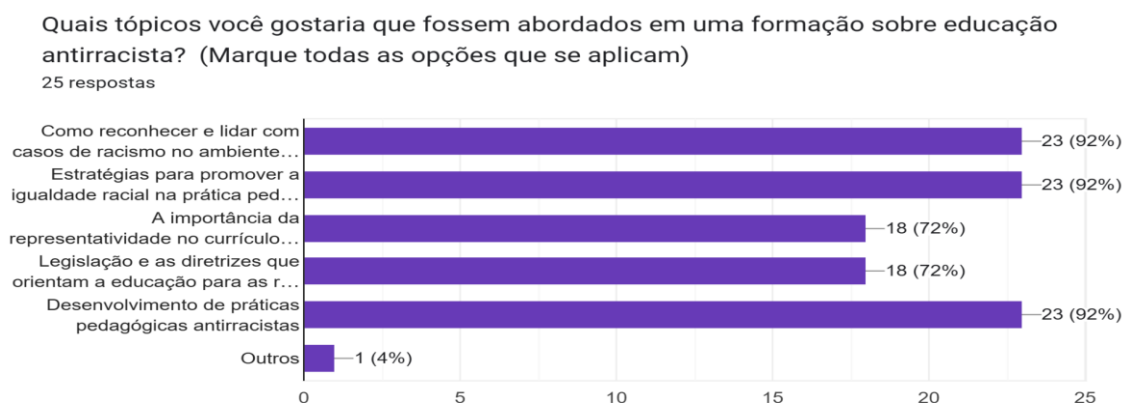


Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

O questionário também investigou, de forma direta, a disponibilidade das docentes para participar de formações sobre educação antirracista. Na pergunta “Você gostaria de participar de atividades de formação sobre educação antirracista e ações pedagógicas que promovam a igualdade racial?”, as 26 respostas se concentraram quase integralmente na alternativa afirmativa: 96,2% das participantes responderam “Sim”, enquanto apenas 3,8% marcaram “Não”. Esse resultado reforça a compreensão de que, mesmo diante de sentimentos de insegurança e de falta de preparo, há um desejo explícito de formação e de transformação das práticas pedagógicas. Lidas em conjunto com as respostas da Parte 3 do formulário, essas

informações indicam um corpo docente que começa a se reconhecer atravessado pelo racismo estrutural e que, ao mesmo tempo, manifesta disposição para se engajar em processos formativos que apoiem a construção de uma prática antirracista.

Gráfico 18 – Temas de interesse em formações sobre educação antirracista



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Outra questão dessa parte do formulário buscou identificar os tópicos de maior interesse em possíveis formações. As docentes puderam marcar múltiplas opções relacionadas ao reconhecimento e à intervenção em casos de racismo, à promoção da igualdade racial na prática, à representatividade no currículo, à legislação e às diretrizes que orientam a educação antirracista e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com esse enfoque. O gráfico indica que a maior parte das alternativas recebeu percentuais elevados, com destaque para tópicos que articulam, simultaneamente, aprofundamento teórico, compreensão das bases legais e construção de estratégias pedagógicas.

Na opção “Outros”, por exemplo, uma resposta afirma que as formações deveriam preparar professoras e professores para práticas antirracistas “para além da sala de aula” (Participante V), sugerindo a necessidade de pensar a atuação docente em diálogo com a comunidade escolar e com a sociedade mais ampla.

De modo geral, as expectativas e necessidades de formação explicitadas pelas participantes revelam a compreensão de que a educação antirracista não pode ser reduzida a atividades pontuais, nem a conteúdos isolados no currículo. As falas analisadas sugerem que as docentes desejam formações que contribuam tanto para o aprofundamento teórico e jurídico quanto para a elaboração de estratégias didáticas concretas, que considerem as especificidades das diferentes etapas de escolarização, as relações em sala de aula, os

conflitos entre pares e as interações com as famílias. Ao mesmo tempo, essas falas evidenciam a consciência de que a formação antirracista envolve um trabalho sobre si, que passa pelo reconhecimento dos próprios limites, preconceitos, medos e experiências com o racismo.

O cenário delineado pela Parte 4 do questionário indica, portanto, um campo fértil para a formação, onde as docentes expressam inseguranças, lacunas de formação e dificuldades metodológicas, mas também manifestam desejo de aprender, de pesquisar, de se responsabilizar e de construir práticas pedagógicas mais coerentes com um projeto de educação comprometido com a igualdade racial. Nesse contexto, o curso de extensão seguidos das rodas de conversa desenvolvidos no âmbito desta pesquisa são concebidos como resposta direta às demandas do grupo, estruturando-se como um processo de IAP em que o diagnóstico inicial não é um fim em si mesmo, mas o ponto de partida para a elaboração coletiva de saberes e ações.

A leitura dessa etapa do questionário aponta que o desafio central não se reduz ao conhecimento da existência da Lei nº 10.639/03, mas à sustentação teórico-metodológica que permita transformar a obrigatoriedade legal em decisões pedagógicas consistentes no cotidiano. Ainda que o grupo docente acumule experiência e escolarização compatíveis com a função, persistem necessidades formativas relacionadas a conceitos estruturantes, seleção de referências, planejamento e intervenção diante de situações racistas. Esse quadro ajuda a compreender por que a demanda por orientações práticas aparece com tanta força e oferece base para a transição que encerra o capítulo, articulando diagnóstico e encaminhamentos do percurso investigativo.

Encerrando o capítulo 4, pode-se afirmar que o conjunto das análises, do perfil docente, da percepção sobre o racismo na escola, das práticas já realizadas e das expectativas de formação, evidencia tanto os limites quanto as potencialidades da escola campo para a construção de uma educação antirracista.

No capítulo 5, essa discussão será aprofundada a partir da análise das rodas de conversa realizadas durante o curso de formação que, diferentemente do questionário (respondido apenas pelas docentes), contou também com a participação de outras funcionárias da escola que optaram por integrar o curso de extensão, investigando como as participantes reelaboraram suas compreensões sobre raça e racismo, como dialogaram com o referencial teórico apresentado e de que maneira começaram a projetar e ressignificar ações pedagógicas antirracistas à luz de suas realidades concretas.

5. DO DIAGNÓSTICO À AÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO COLETIVA DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

O Capítulo 4 apontou um dado decisivo para o encadeamento desta dissertação, a escola pesquisada reúne um corpo docente com experiência significativa e escolarização adequada, porém com lacunas persistentes no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais, especialmente na apropriação de conceitos estruturantes (raça, racismo, colonialidade, branquitude), na compreensão da legislação (Lei nº 10.639/03 e DCNERER) e na elaboração de repertório de intervenção diante de situações racistas em sala de aula e na dinâmica escolar. O diagnóstico evidenciou, ainda, que parte das dificuldades não se limita ao “conhecer”, mas ao agir. Como vencer essa insegurança? Como sustentar ações contínuas? Como promover a autoestima e pertencimento desses alunos?

Diante desse cenário, o Capítulo 5 apresenta como o desdobramento formativo articulado à IAP e as rodas de conversa realizadas no âmbito do curso de letramento racial crítico, funcionaram como espaço de devolutiva do diagnóstico, aprofundamento conceitual, escuta qualificada e construção coletiva de caminhos pedagógicos.

Embora o formulário inicial tenha sido respondido apenas pelas docentes, já que continha um conjunto amplo de questões diretamente vinculadas ao planejamento e às práticas pedagógicas, o curso de extensão ultrapassou esse recorte. Três funcionárias que atuam no cargo de agente educador fizeram questão de participar das rodas, ampliando o coletivo formativo e trazendo para o debate dimensões do cotidiano escolar que atravessam, de modo decisivo, a convivência, o cuidado e as interações com as crianças. A condução das rodas reconheceu que a formação docente, quando orientada pelo compromisso com justiça social, não pode ser reduzida a transmissões de conteúdo, ela demanda problematizar o cotidiano, produzir deslocamentos de linguagem e promover escolhas conscientes capazes de romper com hierarquias naturalizadas (Freire, 1996; hooks, 2021).

O percurso formativo também partiu da compreensão de que o racismo, constituído da construção histórica e social, se sustenta tanto por sua dimensão material quanto simbólica. De um lado, as instituições, normas e desigualdades, enquanto a linguagem, representações, currículo e padrões considerados “normais”, por outro (Almeida, 2020). Nesse sentido, as rodas foram concebidas como um dispositivo para tornar visível o que frequentemente opera de forma invisível no cotidiano escolar. As palavras naturalizadas, brincadeiras, silêncios, escolhas curriculares e expectativas que, mesmo sem intenção declarada, produzem inferiorização e desumanização, sobretudo na infância.

As rodas, portanto, assumiram funções interdependentes, articulando-se como espaço formativo ao ampliar o repertório conceitual e pedagógico do grupo, como dispositivo analítico, ao produzir material que permitiu compreender percepções, dúvidas e tensões presentes no corpo docente, e como prática transformadora, ao fortalecer a passagem do reconhecimento do racismo para a responsabilização coletiva e para a intervenção situada no cotidiano escolar.

5.1 As rodas de conversa como dispositivo formativo

As rodas de conversa foram organizadas como estratégia formativa pela potência de promover diálogo, confronto de perspectivas, elaboração coletiva e a construção de uma linguagem comum entre as participantes. Em cada encontro, a mediação ficou a cargo de uma professora mediadora convidada. Apenas duas dessas mediadoras eram externas à unidade escolar, enquanto as demais integravam o próprio corpo docente da escola, incluindo a pesquisadora.

Ao contrário de uma lógica verticalizada, na qual o conhecimento é transmitido a um público, as rodas foram planejadas para articular o debate teórico a situações concretas do cotidiano escolar, reconhecendo que o letramento racial se realiza, em grande medida, quando sujeitos identificam, nomeiam e reorientam práticas naturalizadas.

Daiane da Fonseca Pereira mobiliza a formulação de France Winddance Twine ao apresentar a definição e os critérios analíticos do letramento racial. Em sua síntese, Pereira compreende o letramento racial como um conjunto de práticas que opera como uma “prática de leitura” do mundo social, ou seja, uma aprendizagem que permite perceber, nomear e responder às tensões e estruturas raciais que atravessam o cotidiano. Essa leitura envolve reconhecer o valor simbólico e material da branquitude; compreender o racismo como problema social atual; entender que identidades raciais são aprendidas nas relações; dispor de uma gramática racial e de vocabulário para sustentar conversas sobre raça, racismo e antirracismo; interpretar códigos e práticas racializadas; e analisar como o racismo se articula a desigualdades de classe, gênero e heteronormatividade (Twine; Steinbugler, 2006, p. 344 apud Pereira, 2022, p. 3, tradução de Pereira).

Nesse sentido, as rodas foram atravessadas pela exigência de sustentar um espaço em que as participantes pudessem examinar criticamente seus próprios modos de ensinar e intervir, fazendo escolhas mais atentas e responsáveis no cotidiano escolar. A escolha desse formato dialogado se ancora no princípio ético-pedagógico enfatizado por bell hooks:

O diálogo é o espaço central da pedagogia para o educador democrático. Conversar para compartilhar informações e trocar ideias é a prática que, tanto dentro quanto fora do ambiente acadêmico, afirma que o aprendizado pode ocorrer em durações variadas (podemos dividir e aprender muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diferentes registros de discurso. (hooks, 2021, p.91)

No caso desta pesquisa, o dispositivo das rodas de conversa mostrou-se especialmente relevante porque a temática racial mobiliza afetos, memórias e tensões que atravessam a trajetória e a identidade profissional das participantes, exigindo a sustentação de um espaço formativo em que fosse possível nomear medos, dúvidas, erros, travamentos e gatilhos, sem perder de vista os desejos de mudança e a construção coletiva de novas práticas. Além disso, o racismo se manifesta desde a primeira infância e de modo cotidiano no contexto escolar, em uma unidade que atende crianças da Educação Infantil ao 6º ano, a formação precisou produzir respostas concretas às situações vividas no dia a dia, em que estudantes ainda muito pequenos já reproduzem xingamentos racializados e religiosos, com impactos diretos na autoestima, no sentimento de pertencimento e na saúde emocional.

Assim, o processo formativo tratou o racismo como estrutura social que atravessa o cotidiano escolar, exigindo mudanças na linguagem, nas referências curriculares e nas intervenções pedagógicas. Em vez de centrar a discussão apenas em intenções individuais, buscou-se ampliar o olhar para a dimensão estrutural e institucional do racismo, sem que isso implicasse anular a responsabilidade docente. Levando-as a reflexão de que uma vez reconhecida a marca racista de determinadas práticas e expressões, a permanência nelas é inaceitável, e o próprio grupo, em diferentes momentos, produziu esse deslocamento.

5.2 Organização do percurso: estratégias formativas, recursos e mediações

O percurso das rodas foi estruturado para favorecer aprofundamento progressivo. Inicia-se com a sensibilização sobre colonialidade incorporada, avança para identificação de manifestações do racismo, aprofunda decolonialidade e reorientação do currículo e culmina com a socialização de prática pedagógica. Ao longo desse caminho, foram mobilizados recursos diversos, não como adorno metodológico, mas como mediações para tornar o debate experienciável, concreto e apropriável.

A apresentação dialogada permitiu organizar conceitos (colonialismo, colonialidade, racismo estrutural, branquitude, currículo, representatividade) e oferecer uma base conceitual para que, nas rodas seguintes, as experiências relatadas pudessem ser interpretadas com mais densidade, evitando leituras individualizadas. Essa base foi fundamental para que o grupo

pudesse compreender que certas questões não são apenas “opiniões”, mas efeitos de uma estrutura histórica que organiza desigualdades e naturalizações (Quijano, 2005).

O uso do *quiz* (*Kahoot*) foi planejado como exercício de nomeação. Diante de casos que acontecem no ambiente escolar, o grupo precisou identificar tipos de racismo e justificar suas escolhas. Essa dinâmica produz um efeito formativo importante, pois fortalece a capacidade docente de reconhecer manifestações do racismo em situações do cotidiano.

Atividades como o desenho da casa, em um dos encontros, tornaram visível um ponto-chave: o currículo não opera apenas em conteúdos formais, mas em imagens, modelos e padrões que parecem universais. Ao perceber que o desenho “tradicional” de uma casa nem sempre corresponde ao território e nossa realidade, o grupo foi levado a interrogar o que reproduz sem perceber. Esse tipo de disparador desloca a colonialidade do plano abstrato para o plano do cotidiano incorporado.

A apresentação da experiência pedagógica por docentes da própria unidade escolar operou como mediação decisiva para a passagem do debate à prática. Ao apresentar o processo, os materiais e as mudanças percebidas, a experiência reduziu a distância entre a teoria e prática, oferecendo materialidade pedagógica.

A sequência foi organizada da seguinte forma:

Roda 1 — base conceitual: colonialismo e colonialidade (do ser, do saber e do poder), questão racial no Brasil e efeitos na educação. O objetivo foi construir um vocabulário comum para que as discussões posteriores se apoiassem na compreensão histórico-estrutural.

Roda 2 — história política e leitura crítica do presente: Movimento Negro e a construção das legislações, autodeclaração, branquitude e identificação de manifestações do racismo no cotidiano escolar. Esse encontro foi desenhado para aproximar os marcos históricos e legais das práticas concretas, enfrentando dúvidas sobre linguagem, privilégios e intervenções docentes.

Roda 3 — decolonialidade e reorientação curricular: discussão decolonial com ênfase em currículo como disputa e reconstrução de referências, valorização de saberes subalternizados e reorientação do trabalho pedagógico nos anos iniciais.

Roda 4 — reflexão e práticas: realização de uma atividade de reflexão sobre colonialidade incorporada (por exemplo, a proposta do desenho de a casa) e socialização de experiências pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar, consolidando a passagem do debate para possibilidades concretas de ação.

Além desses quatro encontros (rodas), o curso foi pensado como um percurso formativo em continuidade, de modo que o quinto encontro, posterior aos mencionados,

funcionou como um ponto de síntese e de virada. Nele, o grupo se dedicou à construção coletiva de ações antirracistas situadas na realidade da unidade escolar, articulando o repertório conceitual e as reflexões realizadas nas rodas anteriores com decisões práticas de planejamento, intervenção e acompanhamento.

Esse movimento desdobrou-se em uma culminância, organizada para socializar e expor as atividades desenvolvidas, ampliando a circulação dos aprendizados e fortalecendo o compromisso institucional com a educação para as relações étnico-raciais. Como resultado desse processo que reuniu debate, autoria docente e sistematização pedagógica, foi possível consolidar a elaboração do *e-book*, entendido aqui como produto educacional nascido do chão da escola e das ações construídas ao longo do percurso, o qual será apresentado e no capítulo seguinte desta dissertação.

Essa organização respondeu diretamente às necessidades evidenciadas no diagnóstico apresentado no capítulo anterior, caracterizado por docentes com experiência e formação, mas com inseguranças diante da prática e com pouca presença do tema em seus percursos de formação inicial. Assim, as rodas foram planejadas para produzir condições de ação situada em nomear, compreender, responsabilizar-se e intervir, especialmente na escola em que o racismo emerge desde a educação infantil, em forma de insultos racializados e religiosos, afetando autoestima e pertencimento.

5.3 Desenvolvimento das rodas de conversa: eixos, tensões e relatos docentes

Este tópico apresenta, de forma sistematizada, o desenvolvimento das quatro rodas de conversa realizadas no âmbito do percurso formativo desta pesquisa, compreendidas como dispositivo central de construção coletiva de conhecimentos e de elaboração de caminhos pedagógicos antirracistas. Em continuidade ao diagnóstico do campo apresentado no Capítulo 4, as rodas foram organizadas com a finalidade de articular fundamentos teóricos e políticos sobre raça e racismo às experiências concretas vividas no cotidiano escolar, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que a formação identitária e a construção da autoestima estão em intensa consolidação.

Ao registrar e analisar os encontros, este tópico não os trata como eventos isolados, mas como um processo formativo progressivo, no qual cada roda retoma e aprofunda elementos anteriores: inicia-se com uma base conceitual (colonialismo e colonialidade, questão racial no Brasil e efeitos na educação), avança para a história das lutas do Movimento Negro e para a compreensão das legislações, incorporando a discussão sobre autodeclaração, branquitude e práticas racistas no cotidiano, aprofunda a decolonialidade como horizonte de

reorientação curricular e culmina com uma sensibilização sobre colonialidade incorporada e a socialização de práticas pedagógicas desenvolvidas na própria unidade escolar.

O material aqui apresentado se apoia nos registros do percurso, incluindo relatos, anotações e falas das participantes, busca evidenciar não apenas conteúdos debatidos, mas também tensões, deslocamentos e aprendizagens produzidas coletivamente, que permitem compreender como o grupo transita do reconhecimento do racismo para a responsabilização e para a construção de intervenções possíveis. Nessa direção, a análise se alinha à compreensão de Antônio Nóvoa de que a formação docente se fortalece quando se enraíza na própria profissão e no cotidiano da escola, tomando as experiências, os dilemas reais e a colaboração entre pares como matéria-prima para produzir saber pedagógico e reorientar práticas (Nóvoa, 2009).

5.3.1 Roda 1 — colonialismo, colonialidade, raça, racismo e efeitos na educação

A primeira roda estruturou o horizonte conceitual do percurso formativo, abordando colonialismo e colonialidade (do ser, do saber e do poder). A discussão buscou evidenciar que a colonialidade constitui uma permanência histórica do colonialismo, operando como matriz de organização social e produção de hierarquias, especialmente por meio da classificação racial (Quijano, 2005). A roda também enfatizou que essa matriz atravessa o conhecimento escolar, interferindo no currículo e na legitimidade de saberes. Certas histórias e epistemologias são elevadas à condição de universal, enquanto outras são silenciadas, marginalizadas ou reduzidas a conteúdos eventuais (Mignolo, 2012).

No campo educacional, a roda introduziu efeitos do racismo para além do plano material. Ao mobilizar Fanon (2022), discutiu-se que o racismo opera na subjetividade, produzindo sentimentos de inadequação e desejo de assimilação, sobretudo quando a escola reforça referências brancas como norma. Essa leitura serviu de base para compreender por que o enfrentamento do racismo na escola não pode se limitar a ensinar história da África, ele exige reorganizar pertencimento, representatividade e expectativas pedagógicas. Para Souza (2021):

Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal: a brancura. A brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. A brancura é abstraída, reificada, alçada à condição de realidade autônoma, independente de quem a porta como atributo étnico ou, mais precisamente, racial. A brancura é o fetiche simétrico inverso do que a autora designou por mito negro. (Souza, 2021, p.27)

A participante V trouxe ao debate a percepção de que alguns estudantes negros também reproduzem atitudes e discursos racistas, evidenciando como o racismo opera de modo estrutural e é internalizado nas relações cotidianas, inclusive por aqueles que dele são alvo. Essa fala dialoga com:

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (Brasil, 2004 p.16)

A Roda 1 se constituiu como marco para compreender o racismo como estrutura, e não apenas como ato individual. Essa compreensão foi indispensável para sustentar a discussão nas rodas seguintes, quando emergiram dúvidas sobre linguagem, autodeclaração, racismo religioso e racismo na infância.

Um ponto relevante foi a revisão crítica de narrativas comuns que relativizam a especificidade histórica da escravização moderna. As participantes passaram a perceber que frases antes reproduzidas, como “Os africanos também se escravizavam, não explicam a escravização racial moderna. A discussão permitiu compreender que, embora existissem hierarquias e disputas entre povos, o processo colonial europeu instituiu a captura e objetificação de pessoas como mercadoria, desumanizando sujeitos. Refletimos que o racismo desumaniza pessoas, trata-as como animais, objetos.

Esse deslocamento é formativamente central por razões que desmontam justificativas que operam como negação do racismo e recoloca o colonialismo como matriz histórica que produz hierarquias de humanidade e sustenta desigualdades atuais (Almeida, 2020).

5.3.2 Roda 2 — tipos de racismo, racismo linguístico, branquitude e disputa curricular

Na segunda roda, o grupo avançou da base conceitual para o reconhecimento de manifestações do racismo em situações-problema. O debate sobre racismo linguístico se tornou um dos eixos mais densos do percurso. Foram discutidas expressões naturalizadas, como “denegrir” e “a coisa tá preta”, e a necessidade de vigilância sobre palavras que associam o negro ao negativo. O argumento formativo enfatizou que a linguagem não é

neutra, ela educa o olhar, organiza valores e produz efeitos subjetivos, sobretudo em crianças, em fase de construção de autoestima.

Como estratégia disparadora, realizamos um *quiz* com as participantes na plataforma *Kahoot*, estruturado a partir de situações curtas do cotidiano escolar e social. As questões apresentavam cenas de racismo em diferentes camadas e o desafio era identificar que tipo de racismo estava em jogo. O formato rápido, interativo e coletivo, funcionou como um termômetro do repertório do grupo, evidenciando tanto reconhecimentos imediatos quanto zonas de dúvida.

A dinâmica teve um efeito formativo importante ao nomear o racismo presente em cada situação, as participantes eram levadas a justificar suas escolhas e a comparar leituras, percebendo que muitas violências não aparecem como ofensa direta, mas como norma, piada, regra não escrita ou prática institucional. Assim, o *quiz* não operou como avaliação de acertos e erros, mas como um dispositivo de letramento racial. Cada pergunta abria espaço para a roda retomar conceitos (estrutural, institucional, recreativo, religioso, linguístico) e conectá-los à prática pedagógica, deslocando a discussão do “eu acho” para critérios mais explicitados e compartilháveis.

Nesse ponto, emergiu uma dúvida que se transformou em matéria formativa. A participante S participante: “Como vamos saber se a palavra que ela tá falando é de cunho racista?” e afirmou acreditar que às vezes, a palavra não é racista, mas sim a forma como que se fala. A discussão coletiva respondeu a partir de uma chave estrutural, ou seja, em uma sociedade construída sob racismo estruturante, a língua também carrega marcas racistas. Portanto, algumas palavras são racializadas em sua história social, independentemente do tom.

A participante S insistiu: “mesmo a palavra sendo racista ela não vai deixar de existir”. Em resposta, a participante P afirmou: “mesmo as palavras não deixando de fazer parte do nosso vocabulário, basta a gente deixar de usá-las”. A participante D completou: “não vai ser uma coisa fácil, tirar essas palavras do vocabulário, porém é uma coisa que tem que ser iniciado e para ontem”.

Esse conjunto de falas é significativo por revelar um deslocamento ético, pois a mudança é reconhecida como difícil, mas necessária. O argumento se desloca do “não tem como” para o “precisa começar”. A roda também registrou uma formulação que uma vez desenvolvido o letramento racial, o sujeito escolhe se seguirá reproduzindo o racismo. Nesse ponto, o debate explicita uma tensão entre o racismo que segue estrutural, mas a tomada de consciência reorganiza a responsabilidade individual no cotidiano.

Ainda na Roda 2, foi abordado racismo religioso, o que se conectaria posteriormente aos relatos da educação infantil, em que o termo “macumbeiro” aparece como xingamento entre crianças pequenas. A discussão reforçou que a escola precisa reconhecer a dimensão racializada da intolerância religiosa e suas formas de manifestação na linguagem cotidiana.

O debate avançou para a autodeclaração e categorias do IBGE, com a afirmação de que autodeclaração não deve ser questionada. Ao mesmo tempo, discutiu-se a desigualdade de acesso associada ao colorismo: “quanto mais clara for a pessoa, ela terá acesso aos melhores lugares e oportunidades”, declarou a participante N. Nesse momento, a participante W relatou sua autodeclaração como parda e afirmou ser questionada por pessoas que a consideram branca. A roda destacou a importância do reconhecimento de privilégios e leituras sociais do corpo, como a cor da pele, socialmente lida, incide na possibilidade de acesso a espaços e oportunidades.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (Brasil, 2004 p.15)

A discussão mobilizou também a branquitude como pacto de manutenção de privilégios (Bento, 2022), e a imagem *A redenção de CAM*², apresentada pela professora mediadora funcionou como disparador para a reflexão sobre embranquecimento. A leitura coletiva interpretou a cena como retrato social de um imaginário que valoriza o embranquecimento como ascensão e aceitação, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que construam pertencimento e autoestima para crianças pretas. Para Bento (2022):

Privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco. Por sua vez, o conceito de prerrogativa branca diz respeito a uma posição ativa, na qual brancos usam, exercitam e aproveitam a dominação racial e os privilégios da branquitude. (Bento, 2022 p.63)

² *A Redenção de Cam* é uma pintura a óleo sobre tela (1895), de **Modesto Brocos**, hoje no acervo do **Museu Nacional de Belas Artes (RJ)**, frequentemente analisada como uma **alegoria do “branqueamento”** no pós-abolição: a cena familiar organiza gradações de cor e gestos de “celebração” do bebê mais claro, sintetizando visualmente ideologias racistas e eugenistas difundidas no período.

Ao explicitar a posição ativa implicada na prerrogativa branca, a roda conseguiu deslocar a discussão da ideia de que o racismo se reduz a intenções individuais. No cotidiano escolar, esse deslocamento torna-se decisivo quando a branquitude é percebida como lugar social de vantagem, a desigualdade deixa de ser lida como caso isolado e passa a ser compreendida como efeito de uma organização histórica que distribui reconhecimento, credibilidade e acesso de maneira desigual. Assim, o foco da roda não foi culpar ninguém, mas tornar visível a normalização de benefícios e a assimetria de expectativas que atravessam relações, avaliações e interações.

Essa discussão também ilumina a conexão direta entre branquitude e colorismo. Quanto mais próximo do padrão branco o corpo é lido, maiores tendem a ser as chances de circular com menos suspeição e de ser reconhecido como legítimo ocupante de certos espaços. Por isso, relatos como o da participante W, que tem sua autodeclaração tensionada por leituras externas, evidenciam que a disputa não é apenas sobre identidade, mas sobre como o olhar social hierarquiza corpos e regula pertencimentos. Nesse sentido, a roda vai construindo uma chave pedagógica, onde se o privilégio branco opera como pano de fundo, a escola precisa nomeá-lo e enfrentá-lo com intencionalidade, para não reproduzir silenciosamente aquilo que pretende combater.

Em outros termos, você pode ser filho ou filha de um casamento inter-racial (seu pai é negro e sua mãe é branca ou vice-versa) ou ter avós negros; se a sua estética não leva você a receber um baculejo semanal da polícia, se ela não faz você ser seguido no shopping, se ela não faz você perder um emprego por “ausência de boa aparência”, se ela não eleva à décima potência o seu risco de ser encarcerado ou morto, se ela não faz pessoas durante a vida o reconhecerem como alguém menos bonito e inteligente: você não é uma pessoa lida como negra no Brasil. (Pinheiro, 2023 p.41)

A roda relacionou movimento negro e Lei nº 10.639/03, destacando a lei como fruto de luta histórica e reposicionando o currículo como campo de disputa de poder. Nesse ponto, o debate retomou a lacuna formativa identificada no diagnóstico, onde muitas docentes no formulário, afirmaram não ter estudado a história e cultura afro-brasileira e africana de forma consistente na graduação. A roda reforçou, assim, que a existência de uma lei não assegura implementação sem formação, acompanhamento e intencionalidade institucional.

Ao final desta roda, fica evidente que a discussão sobre Movimento Negro e legislação não se encerra no plano informativo. Ela desloca o olhar para o currículo como espaço de escolhas e, portanto, de disputas. As falas indicam que a ausência, ou presença restrita, de referências negras em materiais, exemplos e planejamentos incide diretamente sobre o modo

como as crianças se reconhecem e projetam possibilidades para si. Assim, a pauta da representatividade aparece como dimensão pedagógica concreta, que atravessa seleção de conteúdos, linguagens e práticas, reforçando a necessidade de reorganizar o planejamento para que a ERER se sustente como continuidade, e não como evento.

5.3.3 Rodas 3 e 4 — decolonialidade, currículo vivido, racismo na infância e reorientação da prática pedagógica

A terceira e a quarta rodas de conversa foram analisadas em conjunto neste relato por apresentarem forte continuidade temática e analítica. Embora realizadas em dias distintos, ambas compuseram um mesmo eixo de aprofundamento formativo, sendo a decolonialidade como horizonte teórico e ético para a reorientação do currículo e da prática pedagógica à explicitação de seus desdobramentos concretos no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao racismo na infância, à mediação institucional, aos atravessamentos subjetivos de docentes e à construção de experiências pedagógicas antirracistas. A reunião das duas rodas, portanto, não decorre apenas da extensão mais breve da terceira, mas da compreensão de que os elementos nela mobilizados foram retomados, ampliados e tensionados na roda seguinte, produzindo maior densidade interpretativa quando lidos em articulação.

Nesse movimento, a discussão iniciou-se com o aprofundamento da decolonialidade como horizonte para reorientar currículo e prática pedagógica, compreendendo-a como movimento de resgate de memórias e saberes subalternizados (Walsh, 2019). O debate enfatizou o retorno crítico ao passado para compreender estratégias de reexistência e reinvenção, articulando o tema à realidade docente. No cotidiano escolar há reinvenção constante, quando se ajusta planejamento, media-se conflito e se ressignificam caminhos.

Nesse contexto, a contribuição da participante N foi central, ao mobilizar a circularidade como herança africana e indígena. Com base no pensamento de Antônio Bispos dos Santos (Nêgo Bispo) afirmou que se começa de um ponto, retorna a ele e recomeça (“início, meio e início”). Essa formulação foi apropriada como metáfora pedagógica, porque práticas antirracistas exigem continuidade e retomada, para romper hábitos enraizados implica insistência, revisões e recomeços. A circularidade, nessa leitura, também se contrapõe em produzir culpa e desistência quando uma atividade não “funciona”.

A mediadora da roda reforçou, ainda, a importância de abordar a questão racial nas primeiras etapas do ensino básico, destacando que quando o tema surge apenas no ensino médio, encontra sujeitos já socialmente formados, tornando deslocamentos mais difíceis. A discussão abordou mecanismos de dominação para além da força, como meritocracia e mito

da democracia racial, compreendidos como ideologias que culpabilizam o indivíduo e naturalizam desigualdades históricas (Almeida, 2020).

Foi justamente esse eixo de reflexão que encontrou maior concretude na roda seguinte, quando as discussões sobre decolonialidade e reorientação da prática se desdobraram em situações vividas, relatos docente e experiências pedagógicas. A professora mediadora propôs, como disparador, o desenho de uma casa. A leitura coletiva evidenciou que a imagem “tradicional” de casa, frequentemente tomada como universal, não corresponde necessariamente ao território em que vivem os estudantes e as próprias docentes, reproduzindo modelos introjetados como naturais.

A atividade tornou visível que a colonialidade opera também nas imagens, referências e formas de representação consideradas neutras, o que reforça a necessidade de revisitar criticamente aquilo que a escola apresenta como “normal”. Assim, a reflexão apontou que práticas pedagógicas podem reproduzir colonialidade quando se afastam da realidade local e quando sustentam um modelo único de referência cultural.

Esse disparador evidencia que o cotidiano escolar não é neutro. Ele produz referências, naturaliza imagens e regula pertencimentos. Candau propõe que assumamos a prática pedagógica como processo de negociação cultural, deslocando o olhar de “metodologias corretas” para a disputa cotidiana de sentidos que atravessa corpo, estética, linguagem e pertencimento. Assim, o que emergiu na roda não foi apenas uma crítica a um modelo de casa “colonial”, mas a percepção de como a escola pode reproduzir um padrão cultural como se fosse universal, e de como o trabalho docente pode interromper essa naturalização (Candau, 2014).

A mediadora abriu a discussão entre consciência racial e letramento racial e afirmou que, para uma criança negra de família negra, a escola costuma ser o primeiro grande contato social em que ela se sente “anormal”, pois “essa escola é branca”. Essa fala, articulada à literatura sobre racismo escolar, reforça a compreensão de que, segundo Cavalleiro (2021) a escola produz pertencimento, ou sua negação, desde a primeira infância, repercutindo sobre identidade e aprendizagem.

A participante Q relatou não se sentir representada em novelas, observando que até personagens pobres são retratados com padrões distantes da realidade periférica, o que evidencia a mídia como dispositivo de convencimento e imposição de modelos. O debate dialogou com Fanon (2022) e Souza (2021), ao reconhecer pressões por adequação e embranquecimento, e o impacto disso na construção de identidade e pertencimento.

Um dos trechos mais contundentes dessa roda emergiu a partir da fala da participante Q, da educação infantil. Ela relatou que crianças pequenas se ofendem usando “preto” e “macumbeiro” como xingamento, e que há crianças com autoestima profundamente abalada. Em consonância, a participante P também destacou a recorrência de situações desse tipo ao afirmar: “As crianças fazem piadas e xingamentos, principalmente por causa do cabelo.” A participante Q, ainda, relatou o caso de uma aluna negra que não gostava de se olhar no espelho e arrancava os próprios cabelos. Esse conjunto de enunciados evidencia o racismo operando precocemente e produzindo sofrimento psíquico ainda na primeira infância, reforçando a urgência de intervenção desde a pré-escola. Souza (2021) reforça esse dano:

A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir. O pensamento do sujeito negro é um pensamento que se autorrestringe. Que delimita fronteiras mesquinhas à sua área de expansão e abrangência, em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade. (Souza, 2021 p.36)

A participante V acrescentou que os(as) responsáveis também precisam de letramento racial, pois muitos resistem a mudanças, não se reconhecem como pessoas negras e acabam naturalizando práticas racistas, o que tensiona e, por vezes, fragiliza o diálogo entre escola e família. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que essas famílias também estão atravessadas por uma estrutura social historicamente racista, de modo que processos de tomada de consciência e transformação tendem a ser graduais e atravessados por contradições.

A mediadora ponderou, ainda, que a Lei nº 10.639/03 já vigora há mais de duas décadas e que, mesmo assim, apenas recentemente a escola tem conseguido sustentar conversas mais sistemáticas e efetivas entre as docentes; nesse sentido, a consolidação de uma educação antirracista orientada pela lei pode, progressivamente, ampliar o alcance das ações pedagógicas e favorecer a aproximação com as famílias.

A participante P relatou um episódio de matrícula da sua filha onde, na declaração de raça, a secretária escolar afirmou que sua filha seria branca, porém ela a declarou como parda, mas mesmo assim ela registrou sua filha como branca no sistema. O relato evidencia o racismo institucional operando em práticas burocráticas. A autodeclaração foi desautorizada e a branquitude aparece como norma, reforçando o imaginário de embranquecimento.

A participante N socializou um caminho desenvolvido em sua turma em que os próprios alunos identificam situações de racismo e se acolhem e se defendem mutuamente. O relato destaca que tal dinâmica só foi possível porque a consciência racial vinha sendo

construída cotidianamente pela prática docente, o que reforça a necessidade de continuidade e intencionalidade.

A participante W compartilhou que já vivenciou situações de racismo em aula e “não soube como agir”, mas que as rodas o fizeram refletir sobre o quanto é difícil mudar e sobre a necessidade de “se policiar nas falas e aprender a agir”. Essa fala explicita a falha entre reconhecer o racismo e intervir pedagogicamente, e evidencia o papel da formação como sustentação para a ação.

A participante Z afirmou que a escola reconhece o racismo entre alunos e também quando parte das professoras, mas destacou perceber vontade de mudança do corpo docente por terem aceitado participar das rodas e debater mudanças de postura. O relato enfatiza que docentes são “fruto dessa sociedade racista” e que houve banalização de práticas até então, apontando para a necessidade de revisão cotidiana de falas e ações.

O debate também registrou a dificuldade de diálogo com famílias, tanto por condições concretas (trabalho, sobrevivência) quanto por uma tradição brasileira de silenciar o tema racial. Ainda assim, reforçou-se a ideia de que estratégias centradas nos estudantes podem reverberar nos lares, tensionando o silêncio e abrindo conversas. Cavalleiro (2021) justifica:

No lar, diante das pessoas próximas à família, a criança negra é respeitada nas suas características; seu comportamento não é recriminado nem ela é vítima de humilhações constantes baseadas em seu pertencimento étnico. O silêncio, ali reinante, quer acalantar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro. Assim, a família protela, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes. (Cavalleiro, 2021 p.100)

A participante X afirmou ter dificuldade de falar sobre racismo com os alunos porque o tema desperta gatilhos e a “trava” na prática, dada a experiência de racismo ao longo da sua vida, especialmente na infância. A discussão acolheu o atravessamento subjetivo e indicou que práticas antirracistas podem ser construídas também por vias afirmativas, reforço de autoestima, pertencimento e valorização de saberes, sem depender exclusivamente de narrativas centradas na dor, pois a lei exige a presença do tema no currículo.

Ela complementa que, mesmo com 54 anos e formada, foi seguida em uma loja de joias, exemplificando a permanência da racialização na vida adulta. A professora Z relatou impactos psicológicos do racismo vivido na escola, como a introspecção, baixa autoestima, medo de expor opiniões e inseguranças que prejudicaram sua aprendizagem. As falas reforçam que a escola pode produzir feridas de longa duração e, por isso, o antirracismo precisa ser sustentado como prática cotidiana, não episódica.

No interior da Roda 4, foi apresentada uma experiência pedagógica desenvolvida pela professora mediadora, inspirada no *Pequeno manual antirracista* (Ribeiro, 2019). O projeto foi organizado como sequência didática, iniciando com uma conversa informal para sondar compreensões sobre racismo, seguida de roda de conversa e roda de leitura. Desenvolveu-se ao longo de um semestre, com leitura diária de livros com protagonistas negros, interpretação textual, resumos e apresentações.

A produção estudantil foi sistematizada em um portfólio com textos, desenhos, fotografias, trechos do livro e frases contra o racismo. Foram utilizados jogos digitais no *Wordwall* (*quiz* adaptado), respondidos coletivamente. Segundo a apresentação, houve conflitos iniciais com atitudes preconceituosas, mas também mudanças progressivas. O projeto teve continuidade no ano seguinte e foi divulgado em museu virtual, além de virar capítulo de livro.

A socialização dessa experiência produziu efeito formativo relevante, mostrando que ações antirracistas podem ser planejadas, sistematizadas e sustentadas, articulando leitura, autoria, linguagem e intervenções no cotidiano. Desse modo, a análise conjunta das Rodas 3 e 4 permite compreender um movimento coerente, pois parte-se da decolonialidade e da circularidade como chaves de leitura para reorientar o olhar docente e chega-se à explicitação de como o racismo se manifesta na infância, na instituição, nas subjetividades docentes e nas relações com as famílias, ao mesmo tempo em que se afirmam possibilidades concretas de construção de práticas antirracistas. A junção dessas rodas, portanto, não apenas resolve uma questão de extensão textual, mas fortalece a inteligibilidade do percurso formativo, ao evidenciar que o debate teórico inaugurado em uma encontrou sua materialidade e seu tensionamento na outra.

5.3.4 Eixos recorrentes emergentes das falas docentes

A leitura transversal dos registros das rodas permite identificar eixos recorrentes que atravessaram os encontros, funcionando como “nós” do processo formativo.

Eixo 1 — Linguagem como dispositivo de racialização

As falas sobre “denegrir”³ e “a coisa tá preta”, a discussão evidenciam que a linguagem opera como dispositivo de reprodução cotidiana do racismo. A tensão entre “a palavra” e “o tom” foi transformada em aprendizado. A história social da linguagem importa e a escola precisa sustentar vigilância constante. Esse eixo conectou-se ao letramento racial como escolha ética.

³ Existem intelectuais e ativistas negras e negros que a partir da ressignificação desses termos procura construir reflexões antirracistas.

Eixo 2 — infância, autoestima e sofrimento psíquico

Os relatos da educação infantil (xingamentos raciais e religiosos, recusa do espelho, arrancar os próprios cabelos) e os efeitos narrados por docentes adultas (baixa autoestima, medo de se expressar) evidenciam a centralidade da infância na produção de subjetividade. O racismo escolar aparece como experiência formadora, para o bem ou para o dano e, por isso, exige intervenção precoce e contínua.

Eixo 3 — branquitude, colorismo e distribuição de oportunidades

O debate sobre autodeclaração, o relato da professora e a imagem da *Redenção de Cam* evidenciam que o racismo brasileiro opera de diversas formas a fim de manter os pactos de privilégio. Isso reforça a importância de construir pertencimento e autoestima especialmente para crianças pretas, mais expostas à violência racial cotidiana.

Eixo 4 — currículo como disputa e história única

A roda explicitou o currículo como campo de disputa. O que se ensina, o que se silencia, quais histórias se tornam normativas? A Lei 10.639/03 apareceu como conquista, mas também como indicador de lacunas formativas persistentes, pois muitos docentes relataram ausência de debate na graduação. Esse eixo reforça que cumprir a lei exige formação continuada e reorganização curricular.

Eixo 5 — racismo institucional e burocracias escolares

O episódio da matrícula relatado por uma professora evidencia que o racismo institucional não é abstrato, ele opera em práticas burocráticas que classificam e desautorizam. Esse eixo chama a atenção para a necessidade de revisão de procedimentos e de formação também para todos os profissionais da comunidade escolar.

Eixo 6 — mediação com famílias e racismo por denegação

As falas sobre dificuldade de diálogo com responsáveis mostram limites concretos e culturais sobre sobrevivência, tempo e uma tradição de silenciar raça. Ainda assim, o grupo identificou que estratégias centradas nos alunos podem reverberar nos lares, produzindo fissuras no silêncio.

Eixo 7 — insegurança docente e necessidade de repertório

A fala da professora em “não soube como agir” e o reconhecimento institucional da outra professora mostram que a formação precisa converter reconhecimento em repertório prático. A insegurança não é somente individual, ela é produzida por ausência de formação histórica e por naturalização do racismo como assunto não conversado.

Eixo 8 — cuidado com docentes negras e práticas afirmativas

A fala da professora sobre gatilhos evidencia que a formação antirracista precisa acolher feridas e construir caminhos que não reencenam sofrimento como única via. O grupo apontou para práticas afirmativas (autoestima, ancestralidade, pertencimento) como estratégia pedagógica potente, especialmente na infância.

5.3.5 Da reflexão à ação: implementação de práticas antirracistas na escola a partir da valorização do território

A construção das ações antirracistas descritas neste tópico refere-se ao quinto encontro, e não surgiu como atividades prontas, mas como resposta progressiva a um conjunto de necessidades que foram se tornando mais nítidas no diagnóstico, realizado no formulário inicial, e nas rodas de conversa. Na unidade escolar, já existe uma dinâmica consolidada, onde a cada ano, a equipe define um tema central e, a partir dele, cada segmento desenvolve trabalhos ao longo do ano ou semestre, finalizando com uma culminância, apresentação dos trabalhos realizados. Foi dentro dessa lógica institucional que o debate das rodas encontrou uma forma concreta de se materializar no currículo, transformando o aprendizado do curso de extensão e das rodas em um projeto transversal, com ações por segmento e uma culminância planejada.

Um ponto importante para essa passagem do debate para o planejamento foi a socialização, nas rodas, de experiências já existentes na escola, como o exemplo de uma professora da própria unidade que desenvolveu práticas antirracistas inspiradas no livro *Pequeno manual antirracista* (Ribeiro, 2019). Essa experiência funcionou como demonstração de possibilidade produzindo uma sequência, rotina e intervenção pedagógica coerente com a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo (Brasil, 2003).

Ao mesmo tempo, os formulários analisados no capítulo anterior já indicavam o desafio que embora a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER fossem reconhecidas, sua incorporação no planejamento aparecia, para parte das docentes, como algo que ocorre intermitente. As DCNERER (Brasil, 2004), por sua vez, orientam a construção de práticas intencionais e continuadas de reeducação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, indo além de ações pontuais.

O percurso analisado aponta que a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER são reconhecidas como referências indispensáveis, mas não se realizam automaticamente no cotidiano escolar. Entre o que a norma prescreve e o que a escola consegue sustentar, aparecem entraves concretos, especialmente tempo de planejamento, sobrecarga de demandas, apoio institucional

e disponibilidade de materiais, que fazem com que muitas iniciativas se mantenham pontuais, mesmo quando há desejo de mudança. Em outras palavras, não falta apenas vontade; faltam condições para que a vontade vire continuidade.

Foi nesse cruzamento, entre desejo de continuidade, intermitência identificada no diagnóstico e aprendizagem coletiva nas rodas, que se decidiu construir um projeto que evidenciasse as potencialidades do território. O grupo buscou um tema que se aproximasse das influências africanas presentes na Comunidade do Aço, onde a escola está inserida e que atende majoritariamente crianças negras.

Segundo dados internos do Sistema 3.0 da SME-RJ, aproximadamente 86% das crianças matriculadas na escola pesquisada são negras. A escolha do tema, portanto, não foi casual e partiu do reconhecimento de que crianças negras, submetidas diariamente a múltiplas formas de racismo, têm sua autoestima e a construção de uma identidade racial positiva diretamente afetada. Isso repercute no vínculo com a escola e nas condições de aprendizagem. Assim, o projeto foi pensado como caminho para transformar um esforço gradativo, porém ainda eventual em um conjunto de ações cotidianas, incorporadas ao planejamento anual, articulando currículo, convivência e pertencimento (Gomes, 2017).

A construção do projeto avançou a partir de uma pergunta que atravessou as rodas: Como fazer a Lei nº 10.639/03 habitar o currículo sem depender apenas de datas isoladas? Ao longo do curso de extensão e das rodas, consolidou-se a compreensão de que o racismo opera também pelo currículo, pela linguagem e pela representação, isto é, pelo que a escola escolhe legitimar como conhecimento e como valor. Desta forma, a compreensão de que a educação precisa enfrentar estruturas de desigualdade, e não apenas administrar os conflitos raciais quando eles explodem, implica trabalhar com intencionalidade legitimando os saberes locais, repertório e responsabilidade institucional.

Nesse momento, evidenciaram-se três potências do território já presentes no cotidiano das crianças e da comunidade: (1) a musicalidade, especialmente o vínculo afetivo com o funk, o rap e o pagode; (2) a forte presença de mães trancistas e o fato de que as manifestações de racismo relatadas, em sua maioria, apareceram sob a forma de xingamentos, frequentemente dirigidos ao cabelo; e (3) a atuação de lideranças negras na comunidade, capazes de ampliar repertórios de representatividade e de projetar as crianças em lugares de potência, pertencimento e futuro. Reconhecidos pelas docentes como saberes do território, esses elementos deixaram de ocupar um lugar periférico para se afirmarem como matéria legítima de currículo, orientando escolhas pedagógicas e estruturando aprendizagens

comprometidas com a valorização das identidades negras e com o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

A partir daí, o coletivo organizou o projeto pedagógico antirracista, em consonância com a DCNERER, como estratégia de transversalidade, cada segmento escolar escolheu um recorte que dialogasse com sua faixa etária e com o currículo do ano, mas mantendo a unidade temática comum. Esse movimento alinha-se ao desenvolvimento de empatia, diálogo, cooperação e respeito às diferenças, com valorização de identidades e culturas diversas, e enfrentamento de preconceitos.

Nesse processo, também se tornou evidente que, embora em anos anteriores a escola já tivesse trabalhado com personalidades negras, não houve um foco específico em referências do território. Do mesmo modo, a ação do “Dia de Reis e Rainhas”, articulada ao tema das tranças, foi realizada apenas com a Educação Infantil e sem o aprofundamento que agora se busca construir.

Assim, a demanda docente por espaço de diálogo, troca e por formação aparece, aqui, como condição de projeto, pois as decisões nasceram do debate coletivo, diminuindo inseguranças e criando um caminho compartilhado para inserir a lei no planejamento.

A participação de outras funcionárias da escola nas rodas de conversa, para além do grupo de docentes que respondeu ao formulário inicial, ampliou o alcance formativo do curso de extensão e reforçou seu caráter institucional. Ao ocupar o mesmo espaço de escuta, debate e elaboração coletiva, essas profissionais trouxeram percepções do cotidiano que, muitas vezes, não aparecem nos registros pedagógicos formais, mas atravessam diretamente a experiência das crianças, falas ou “brincadeiras” naturalizadas nos corredores, abordagens disciplinares, formas de acolhimento, encaminhamentos de conflitos e modos de interação com estudantes e famílias. Esse encontro entre diferentes lugares de atuação favoreceu a construção de uma linguagem comum e a compreensão de que o enfrentamento ao racismo não é tarefa isolada da professora, mas responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, a presença dessas funcionárias fortaleceu o coletivo das rodas e repercutiu na própria construção das ações antirracistas, porque o projeto passou a ser pensado como prática de escola, e não apenas como conjunto de atividades por turma. Ao longo do percurso, o debate sobre racismo, currículo e representatividade produziu deslocamentos também nessas participantes, contribuindo para que identificassem situações antes despercebidas, revisassem condutas e reconhecessem possibilidades concretas de intervenção em seus próprios campos de atuação. Assim, o curso não apenas impulsionou o

planejamento pedagógico, mas também promoveu aprendizagem e letramento racial entre diferentes profissionais, consolidando condições para que a Lei nº 10.639/03 habite o cotidiano escolar de forma mais contínua, coerente e sustentada pelo compromisso institucional.

Outro ponto decisivo, apontado pelas docentes no diagnóstico do capítulo anterior, foi a falta de materiais. A realização da pesquisa evidenciou, no entanto, que não basta planejar boas atividades se a escola não reorganiza também suas condições de trabalho e seus ambientes formativos. Além disso, o estudo permitiu perceber que a ausência de materiais, embora apareça como dificuldade real em alguns contextos, muitas vezes, como neste caso, é mobilizada por docentes como justificativa para não desenvolver práticas comprometidas com a educação antirracista, ainda que existam diversos materiais, referências e recursos disponíveis sobre a temática. Assim, em conjunto, foram pactuadas mudanças institucionais que sustentassem a Lei nº 10.639/03 como parte do currículo vivo da escola.

A gestão escolar renovou o acervo literário da biblioteca, com inclusão de livros na temática étnico-racial e com protagonistas negros, objetivando ampliar repertório e fortalecer a representatividade nas histórias acessadas pelas crianças. Essa decisão dialoga com o princípio, presente nas DCNERER (Brasil, 2004), de que a educação das relações étnico-raciais exige investimento pedagógico e institucional, com divulgação de conhecimentos e construção de posturas para uma sociedade justa. Além da renovação do acervo, a escola promoveu atividades de roda literária com presença de autores negros, ampliando o vínculo entre leitura, autoria e representatividade.

Esses livros também passaram a integrar o cantinho de leitura em todas as salas de aula, para que a literatura afro-brasileira não fosse eventual, mas parte do cotidiano. Paralelamente, foram adquiridos livros para formação continuada docente na temática étnico-racial, atendendo à necessidade apontada nos formulários e reforçando o compromisso com formação permanente.

Na mesma direção, ampliou-se a representação racial nos murais e nas atividades desenvolvidas, assumindo que a escola educa também por imagens e que crianças negras precisam se ver como pertencentes e possíveis em diferentes lugares sociais. “Por isso a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (Pinheiro, 2023, p.20).

Nessa direção, a representatividade não é tratada como enfeite de datas comemorativas, mas como eixo estruturante de uma educação antirracista que reposiciona

quem aparece como produtor de cultura, de conhecimento e de história e, por consequência, amplia as condições de pertencimento, autoestima e imaginação de futuro das crianças.

Finalmente, foi criada a Comissão Antirracista, com integrantes do grêmio estudantil, responsável por trazer à equipe diretiva casos de racismo em que não houve intervenção docente. A comissão foi construída como mecanismo de visibilidade, escuta e responsabilização, enfrentando a lógica do silêncio institucional, frequentemente associada à continuidade do dano (Cavalleiro, 2001).

Com as condições institucionais reorganizadas e o eixo territorial definido, a equipe avançou para a construção das atividades por segmento, mantendo a regra pedagógica do projeto anual. Cada etapa realizaria ações ao longo do período letivo, em consonância com os objetos de conhecimento do ano, e todas se encontrariam na culminância.

Na pré-escola, optou-se por trabalhar o jongo por seu potencial de mobilizar corpo, ritmo, oralidade, ancestralidade e coletividade. Dimensões especialmente potentes na Educação Infantil, em que as crianças aprendem por meio de experiências sensoriais, brincantes e relacionais. O jongo foi desenvolvido em vivências de roda (escuta e participação), com exploração de cantos e pontos apropriados à faixa etária, jogos de palmas e marcações rítmicas, contação de histórias que contextualizem a prática como expressão cultural negra, e registros das aprendizagens por meio de desenho, fotografia e narrativas das crianças.

Sempre que possível, a proposta prevê a aproximação com a comunidade (familiares e/ou convidados(as) que tenham vínculo com a cultura popular local), para que as crianças percebam que esses saberes estão vivos, circulam no território e podem ocupar a escola com legitimidade e alegria.

As docentes do 1º ano escolheram trabalhar com o tema das tranças e do cuidado com o cabelo, por entenderem que, nessa faixa etária, a dimensão estética e corporal é lugar frequente de racismo e de sofrimento. As professoras buscaram livros que dialogassem com cabelo e identidade, então escolheram trabalhar *Amor de Cabelo* e *O black power de Akin*.

Contaram a história das tranças e construíram com as crianças um roteiro simples para entrevistar algumas mães trançistas. Dessas entrevistas nasceu um *podcast*, envolvendo comunidade e crianças, fortalecendo oralidade, escuta e autoria. Esse conjunto de ações se alinha com as DCNERER (Brasil, 2004) ao valorizar participação comunitária, oralidade e referências afro-brasileiras como parte de uma educação antirracista.

Ainda nessa etapa, as turmas identificaram formas geométricas em fotografias de tranças pesquisadas, mostrando como as tranças podem atravessar a matemática e a

linguagem visual, sem perder o sentido cultural e identitário. A decisão pedagógica aqui foi importante, pois reorganizou a forma de ensinar conteúdos.

As professoras do 2º ano optaram por trabalhar com o livro *Da minha janela*, produzindo com as crianças um livro coletivo sobre o que eles observam de suas próprias janelas, um modo de afirmar território, cotidiano e pertencimento, evitando a imposição de paisagens eurocentradas (discussão já sensibilizada na Roda 4). Em diálogo, utilizaram também o livro *A África que você fala* e, a partir dele, construíram um jogo de associação semelhante ao jogo da memória, em que o estudante encontra pares associando uma palavra de origem africana ao desenho correspondente. Esse jogo, além de lúdico, cumpriu função curricular de letramento e ampliação vocabular, ao mesmo tempo em que enfrentou a ideia de África como distante do cotidiano. A África apareceu na língua, nos nomes e nos usos presentes no dia a dia.

No 3º e 4º ano, o recorte escolhido foi a resistência no território. As docentes organizaram com os estudantes uma pesquisa sobre personalidades negras que resistem na Comunidade do Aço, elaborando perguntas e realizando entrevistas. A partir desse material, as turmas produziram cartazes e registros sobre “As resistências do Aço”, articulando língua (produção textual), história e geografia do território. Essa escolha pedagógica é coerente com as DCNERER (Brasil, 2004) ao combater o apagamento, ampliar referências de protagonismo negro e construir pertencimento por meio de memórias e histórias locais.

Por fim, as professoras do 5º e 6º ano decidiram trabalhar com funk e rap, linguagens culturais muito presentes no cotidiano dos estudantes. As turmas estudaram letras de músicas e produziram cartazes com as preferidas, organizando apreciação, análise e expressão a partir de um repertório significativo para as crianças. Essa decisão se articula ao repertório cultural e do respeito à diversidade, e também à competência geral que enfatiza empatia, diálogo e resolução de conflitos como base de convivência democrática. Ao mesmo tempo, conversa com as discussões do capítulo sobre estigma cultural e colonialidade incorporando o funk para o lugar de linguagem é também enfrentar hierarquizações culturais que atravessam o racismo estrutural (Quijano, 2005).

Todas essas atividades foram planejadas para acontecer ao longo do período letivo, em consonância com o currículo de cada ano, adaptando objetos de conhecimento aos temas escolhidos. A culminância, Festival *Raízes de Aço*, foi concebida como um momento em que estudantes, docentes e comunidade puderam socializar processos, produções e aprendizagens. A presença da comunidade foi compreendida como parte constitutiva do projeto, especialmente nas ações com mães transistas, entrevistas e rodas literárias.

Na devolutiva à comunidade, realizada em forma de culminância, observou-se a participação expressiva de responsáveis, que compareceram para apoiar as turmas e se envolveram nas oficinas tanto como agentes (colaborando diretamente em atividades) quanto como espectadores, acompanhando apresentações, produções e narrativas construídas ao longo do projeto. Essa presença reforçou o aspecto central da proposta que a escola não sustenta sozinha uma educação antirracista, ela a constrói em relação com o território, com as famílias e com as leituras de mundo que circulam para além dos muros escolares.

Ao mesmo tempo, a culminância tornou visível a persistência do racismo que atravessa a implementação da Lei nº 10.639/03 e, de modo particular, o racismo religioso, como forma de resistência à valorização de expressões culturais afro-brasileiras. Em parte do público, a oficina de jongo foi alvo de recusas e comentários que a associavam de modo estigmatizante a religiões de matriz africana, como se essa associação, por si só, desautorizasse a atividade no espaço escolar.

Diante dessas resistências, a escola retomou o debate em reunião de responsáveis, reafirmando a obrigatoriedade legal do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003) e situando o jongo como patrimônio cultural afro-brasileiro e expressão histórica de comunidades negras do Sudeste, mobilizando memória, corpo, ritmo, oralidade e coletividade como dimensões formativas legítimas no currículo.

Nesse sentido, a culminância operou como gesto pedagógico e político, pois ao mesmo tempo em que socializou aprendizagens e fortaleceu vínculos com parte das famílias, também evidenciou que o racismo não desaparece por a escola ser majoritariamente negra. Ele se atualiza, inclusive, em disputas sobre quais saberes podem ocupar legitimamente o espaço escolar. Assim, o festival: *Raízes de Aço* confirmou um ponto decisivo para a continuidade do projeto. O enfrentamento ao racismo exige sustentação institucional, formação permanente e intencionalidade curricular (Munanga, 2020).

5.4 Avaliação final do percurso formativo

O formulário de avaliação final foi aplicado como parte do ciclo da IAP, assumindo a avaliação não como encerramento, mas como devolutiva formativa. Um modo de identificar o que se deslocou, o que permaneceu como desafio e quais condições institucionais precisam ser consolidadas para que a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER se realizem no currículo vivido.

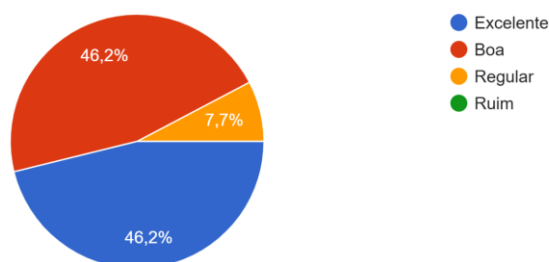
Essa leitura se conecta diretamente ao que o Capítulo 4 evidenciou no diagnóstico com a presença de lacunas de formação, insegurança para intervenção e obstáculos materiais e organizacionais que dificultam a incorporação cotidiana das práticas antirracistas. Em

continuidade, o Capítulo 5 descreveu um percurso de rodas estruturado progressivamente (Roda 1 a 4), culminando na elaboração coletiva de um plano de ação. A avaliação final permite, portanto, observar como as docentes significaram esse itinerário e que efeitos declararam em termos de repertório, postura e intencionalidade pedagógica.

Gráfico 19 – Participação nas rodas de conversa

Como você avalia, de forma geral, sua participação no curso e nas rodas de conversa?

26 respostas



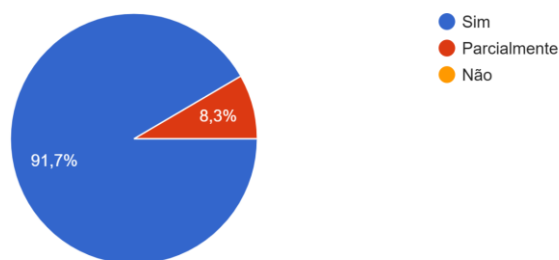
Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

A primeira questão perguntou como as docentes avaliavam, de forma geral, sua participação no curso e nas rodas. Os dados mostram uma distribuição concentrada entre “Excelente” (46,2%) e “Boa” (46,2%), com “Regular” (7,7%) e ausência de marcação em “Ruim”. Esse resultado é relevante por duas razões: indica adesão significativa à proposta formativa e sugere que as rodas de conversa, tal como estruturado no Capítulo 5, foi percebido como espaço possível de presença e envolvimento, elemento decisivo quando o tema mobiliza tensões, memórias e inseguranças.

Essa avaliação positiva não elimina o diagnóstico de fragilidades, ao contrário, ajuda a compreender que a escola conseguiu sustentar um percurso em que docentes, mesmo partindo de lacunas formativas, permaneceram no processo e se reconheceram participantes.

Gráfico 20 – Contribuições para a formação continuada

Os temas abordados contribuíram para sua formação docente?
24 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Quando questionadas sobre a contribuição dos temas para a formação docente, 91,7% responderam “Sim” e 8,3% “Parcialmente”. Nos comentários, aparecem formulações que ajudam a qualificar esse dado. Algumas respostas destacam que os encontros favoreceram “rever termos e práticas cotidianas”; outras afirmam que a formação ampliou o olhar para situações antes naturalizadas. Há também menção explícita à necessidade de continuidade (“pouco tempo para a quantidade de informação recebida”; “preciso estudar mais”).

Esse conjunto dialoga diretamente com o Capítulo 4, no qual a falta de formação continuada foi um dos obstáculos mais reiterados. A avaliação final, nesse sentido, funciona como confirmação de que o curso tocou o ponto crítico do diagnóstico, produzindo repertório e nomeação, algo indispensável para deslocar o tema do plano abstrato para decisões concretas de linguagem, intervenção e planejamento.

A pergunta sobre identificação com as rodas não aparece em formato gráfico, mas os registros textuais revelam um padrão importante, pois parte do grupo aponta afinidade com a dimensão conceitual (colonialidade e conceito de raça; letramento racial); outras respostas destacam rodas associadas a dinamismo e didática (“aula bem dinâmica”); há também reconhecimento de complementaridade (“todas foram importantes, uma complementou a outra”) e menções à roda de práticas antirracistas.

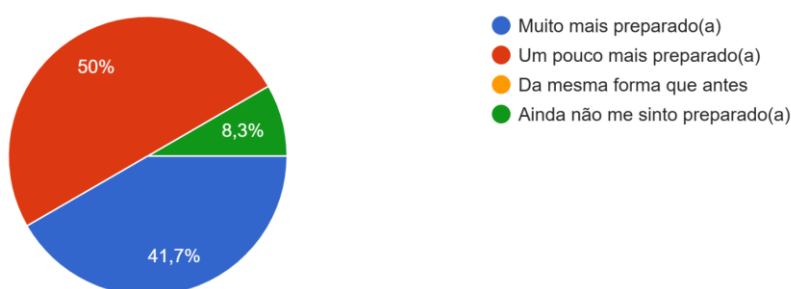
Esse material qualitativo sustenta a coerência da estrutura descrita neste capítulo. Em vez de uma formação fragmentada, as respostas indicam que as rodas foram percebidas como etapas conectadas. Essa percepção de continuidade importa porque responde ao problema apontado no Capítulo 4, quando a formação é esporádica e sem encadeamento, tende a produzir entendimento sem sustentação para a prática. Quando é sequenciada, cria condições de maturação coletiva.

Nesta questão que pergunta se após a formação houve modificação na percepção sobre o racismo na escola, aparecem respostas que indicam deslocamentos nítidos: reconhecimento do racismo velado (“indireto, sutil, disfarçado”), ênfase nos tipos de racismo e destaque nas reflexões sobre representação nos materiais escolares (“ausência de referências negras na sala de aula contribui para reforçar estereótipos e exclusão”) e sobre o papel das “falas sem querer” que sustentam ciclos de reprodução.

Quando as participantes mencionam a importância de “representar diferentes culturas nos materiais escolares”, o dado se vincula diretamente às DCNERER, que orientam a revisão de currículos, práticas e recursos pedagógicos para reeducação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004). Em outras palavras, a mudança de percepção declarada não aparece apenas como aprendizado, mas como critério pedagógico de escolha.

Gráfico 21 – Capacidade de lidar com o racismo escolar

Após o curso, como você se sente em relação à sua capacidade de lidar com o racismo escolar?
24 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

O gráfico desta questão mostra que 41,7% se percebem “Muito mais preparados(as)”, 50% “Um pouco mais preparados(as)”, e 8,3% afirmam “Ainda não me sinto preparado(a)”. Não há marcação para “Da mesma forma que antes”.

Nas justificativas, o grupo explicita uma dimensão decisiva, apontando que o curso forneceu informações, ampliou o entendimento e favoreceu confiança inicial, mas permanece a consciência de que o tema exige aprofundamento (“ainda tenho muito a aprender”; “preciso me aprofundar para falar com mais propriedade”; “aprendi estratégias, mas preciso de prática”). A insegurança aparecia como barreira que paralisava, no diagnóstico, aqui, mesmo quando a insegurança persiste, ela surge acompanhada de linguagem de responsabilidade (“preciso estudar”, “preciso me policiar”), o que indica deslocamento de postura.

No campo da formação antirracista, essa diferença é necessária, pois reconhece limites, busca conhecimento e assume a intervenção como parte da função docente. É nesse sentido que a pedagogia crítica e engajada, ao enfatizar diálogo, escuta e responsabilização, sustenta a escola como espaço de transformação, não de reprodução (hooks, 2021).

Gráfico 22 – Aplicação de práticas antirracistas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025.

Ao serem perguntadas se já aplicam ou pretendem aplicar práticas antirracistas, 70,8% responderam “Sim, já iniciei”, 20,8% “Sim, pretendo iniciar” e 8,3% “Tenho dificuldades para aplicar”, sem marcação em “Não pretendo aplicar”. Esse dado é particularmente relevante porque confirma o objetivo deste capítulo em produzir passagem do reconhecimento para o planejamento e a ação.

As dificuldades listadas (em respostas abertas) apontam três núcleos: promover autovalorização e identidade racial positiva; receio de ofender alguém; falta de prática com o tema. Esses elementos conversam com duas dimensões já trabalhadas no capítulo, a presença do racismo desde a infância (com impactos sobre autoestima e pertencimento) e o medo docente de errar, ao abordar a questão, medo que, sem apoio formativo, tende a resultar em silêncio. Em termos de orientação pedagógica, as DCNERER e a própria Lei nº 10.639/03 reforçam que o tema deve integrar o cotidiano escolar, não como eventualidade, mas como compromisso estruturante (Brasil, 2003; Brasil, 2004).

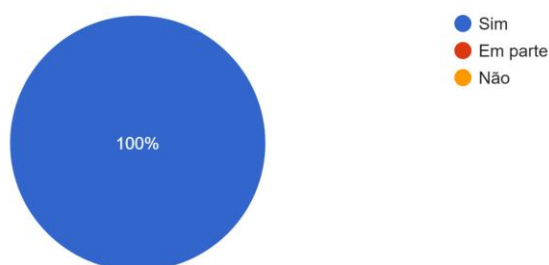
Na pergunta sobre quais estratégias ou ideias discutidas as docentes consideram aplicáveis na escola, as respostas abertas indicam encaminhamentos recorrentes, como intensificar a conversa com as famílias e sustentar um diálogo contínuo com a comunidade, mobilizar exemplos de protagonismo negro, promover rodas de conversa com as turmas, ampliar leituras e atividades lúdicas, incorporar conteúdos de valorização étnico-racial aos

materiais didáticos e organizar projetos interdisciplinares conectados ao mundo real. Esse movimento aparece não apenas como repertório de ações, mas como compreensão de que a efetividade do trabalho depende de pertencimento e legitimidade no território, como sintetiza uma participante ao afirmar: “Foi significativa e essencial para promover envolvimento amplo da comunidade, criando vínculos entre os integrantes e legitimando as propostas, garantindo as ações relevantes e sensíveis ao contexto local”.

Um aspecto relevante é que algumas respostas articulam a prática à dimensão institucional, mencionando mais formações para professores, planejamento anual a partir da literatura infantil negra presente na escola, cobrança e acompanhamento por parte da direção, reuniões por grupos docentes e culminância como parte do planejamento. Aqui se evidencia que a avaliação final não apenas aprova o curso, mas devolve uma agenda que converge com o que já foi coletivamente desenhado, isto é, a transformação depende de organização escolar, tempo pedagógico e intencionalidade curricular.

Gráfico 23 – Plano de ação antirracista

A construção coletiva do plano de ação antirracista foi significativa para você?
23 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025

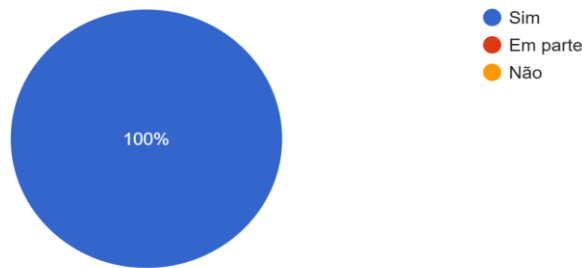
O gráfico apresenta concordância total, onde 100% responderam “Sim”. Nos comentários, os sentidos atribuídos se repetem menos como “elogio” e mais como justificativa pedagógica.

O plano foi significativo porque ajudou a aplicar em sala, manter-se informada, promover trocas, ouvir perspectivas diversas, compreender inseguranças comuns e fortalecer compromisso coletivo. Há um comentário que explicita um deslocamento importante, em que a docente reconhece que tinha “quase nenhum conhecimento” e acreditava que tinha, esse tipo de registro sugere que a formação também operou como desconstrução de certezas.

Essa unanimidade precisa ser lida com cuidado, pois não significa ausência de conflitos, mas indica que o coletivo identificou valor na etapa que transforma repertório em arranjos concretos. Em termos metodológicos, isso confirma a IAP como caminho pertinente, quando o grupo participa da elaboração do plano, cresce a chance de que a ação se sustente no cotidiano e não se perca na rotatividade ou na sobrecarga.

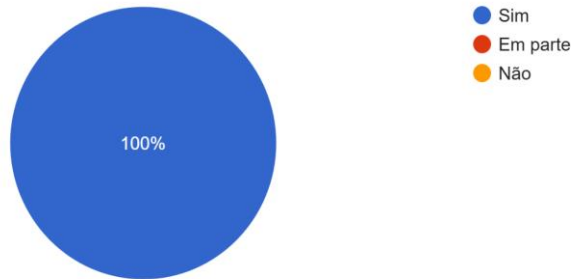
Gráfico 24 e 25 – Avaliação das atividades mediadoras e do espaço de acolhimento

As atividades (vídeos, dinâmicas, reflexões) favoreceram sua aprendizagem?
25 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025

O espaço de escuta e acolhimento contribuiu para as discussões?
25 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025

Duas questões aparecem com concordância total: 100% afirmam que os vídeos, dinâmicas e reflexões favoreceram a aprendizagem, e 100% afirmam que o espaço de escuta e acolhimento contribuiu para as discussões.

Diante de um tema que mobiliza dor, memória, medo e também desejo de mudança, a forma de condução importa tanto quanto o conteúdo. A unanimidade sugere que as mediações didáticas e o modo de acolher as falas favoreceram que docentes não se retraíssem, e isso é condição para enfrentar o silêncio e a banalização, pontos sensíveis quando se trata de

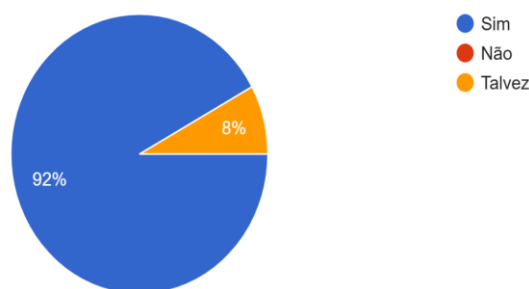
racismo no cotidiano escolar. A centralidade do diálogo e da escuta ativa, reiterada nas respostas abertas, aproxima-se da defesa de hooks de que a sala de aula precisa sustentar práticas democráticas de fala e aprendizagem compartilhada (hooks, 2021).

Na pergunta sobre o que marcou positivamente, as respostas destacam, o acesso a informações e leis antes desconhecidas, percepção das marcas do racismo estrutural na própria trajetória, sentimento de não estar só, relatos e depoimentos, clareza sobre “brincadeiras” que são racistas, valorização do diálogo e da escuta ativa como fundamento para um ambiente escolar mais justo.

Já nas sugestões de melhoria, emergem pedidos bastante objetivos como mais tempo, mais dias, menos correria, horários diversificados, recorrência do tema e inclusão no COC e Centro de estudos. Além de um pedido muito consistente como os estudos de caso práticos e simulações de situações reais de racismo escolar. Essa demanda retoma, quase literalmente, as necessidades registradas no Capítulo 4 (formação continuada, espaço de diálogo e troca) e confirma que o percurso foi significativo, mas insuficiente para encerrar a formação, inclusive, porque o letramento racial é um processo contínuo.

Gráfico 26 – Participação em outras formações

Você gostaria de participar de outras formações sobre educação antirracista?
25 respostas



Fonte: dados coletados pela pesquisadora, 2025

A última questão confirma a sustentação do caminho: 92% gostariam de participar de outras formações e 8% responderam “Talvez”, sem marcação em “Não”. A avaliação final sinaliza abertura para continuidade e indica, com clareza, os formatos desejados. Assim, o produto educacional pode ser apresentado como resposta a essa demanda, não apenas como registro do que foi feito, mas como instrumento para ampliar e sustentar a formação na escola, com materiais, roteiros, propostas e orientações.

O formulário final sugere um deslocamento importante, onde aquilo que começou como reconhecimento do racismo no cotidiano não ficou apenas na reflexão, mas foi se transformando em palavras mais precisas, critérios mais claros e caminhos possíveis de intervenção no dia a dia. As participantes relatam ampliação de repertório e mais segurança para nomear situações e agir, além de perceberem que a continuidade do trabalho não pode depender de esforços isolados, ela exige organização, planejamento e responsabilidades compartilhadas na escola. É esse movimento que explica a passagem para a próxima etapa da pesquisa que visa sistematizar, em um material acessível, as aprendizagens construídas coletivamente, de modo que possam ser retomadas, adaptadas e sustentadas ao longo do ano letivo.

Ao final deste capítulo, fica mais nítido que a análise dos dados não se limitou a registrar falas ou confirmar hipóteses, ela acompanhou um processo de deslocamento. O diagnóstico do Capítulo 4 evidenciou lacunas conceituais e inseguranças práticas, já as rodas de conversa, analisadas aqui, mostraram como essas lacunas puderam ser trabalhadas de modo coletivo, quando a formação deixa de ser apenas transmissão e passa a ser experiência compartilhada, com espaço para dúvida, elaboração e responsabilização. Nesse sentido, o tratamento do material empírico operou como um exercício de interpretação sistemática dos sentidos que emergiram tanto nas respostas escritas quanto nas interações e reposicionamentos produzidos em grupo, preservando o compromisso de organizar o corpus sem esvaziar sua densidade humana (Bardin, 2016).

As rodas, enquanto dispositivo formativo, também produziram um tipo de dado que é inseparável da relação, não é só o que se disse, mas como se disse, o que se hesitou, o que se sustentou em silêncio, o que se negociou coletivamente, e o que, aos poucos, se tornou possibilidade de intervenção. Por isso, a leitura das rodas exigiu considerar a dinâmica interacional e o caráter participativo do processo, em coerência com pesquisas em que investigar e agir caminham juntos, sem apagar tensões, mas transformando-as em matéria de reflexão e de decisão pedagógica (Thiollent, 2022). O que se consolida, assim, é um entendimento importante para a escola, pois o letramento racial crítico não se encerra em um encontro, nem se resolve em uma atividade pontual; ele se constrói como formação permanente, ancorada na reflexão crítica sobre a prática e no compromisso cotidiano de não naturalizar as violências (Freire, 1996).

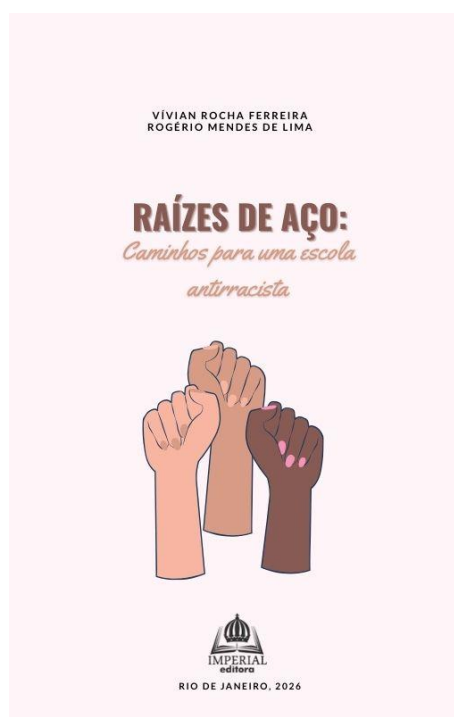
Em conjunto, os dados sugerem que a passagem do reconhecimento do racismo para a ação pedagógica não depende apenas de boa vontade, mas de certa concepção de docência. Ao aproximar a escola de um cruzamento de culturas e a prática de uma negociação cultural,

Candau reposiciona a professora como agente sociocultural. Alguém que mobiliza experiências, amplia repertórios, tensiona naturalizações e sustenta vínculos e mediações. Lido assim, o percurso formativo analisado neste capítulo não foi somente informativo, mas também, foi um ensaio de reposicionamento profissional que encontra, no *e-book*, sua forma de continuidade e de institucionalização cotidiana. (Candau, 2014).

É nesse ponto que o percurso analítico dos Capítulos 4 e 5 encontra sua consequência mais concreta. A passagem da leitura do problema para a materialização pedagógica. A culminância e a sistematização das práticas desenvolvidas ampliaram a circulação dos aprendizados e fortaleceram a institucionalização do compromisso com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, de modo que o *e-book* se afirma como síntese operativa do caminho vivido, um material que nasce do chão da escola, mas que não fica preso a ele, organiza, dá forma e oferece continuidade ao que foi construído coletivamente, abrindo o próximo capítulo como lugar de apresentação do produto educacional e de suas ações antirracistas.

6. O PRODUTO EDUCACIONAL: E-BOOK “RAÍZES DE AÇO: CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA”

Este capítulo descreve o produto educacional construído no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, um *e-book* intitulado *Raízes de Aço: caminhos para uma escola antirracista*. Compreendido como síntese de um percurso formativo e, ao mesmo tempo, como devolutiva concreta à escola e ao território em que a pesquisa foi realizada.



A escolha pelo formato *e-book* se conecta à necessidade de circulação, acessibilidade, possibilidade de atualização e uso cotidiano do material, fortalecendo sua função como ferramenta de formação continuada e consulta pedagógica (Blattmann; Fachin; Werlang, 2020). Além disso, o *e-book* assume uma importância política ao apoiar educadores a reconhecerem o racismo como parte do cotidiano escolar, e não como exceção e, a partir disso, construir respostas pedagógicas consistentes, capazes de enfrentar violências simbólicas e estruturais e fortalecer a identidade racial de crianças negras desde as primeiras etapas da escolarização (Cavalleiro, 2012).

O *e-book* dá sequência ao percurso analítico e formativo desenvolvido nos capítulos anteriores, apoiando o diagnóstico das lacunas conceituais e das inseguranças relatadas pelo corpo docente, ele se estrutura como um material de uso que sistematiza repertórios de

intervenção e favorece a continuidade de ações antirracistas no planejamento escolar. Assim, o produto educacional se afirma como desdobramento pedagógico da pesquisa, pois organiza e torna reaplicável aquilo que foi construído coletivamente ao longo do processo, em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e com as DCNERER (Brasil, 2003; Brasil, 2004).

Essa proposição assume que o currículo nunca é apenas uma lista de conteúdos, ele traduz projetos de sociedade ao decidir quais histórias merecem ser contadas, quais referências serão valorizadas e quais experiências permanecerão à margem (Arroyo, 2013). Em diálogo, Candau destaca que a escola é um cruzamento de culturas e que ensinar implica negociar sentidos no cotidiano, tornando indispensável nomear escolhas e enfrentar silenciamentos (Candau, 2014).

Nesse sentido, as ações sistematizadas no *e-book* não se limitam à inclusão pontual de conteúdos, mas tensionam as escolhas curriculares e convocam a escola a reposicionar histórias, culturas e epistemologias afro-brasileiras e africanas como constitutivas do que se ensina e de como se ensina, coerentemente com os marcos legais que orientam a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2003; Brasil, 2004).

6.1 O percurso que gerou o e-book: diagnóstico, formação e devolutiva aplicada

O *e-book* foi construído a partir de um caminho metodológico coerente com a lógica de pesquisa-intervenção: diagnóstico, intervenção formativa e devolutiva sistematizada. Esse movimento se aproxima da IAP por articular produção de conhecimento e transformação do contexto, com participação efetiva do coletivo (Bringel; Maldonado, 2016).

No diagnóstico inicial, um questionário on-line mapeou percepções docentes, repertórios, inseguranças e dificuldades diante de situações de racismo na escola. Os dados apontaram um cenário que é, ao mesmo tempo, duro e revelador, onde havia docentes que se silenciavam por medo de “falar errado”, docentes que reconheciam, alguns episódios explícitos de racismo, mas declaravam não saber como intervir, e um desejo real de aprender a construir práticas antirracistas que não se resumam a ações pontuais.

O produto educacional não foi concebido como material pronto, mas como devolutiva aplicada às necessidades evidenciadas no diagnóstico e aprofundadas nas rodas de conversa. Assim, o *e-book* sintetiza o percurso formativo, do reconhecimento das lacunas à elaboração coletiva de caminhos, e converte inseguranças docentes em possibilidades de intervenção pedagógica situada, orientando escolhas temáticas e sustentando a continuidade do compromisso com a Lei nº 10.639/2003 e as DCNERER (Brasil, 2003; Brasil, 2004).

A intervenção formativa se concretizou em um curso de extensão estruturado em cinco encontros. A sondagem inicial foi respondida pelas docentes da escola, porém o curso foi desenvolvido com a presença de todos os profissionais da educação que atuam na escola, combinando exposição teórica e rodas de conversa.

Essa combinação não foi casual, pois quando o tema é racismo, não basta oferecer conceitos. É preciso também criar condições para que os funcionários da educação elaborem memórias, reveja crenças, reconheça erros, partilhe travas e construa linguagem comum. Nessa direção, a experiência dialoga com bell hooks ao compreender o ensino como prática ética e comprometida com a liberdade, na qual aprender exige deslocamentos, inclusive afetivos, e não apenas aquisição de conteúdo (hooks, 2013).

Os encontros foram organizados de forma progressiva, começando por colonialismo/colonialidade, raça e racismo; passando por formas de manifestação do racismo e marcos legais; chegando à discussão de currículo e decolonialidade; avançando para a reflexão sobre o racismo no cotidiano escolar; e culminando na construção coletiva de ações.

Essa sequência permitiu que o grupo transitasse do entendimento do problema para a produção de resposta, sem atropelar etapas. A colonialidade, entendida como permanência de hierarquias raciais e epistêmicas que seguem organizando o mundo social e escolar, aparece como eixo interpretativo fundamental (Quijano, 2005; Walsh, 2009).

A etapa final foi a devolutiva do *e-book*, em sua versão concluída, reúne os principais aprendizados, referenciais, recursos e propostas construídas no processo formativo. O produto, portanto, não é um material sobre a escola, mas um material construído com a escola e carrega marcas de autoria coletiva e de enraizamento no território.

Nesse percurso, o letramento racial foi tratado não como conteúdo adicional, mas como condição para a prática, para ampliar o vocabulário, sustentar leitura crítica do cotidiano e fortalecer a passagem do reconhecimento do racismo para a responsabilização e a intervenção situada. Assim, o *e-book* registra e organiza esse movimento formativo, oferecendo ao coletivo docente caminhos para revisar conceitos, planejar ações e construir respostas pedagógicas consistentes, sem perder de vista que se trata de processo contínuo, e não de resolução imediata.

6.2 Estrutura e intencionalidade do produto: um material para formar e para usar

O *e-book* foi organizado para ser lido como formação e, simultaneamente, como instrumento de uso. Por isso, combina: (a) apresentação e contextualização do percurso; (b)

síntese dos encontros, com indicações de recursos; e (c) propostas pedagógicas por segmento, considerando que a escola atende crianças da Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental, o que exigiu que as propostas fossem organizadas por segmento, respeitando faixa etária, linguagens e objetos de conhecimento, sem perder a unidade temática do projeto.

A organização interna do *e-book* foi estruturada por eixos temáticos, articulando os conteúdos debatidos no curso de extensão às necessidades formativas evidenciadas no diagnóstico. Esses eixos funcionam como norteadores que orientam a leitura, planejamento e aplicação, sem transformar o material em roteiro fechado. De modo sintético, o produto sistematiza: (1) conscientização sobre o racismo e suas manifestações; (2) legislação e marcos normativos para a Educação das Relações Étnico-Raciais; (3) desconstrução de estereótipos e naturalizações curriculares; (4) empoderamento, pertencimento e representatividade; (5) mediação de conflitos e intervenção pedagógica em situações racializadas; (6) construção de ambientes inclusivos e práticas de equidade; (7) promoção de diálogo e empatia nas relações escolares; e (8) parcerias com a comunidade e valorização dos saberes do território.

Um aspecto importante do material é sua linguagem, acadêmica no rigor, mas acolhedora na forma. O texto não apaga as tensões do processo e ao contrário, assume que construir uma escola antirracista exige coragem para nomear o racismo onde ele se esconde, nos apelidos, nas “brincadeiras”, na ausência de referências, na naturalização de padrões estéticos, no currículo que repete uma história única. Essa postura se alinha às Diretrizes Nacionais ao tratar o enfrentamento ao racismo como responsabilidade institucional e curricular, não como iniciativa individual isolada (Brasil, 2004).

O produto também incorpora recursos de mediação, como links e QR codes para materiais complementares, ampliando a possibilidade de estudo e aplicação em diferentes realidades.



Esse formato favorece a formação continuada porque permite que docentes retomem conteúdos, revisitem referências e adaptem propostas sem depender exclusivamente de encontros presenciais.

Entre as atividades disparadoras do percurso, uma ganhou destaque pela força simbólica e pela potência de análise: o convite “Desenhe uma casa”. A proposta, simples na aparência, mostrou como a colonialidade se infiltra no cotidiano, muitas vezes, mesmo vivendo outras arquiteturas e territorialidades, desenhamos uma “casa padrão” marcada por imaginários coloniais e eurocentrados.

Ao discutir por que esse modelo aparece primeiro, o grupo pôde perceber como a cultura escolar naturaliza referências e como essa naturalização se conecta ao racismo, na medida em que define o que é “normal”, “bonito” e “correto”, apagando modos de viver e existir que compõem a realidade de muitas crianças.

6.3 Aplicação do e-book: ações por segmento e saberes do território como currículo

Na etapa de aplicação, o *e-book* sistematiza propostas que traduzem os debates conceituais em ação pedagógica. As atividades não são apresentadas como receitas, mas como caminhos adaptáveis, reforçando que um produto antirracista precisa respeitar contexto, turma, tempo, equipe e território.

Ainda assim, há intencionalidades bem demarcadas em fortalecer pertencimento, ampliar representatividade, valorizar saberes afro-brasileiros e africanos e construir respostas pedagógicas para situações de racismo desde cedo (Cavalleiro, 2012).

Nesse conjunto, aparecem potências do território reconhecidas coletivamente, como a musicalidade vivida pelas crianças e famílias, o saber comunitário das mães trançistas e a centralidade do cabelo como alvo recorrente de violências racializadas, que o produto reposiciona como potência, história e identidade.

Ao integrar esses elementos ao currículo, o *e-book* concretiza uma escolha política e preocupada em romper com a lógica que empurra culturas negras para a margem e afirmar que elas são matéria legítima de aprendizagem (Arroyo, 2013; Walsh, 2009).

Na Educação Infantil, a proposta foi organizada a partir do jongo como experiência de corpo, ritmo, roda e pertencimento. A escolha não se limitou a trazer uma dança, mas a construir uma vivência em que as crianças aprendem pela relação, pela oralidade e pela dimensão brincante, em consonância com a etapa. Assim, o trabalho se desenvolveu em rodas (escuta e participação), jogos de palmas e marcações rítmicas, contação de histórias que contextualizam a prática como expressão cultural negra, além de registros das aprendizagens por meio de desenhos, fotografias e narrativas das próprias crianças.

Ainda nesse segmento, a proposta prevê, sempre que possível, aproximação com a comunidade, convidando familiares e/ou pessoas do território que tenham vínculo com a cultura popular, como forma de afirmar que esses saberes não pertencem apenas ao conteúdo escolar, mas circulam vivos e podem ocupar a escola com legitimidade, alegria e reconhecimento. Ao fazer isso, a escola desloca o lugar do conhecimento do centro eurocentrado para a experiência situada, valorizando práticas e memórias que historicamente foram desqualificadas, movimento coerente com o horizonte decolonial debatido no percurso (Quijano, 2005; Walsh, 2009).

No 1º ano, as docentes elegeram o eixo das tranças e do cuidado com o cabelo por compreenderem que, nessa faixa etária, o corpo e a estética já aparecem como alvo recorrente de violências racializadas. A proposta se estruturou com leituras literárias que acionam identidade e valorização (como *Amor de Cabelo* e *O black power de Akin*), seguida de conversa sobre a história das tranças e seus sentidos culturais, reposicionando aquilo que o racismo tenta inferiorizar como herança, potência e pertencimento.

56

1º ANO — ANOS INICIAIS

Eixo: Tranças, identidade e padrões (geometria) com literatura.




Oficina: “Minha cabeça é território de histórias”.
Livros trabalhados: O Black Power de Akim e Amor de Cabelo.

Objetivo formativo: valorizar identidades negras; combater apelidos e microviolências sobre cabelo; promover autoria e leitura literária; explorar padrões geométricos.

Materiais: livros, folhas A4 e/ou papel quadriculado, lápis de cor, celular para áudio.

PASSO A PASSO

1. Leitura mediada com pausa para vocabulário do cuidado e do respeito (o que é elogio? o que é invasão?).
2. Reescrita coletiva das histórias.
3. Roteiro de entrevista: “Com quem você aprendeu a fazer tranças?”, “Foi difícil aprender?”, “Há quanto tempo você está nesta profissão?”.
4. Podcast/áudio: gravar entrevistas curtas com mães trançistas convidadas.
5. Geometria das tranças: observar fotos/desenhos de tranças e criar padrões (repetição, linhas, simetria) em papel quadriculado.

Como desdobramento, as turmas elaboraram um roteiro de entrevista e ouviram mães trançistas do território, dessas conversas nasceu um *podcast*, fortalecendo oralidade, escuta e autoria, ao mesmo tempo em que amplia a presença da comunidade no currículo. O trabalho também dialogou com conteúdos escolares, onde as crianças identificaram formas geométricas em fotografias de tranças pesquisadas, fazendo a matemática atravessar a cultura sem esvaziá-la de sentido, uma decisão pedagógica que não adiciona um tema, mas reorganiza a forma de ensinar.

No 2º ano, o eixo do território apareceu pelo livro *Da minha janela*, a partir do qual as crianças produziram um livro coletivo sobre o que veem de suas próprias janelas, afirmando cotidiano e pertencimento e evitando que paisagens e referências eurocentradas sejam tratadas como único “normal”. Em diálogo, o livro *A África que você fala* sustentou um jogo de associação (semelhante ao jogo da memória) em que palavras de origem africana eram pareadas a desenhos, ampliando vocabulário e letramento e, ao mesmo tempo, enfrentando a ideia de África como distante do dia a dia, aparecendo na língua, nos nomes e nos usos.

58

2º ANO — ANOS INICIAIS

Eixo: Território, janela e africanidades no cotidiano

A) Sequência com Da minha janela, de Otávio Júnior

Objetivo formativo: reconhecer o território como lugar de saber; fortalecer autoria e descrição; valorizar narrativas do cotidiano.

PASSO A PASSO:


- Pesquisa curta sobre autor/obra
- Cada criança desenha e escreve "o que eu vejo da minha janela";
- Construção de livro coletivo "Da nossa janela".

B) Sequência com A África que você fala

Objetivo formativo: reconhecer africanidades no vocabulário; associar linguagem, imagem e memória cultural.

PASSO A PASSO:

- Selecionar palavras de origem africana do cotidiano
- As crianças criam os desenhos; montar cartas (palavra ↔ imagem)
- Confeccionar o jogo da memória.



Nos 3º e 4º anos, o recorte foi a resistência no território, articulando pesquisa sobre personalidades negras da Comunidade do Aço com a leitura de biografias que apresentam trajetórias de pessoas negras fundamentais na construção da sociedade brasileira. Para isso, foram utilizadas obras da coleção biográfica da Editora Mostarda, que funcionaram como disparadoras de debate sobre presença negra, luta, trabalho, ciência, arte e política, ampliando repertório e oferecendo referências positivas de protagonismo.

60

3º E 4º ANOS — ANOS INICIAIS

Eixo: Resistência e personalidades negras (mundo e comunidade).

Base: leitura e conversa a partir de biografias das livros da editora Mostarda.


Oficina: "Resistências que moram aqui"

Objetivo formativo: compreender resistência como construção coletiva; reconhecer referências negras; conectar história e território.

Materiais: Livros, papel para roteiro, cartolina e marcadores.

PASSO A PASSO:

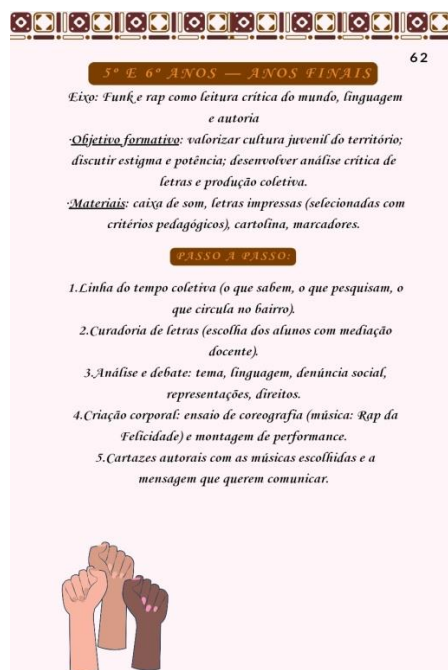
1. Rodas de leitura: "o que enfrentou?" "o que construiu?" "o que inspira hoje?"
2. Mapa do território: "quem são nossas personalidades negras aqui?" (líderanças, trabalhadores, artistas, pessoas mais velhas)
3. Roteiro de entrevista feito pelos alunos + entrevista com uma personalidade escolhida.
4. Confeção de cartazes.



Entre as trajetórias lidas, destacaram-se biografias de Firmina, Zeferina e Carolina, exploradas como exemplos de resistência e contribuição negra para a sociedade, conectando essas histórias às experiências e às lutas presentes no território. Nesse movimento, os estudantes também foram convidados a reconhecer que a resistência não está apenas no livro ou no passado, ela se atualiza em pessoas que vivem ali, circulam pelas mesmas ruas e sustentam, no cotidiano, a defesa de direitos e a melhoria das condições de vida coletiva.

A partir dessas leituras, os estudantes elaboraram perguntas, elegeram representantes semelhantes da própria comunidade como símbolos de resistência local e realizaram entrevistas no território, como a líder comunitária Maura, uma mulher negra que atua na luta por melhorias na Comunidade do Aço. Em seguida, produziram cartazes e registros “As resistências do Aço”, articulando produção textual, história e geografia do lugar. Assim, o enfrentamento ao racismo também se efetiva pela ampliação de referências e pela construção de memória local como conhecimento escolar legítimo, em consonância com as DCNERER (Brasil, 2004).

Por fim, nas turmas de 5º e 6º anos, a musicalidade do território entrou como linguagem. O funk e rap foram trabalhados como leitura crítica do mundo, autoria e produção cultural, deslocando o olhar da estigmatização para a potência. O próprio *e-book* sistematiza um passo a passo que inclui linha do tempo coletiva, curadoria mediada de letras, análise e debate (tema, linguagem, denúncia social, representações, direitos), além de criação corporal e montagem de performance (com referência ao *Rap da Felicidade*) e produção de cartazes autorais com as mensagens que os estudantes desejam comunicar. Essa organização reforça que cultura juvenil pode ser conteúdo e método, e que enfrentar hierarquizações culturais também é enfrentar a colonialidade que sustenta o racismo estrutural (Quijano, 2005).



6.4 Culminância e síntese do produto: devolutiva pública, autoria coletiva e continuidade

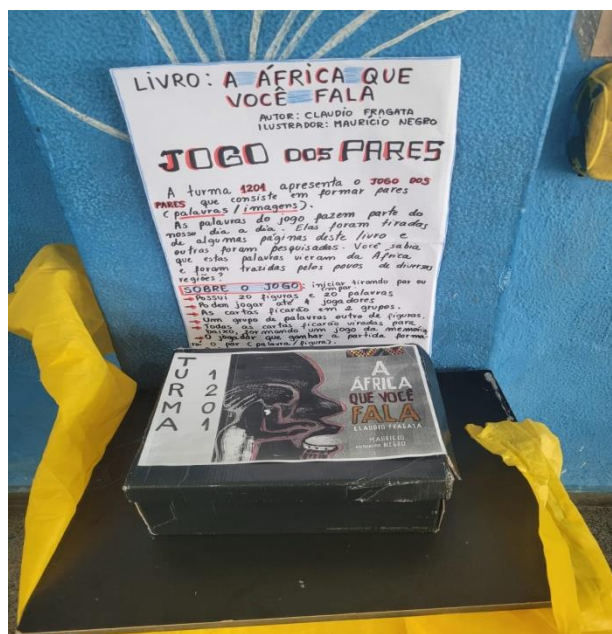
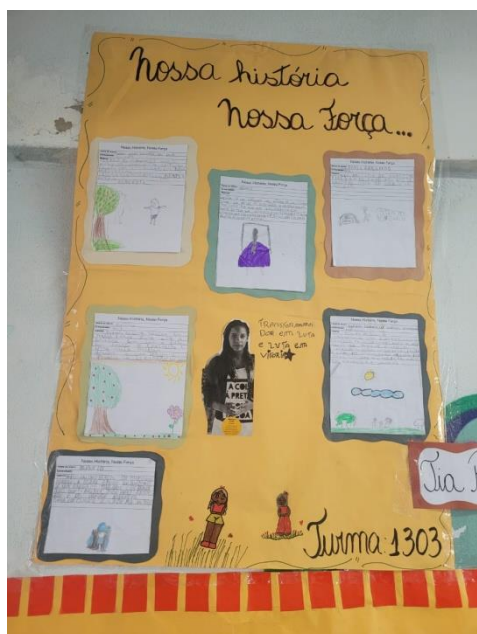
A aplicação do produto resultou em uma culminância escolar, registrada no *e-book* como gesto coletivo e devolutiva pública, em que as produções foram expostas e compartilhadas com a comunidade escolar através de apresentações, oficinas, rodas culturais e socialização dos trabalhos desenvolvidos.

Esse momento é relevante porque evidencia que o antirracismo proposto não se restringe à sala de aula. Ele reconfigura relações e produz reconhecimento público de saberes historicamente desvalorizados.

Em termos acadêmicos, o *e-book* se configura como produto característico do mestrado profissional, sendo um material aplicável, fundamentado e vinculado a uma intervenção real. Mais do que registrar o que foi realizado, ele sistematiza uma travessia formativa observada ao longo do percurso. Parte da insegurança docente para a construção de repertório, do silêncio para a intervenção, da reflexão conceitual para ações situadas no território e no currículo. Essa travessia se sustenta porque articula normativas, teoria crítica e cotidiano escolar, reafirmando que a implementação da Lei nº 10.639/2003 exige continuidade, planejamento e compromisso institucional (Brasil, 2004).

Assim, o *e-book Raízes de Aço: caminhos para uma escola antirracista* se consolida como material de formação continuada e como convite à transformação. Não promete soluções fáceis, mas oferece caminhos possíveis, construídos coletivamente e testados na

realidade escolar. E, ao fazer isso, reforça uma ideia que atravessa toda a pesquisa, em que a escola pode ser lugar de reprodução de desigualdades, mas pode, também, ser lugar de reparação, reexistência e justiça curricular, quando decide enfrentar o racismo com consciência, método e compromisso.



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido nesta pesquisa permitiu compreender que a construção de práticas antirracistas na escola não depende apenas da existência de marcos legais ou da circulação de materiais orientadores. Embora a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e outras políticas públicas representem conquistas históricas importantes, sua presença no plano normativo não tem garantido, por si só, mudanças consistentes no cotidiano escolar. A escola não se torna antirracista por adesão discursiva, mas por um movimento permanente de leitura crítica da realidade, de revisão das práticas e de construção de novas formas de ensinar, aprender e conviver.

As questões que orientaram esta investigação puderam ser respondidas a partir do diálogo entre o referencial teórico, o diagnóstico do campo, as rodas de conversa formativas e a construção do produto educacional. A primeira delas perguntava por que, apesar das políticas públicas existentes, ainda é tão difícil efetivar práticas antirracistas no cotidiano escolar. A pesquisa mostrou que essa dificuldade não decorre de um único fator, mas de um conjunto de elementos historicamente articulados como: a permanência de um currículo eurocentrado; a fragilidade da formação inicial e continuada para o trato das relações étnico-raciais; o racismo estrutural que atravessa a sociedade e se reproduz na escola; a força do silenciamento e da negação do conflito racial; e, ainda, as condições concretas de trabalho que limitam tempo de estudo, planejamento e aprofundamento coletivo. Assim, a existência da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais representa um avanço fundamental, mas não garante, por si só, a transformação do currículo praticado. Entre a norma e a prática, permanece um intervalo produzido por lacunas formativas, medos, omissões e naturalizações que esta pesquisa buscou tornar visíveis.

A segunda questão dizia respeito às contribuições de ações na perspectiva decolonial para a prática antirracista. Nesse ponto, o estudo permitiu compreender que a perspectiva decolonial não se limita à crítica abstrata do eurocentrismo. Ela opera como horizonte ético, político e pedagógico para reposicionar sujeitos, saberes e experiências historicamente inferiorizadas, deslocando a escola de uma lógica de reprodução para uma lógica de reorientação do currículo. Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que ações decoloniais contribuem para a prática antirracista quando rompem com abordagens pontuais, questionam hierarquias epistêmicas, valorizam saberes negros e produzem experiências pedagógicas em que as crianças possam se reconhecer como sujeitas de conhecimento, de memória e de

futuro. Mais do que acrescentar conteúdos ao planejamento, trata-se de revisar critérios de legitimidade, deslocar centros de referência e construir uma escola em que a presença negra não seja folclorizada.

A terceira questão, referente à contribuição do letramento racial para a formação docente e para a implementação concreta da Lei nº 10.639/03, também encontrou resposta clara no percurso investigativo. O diagnóstico inicial revelou um grupo docente experiente, majoritariamente feminino e negro, com escolarização consolidada, mas com lacunas importantes no conhecimento sobre as relações étnico-raciais, na segurança para nomear situações de racismo e na capacidade de transformar o reconhecimento da importância da lei em ação pedagógica contínua. As rodas de conversa mostraram, porém, que o letramento racial pode produzir reflexões significativas quando entendido como processo de ampliação do vocabulário crítico, de revisão de posturas, de leitura das estruturas de poder e de responsabilização diante das violências raciais. Ao nomear situações antes tratadas como “brincadeiras”, ao problematizar o silêncio institucional e ao reconhecer a centralidade da temática no cotidiano escolar, as docentes passaram a elaborar novas possibilidades de intervenção. Nesse sentido, o letramento racial mostrou-se condição fundamental para que a legislação deixe de ocupar apenas o plano formal e comece a incidir, de fato, sobre o planejamento, sobre as relações pedagógicas e sobre a cultura escolar.

A quarta questão indagava quais estratégias pedagógicas podem ser desenvolvidas a partir do pensamento crítico dos professores sobre o racismo. O percurso da pesquisa indicou que essas estratégias não devem ser compreendidas como um conjunto fechado de técnicas, mas como práticas construídas em conjunto com o território, com o coletivo docente e com as demandas concretas do cotidiano escolar. Entre elas, destacam-se a realização de rodas de conversa como metodologia formativa e também como possibilidade de trabalho com estudantes; a revisão crítica de materiais e repertórios curriculares; a valorização da representatividade negra nos espaços e práticas da escola; a elaboração de propostas que fortaleçam autoestima, pertencimento e reconhecimento; a criação de espaços permanentes de estudo; e a construção de ações pedagógicas que articulem escola, território e comunidade. O produto educacional elaborado no âmbito desta dissertação materializa esse movimento ao sistematizar possibilidades de ação que nasceram da escuta, da reflexão coletiva e da realidade vivida na escola pesquisada.

À luz desse percurso, compreende-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Foi possível identificar as percepções docentes sobre educação antirracista, evidenciando tanto avanços quanto lacunas. Também foi possível promover o letramento racial por meio

das rodas de conversa, que se configuraram como espaços de escuta, problematização e elaboração conjunta. As contribuições desse processo formativo para a prática pedagógica foram avaliadas ao longo das falas produzidas nos encontros e no instrumento final, no qual as participantes reconheceram ampliação de repertório, maior sensibilidade para identificar o racismo e desejo de continuidade do percurso. Por fim, o *e-book* foi elaborado como desdobramento coerente da pesquisa, não como apêndice, mas como devolutiva aplicada e instrumento de sustentação para o trabalho pedagógico. Dessa forma, o objetivo geral de construir, em conjunto com docentes das primeiras etapas do ensino básico, uma proposta de ações pedagógicas que contribuam para o combate ao racismo na escola pesquisada, foi contemplado pelo processo investigativo realizado.

Um dos aspectos que mais se destacam ao final desta investigação é o papel da gestão escolar no impulsionamento desse movimento. Ficou evidente que a construção das ações não surgiu por acaso, nem apenas pela iniciativa individual de algumas docentes, mas foi fortemente impulsionada por uma equipe gestora comprometida com a construção de uma escola mais justa, atenta às potencialidades dos seus alunos e sensível à urgência de rever práticas historicamente naturalizadas. Em uma sociedade racista, estudantes negros já chegam à escola atravessados por processos de inferiorização, silenciamento e negação de humanidade, e tais processos afetam diretamente a autoestima, o vínculo com a aprendizagem e a projeção de futuro. Nesse contexto, não basta reconhecer que o racismo existe; é obrigação ética e pedagógica da comunidade escolar rever posturas, tensionar práticas e criar condições para minimizar seus efeitos nocivos.

Entretanto, a pesquisa também demonstrou que essa tarefa de incentivo, provocação e formação não é simples, nem rápida. Mesmo trazendo a temática para o interior da escola desde 2022, mesmo presenciando manifestações cotidianas do racismo e seus efeitos sobre os estudantes, muitos docentes ainda não aplicavam a Lei nº 10.639/03 de forma consistente e não se sentiam preparados para agir diante de casos de discriminação racial. Em alguns momentos, o silenciamento apareceu como estratégia de fuga; em outros, o despreparo foi justificado pelo argumento de “não saber como fazer”. Em situações mais delicadas, a própria reprodução do racismo mostrou-se presente, por vezes de modo sutil, por vezes de forma mais explícita. Esse achado reforça um ponto central da dissertação, onde o enfrentamento ao racismo não se sustenta apenas na sensibilização inicial. Ele exige continuidade, estudo, confronto com a própria prática e disposição institucional para não deixar a pauta racial escorregar para a margem.

Nesse processo, é importante registrar também o lugar ocupado pela pesquisadora no interior do campo investigado, uma vez que a construção da pesquisa não ocorreu de forma neutra, distante ou isenta de tensões. Como mulher negra, professora e integrante da equipe gestora da unidade escolar, vivenciei de maneira direta as dificuldades de mobilizar a comunidade escolar para a participação nas ações formativas. Uma das limitações mais significativas foi a organização do tempo institucional para reunir docentes e demais profissionais nas rodas de conversa, sobretudo porque o calendário escolar não garante, de forma sistemática, dias específicos destinados à formação continuada sobre as relações étnico-raciais. Essa ausência de tempo protegido para estudo e reflexão coletiva revelou-se um obstáculo concreto, pois a formação antirracista exige continuidade, disponibilidade e compromisso institucional, não podendo depender apenas de brechas na rotina escolar ou da boa vontade individual dos sujeitos envolvidos.

Outra dificuldade enfrentada esteve relacionada ao incentivo para que as docentes respondessem ao questionário diagnóstico, etapa fundamental para a compreensão inicial do campo. Em diferentes momentos, a realização dessa ação foi adiada sob justificativas relacionadas à falta de tempo, ao esquecimento ou ao excesso de demandas escolares. Tais justificativas dialogam com aspectos evidenciados ao longo da própria pesquisa, especialmente quando as participantes apontaram dificuldades semelhantes para incorporar, de modo contínuo, a Lei nº 10.639/03 ao planejamento pedagógico. Para além dos entraves organizacionais, esse percurso também mobilizou dimensões subjetivas profundas. Ouvir comentários racistas, manifestações de descaso ou resistências à temática, especialmente quando eu apresentava sugestões de aprimoramento da formação continuada em letramento racial, produziu dores e gatilhos que atravessaram minha trajetória como mulher negra e pesquisadora. Ainda assim, ao longo de aproximadamente três anos de insistência, diálogo e enfrentamento pedagógico, foi possível observar deslocamentos importantes no grupo. A proposta da pesquisa mostrou-se alcançada não apenas pela realização das etapas previstas, mas pelo engajamento progressivo das docentes no desenvolvimento do projeto, pela participação ativa nas rodas de conversa e pelo interesse demonstrado em aprender, partilhar experiências e construir novas possibilidades de prática.

Ao final desse percurso, a experiência revelou-se profundamente significativa. A culminância do projeto permitiu visualizar, de forma concreta, os efeitos das ações desenvolvidas ao longo dos meses, especialmente no envolvimento dos estudantes com os trabalhos produzidos pelas turmas. Ver o brilho nos olhos das crianças, sua alegria ao apresentar as atividades realizadas e seu reconhecimento nas propostas construídas pela escola

reafirmou o sentido ético, político e pedagógico desta investigação. Esse momento evidenciou que a educação antirracista, quando assumida como compromisso coletivo, pode produzir pertencimento, autoestima, valorização identitária e novas formas de relação com o conhecimento.

Por isso, uma conclusão importante desta pesquisa é a de que a educação antirracista precisa ser tratada como prioridade permanente, e não como ação eventual. A cada ano letivo, a escola precisa produzir novas construções e desconstruções, porque o racismo estrutural se reorganiza, se atualiza e se infiltra em linguagens, critérios, gestos, seleções curriculares e relações cotidianas. O trabalho iniciado não pode ser compreendido como ponto de chegada, mas como abertura de um processo. O fato de uma das docentes sugerir a criação de um grupo de estudos ao final do percurso é sintomático dessa compreensão. Se, por um lado, a pesquisa revelou lacunas, por outro, também evidenciou a emergência de um compromisso mais consciente com a continuidade do letramento racial no espaço escolar. Esse movimento é promissor porque indica que a escola começa a assumir, de modo mais orgânico, sua responsabilidade na implementação de práticas antirracistas.

Outro aspecto decisivo diz respeito à necessidade de ações permanentes voltadas ao fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da identidade negra das crianças. Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que não basta intervir apenas quando a violência racial se manifesta de forma explícita. É preciso construir, cotidianamente, um ambiente em que os estudantes negros se sintam vistos, valorizados, protegidos e intelectualmente reconhecidos. Eles precisam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem em todos os momentos, e não apenas quando a escola decide “trabalhar o tema”. Precisam perceber que suas vozes são escutadas, que suas histórias importam, que seus corpos não são alvo de vigilância e desqualificação, e que seus saberes podem ocupar o centro da experiência escolar. Quando isso começa a acontecer, o cenário se transforma, ainda que de forma gradual, e outras narrativas passam a ser construídas no interior do território e da escola.

Nessa direção, a articulação entre o macro e o micro mostrou-se uma das dimensões mais fecundas desta dissertação. O que acontece na escola pesquisada não pode ser lido como realidade isolada. As dificuldades encontradas para implementar a Lei nº 10.639/03, os silenciamentos diante do racismo, as inseguranças docentes, as recusas de identificação racial por parte de algumas crianças, os ataques ao cabelo e as hierarquias de reconhecimento observadas no cotidiano escolar dialogam diretamente com aquilo que se produz na sociedade brasileira em escala mais ampla. A desigualdade racial, a precarização de territórios negros, a desvalorização de estéticas negras, o mito da democracia racial e a persistência de currículos

centrados em referenciais eurocêntricos constituem o plano macro que sustenta os problemas enfrentados no micro da escola. Da mesma forma, os deslocamentos produzidos no interior da escola, ainda que localizados, também possuem alcance político mais amplo, porque indicam possibilidades concretas de enfrentamento da lógica social dominante. Ao transformar práticas, repertórios e relações em um espaço educativo específico, a escola projeta, em pequena escala, a engrenagem maior do racismo estrutural.

As rodas de conversa assumiram, nesse processo, um papel particularmente importante. Mais do que instrumento metodológico, elas se constituíram como experiência formativa potente, ao possibilitar a circulação de falas, dúvidas, memórias, desconfortos e reposicionamentos que dificilmente emergiriam em um formato mais rígido ou verticalizado. O reconhecimento, por parte de algumas docentes, de que pretendem utilizar esse mesmo formato com seus alunos é um dado de grande relevância, porque indica que a pesquisa não apenas produziu reflexão, mas deixou marcas na imaginação pedagógica do grupo. Isso significa que o método vivido no processo formativo começou a ser reconhecido também como possibilidade de prática docente, ampliando o alcance da investigação para além do tempo formal da pesquisa.

Assim, esta conclusão não se fecha em um tom de completude, mas em um horizonte de continuidade crítica. O que a pesquisa demonstra, em última instância, é que a construção de práticas antirracistas na escola é possível, mas depende de trabalho intencional, coletivo e permanente. Depende de formação que vá além da informação superficial. Depende de gestão comprometida. Depende de professores dispostos a rever certezas e naturalizações. Depende de currículo aberto ao deslocamento. Depende de escola implicada com a dignidade de seus estudantes. O percurso desenvolvido na E.M. Haydéa Vianna Fiúza de Castro mostra que mudanças são possíveis quando a pauta racial deixa de ocupar um lugar secundário e passa a ser tratada como questão central do projeto pedagógico.

Concluir esta dissertação, portanto, não significa encerrar um processo, mas registrar um movimento que já está em curso. Um movimento que parte do reconhecimento de que o racismo atravessa a escola, mas que também afirma que a escola pode produzir rupturas. Um movimento que assume o letramento racial como dimensão necessária da formação docente. Um movimento que compreende a perspectiva decolonial como possibilidade real de reorientar currículo e prática. Um movimento que aposta na escuta, na reflexão e na construção coletiva como caminhos de transformação. É nessa direção que esta pesquisa se inscreve, não apenas como análise de uma realidade, mas como compromisso com a

ampliação de práticas pedagógicas capazes de sustentar, no cotidiano escolar, uma educação efetivamente antirracista.

8. REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. PMs acusados da morte de modelo grávida vão a júri popular no Rio. *Agência Brasil*, 27 mar. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2025-03/pms-acusados-da-morte-de-modelo-gravida-vao-juri-popular-no-rio>. Acesso em: 9 abr. 2026.

AGÊNCIA BRASIL. Policiais acusados da morte do menino João Pedro vão a júri popular. *Agência Brasil*, 24 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-06/policiais-acusados-da-morte-do-menino-joao-pedro-vao-juri-popular>. Acesso em: 9 abr. 2026.

AGÊNCIA BRASIL. População de favela é mais negra e jovem que restante do país. *Agência Brasil*, 8 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-11/populacao-de-favela-e-mais-negra-e-jovem-que-restante-do-pais>. Acesso em: 9 abr. 2026.

AGÊNCIA BRASIL. Renda de pessoas negras equivale a 58% da de brancas, mostra estudo. *Agência Brasil*, 21 mar. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-03/renda-de-pessoas-negras-equivale-58-da-de-brancas-mostra-estudo>. Acesso em: 9 abr. 2026.

AGÊNCIA BRASIL. Risco de negro ser vítima de homicídio é 2,7 vezes maior no Brasil. *Agência Brasil*, 12 maio 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2025-05/risco-de-negro-ser-vitima-de-homicidio-e-27-vezes-maior-no-brasil>. Acesso em: 9 abr. 2026.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALDIN, Nair; MUNHOZ, Elisangela Maria Baptista. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 329-341, abr. 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 9 abr. 2026.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. *Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014*. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 110, p. 1, 10 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/12990.htm. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRINGEL, Breno; MALDONADO, Emiliano. Pensamento crítico latino-americano e pesquisa militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 389-413, 2016.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 101-139, jul. 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 45-65, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; IVENICKI, Ana. A pesquisa multi/intercultural na educação: possibilidades de articulação a processos educativos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 32, e0244311, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e formação docente: entre tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). *Educação e diversidade cultural: da compreensão à intervenção pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 21-39.

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

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). *Atlas da Violência 2024*. Brasília, DF: Ipea; FBSP, 2024.

CHERRY, Matthew A. *Amor de cabelo*. Ilustrações de Vashti Harrison. Tradução de Nina Rizzi. Rio de Janeiro: Galerinha, 2020.

CICHOSKI, Pâmela; ALVES, Adilson Francelino. A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals Borda: contribuições para repensar o desenvolvimento rural. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, Uberlândia, v. 14, n. 34, p. 61-85, dez. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, v. 1989, n. 1, art. 8, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. *Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. *Stanford Law Review*, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DA SILVA, Andréia Ferreira; PENSIN, Daniela Paula; DE SOUZA, Maria de Fátima Matos. O estado da arte ou o estado do conhecimento. *Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e36613, 2020.

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

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024*. São Paulo: FBSP, 2024.

FRAGATA, Cláudio. *A África que você fala*. Ilustrações de Maurício Negro. Rio de Janeiro: Globinho, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A implementação da Lei 10.639/03 no Brasil: avanços e desafios. *Cadernos PENESB*, Niterói, v. 5, n. 12, p. 99-117, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A perspectiva negra decolonial brasileira: currículo, movimento negro e produção de saberes. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

https://drive.google.com/file/d/0B2_ZK-qR9WEKYWJhZDI3NDYtMTE0Zi00ZDg0LTk1OTMtOTM1NzMxNzh1YjBh/view. Acesso em: 9 abr. 2026.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 8,6 milhões de pessoas saíram da pobreza entre 2023 e 2024. *Agência de Notícias IBGE*, Rio de Janeiro, 3 dez. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/45344-8-6-milhoes-de-pessoas-sairam-da-pobreza-entre-2023-e-2024>. Acesso em: 9 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Em 2023, pobreza no país cai ao menor nível desde 2012. *Agência de Notícias IBGE*, Rio de Janeiro, 4 dez. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42043-em-2023-pobreza-no-pais-cai-ao-menor-nivel-desde-2012>. Acesso em: 9 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PeNSE 2019: uma em cada cinco escolares sofreu violência sexual. *Agência de Notícias IBGE*, Rio de Janeiro, 10 set. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31575-pense-2019-uma-em-cada-cinco-escolares-sofreu-violencia-sexual>. Acesso em: 9 abr. 2026.

INSTITUTO DE REFERÊNCIA NEGRA PEREGUM. Pesquisa “Percepções sobre o racismo” do Instituto de Referência Negra Peregum e Projeto Seta é divulgada na imprensa nacional. *Peregum*, 2 ago. 2023. Disponível em: <https://peregum.org.br/2023/08/02/pesquisa-percepcoes-sobre-o-racismo-do-instituto-de-referencia-negra-peregum-e-projeto-seta-e-divulgada-na-imprensa-nacional/>. Acesso em: 9 abr. 2026.

JÚNIOR, Otávio. *Da minha janela*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Maria Glória; MOURA, Adriana Ferro. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón; MALDONADO-TORRES, Nelson (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 27-53.

MIGNOLO, Walter. Epistemologias do Sul e opções descoloniais. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 283-324.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (Brasil). Desigualdade racial persiste no mercado de trabalho brasileiro. *Gov.br*, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Novembro/desigualdade-racial-persiste-no-mercado-de-trabalho-brasileiro>. Acesso em: 9 abr. 2026.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

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

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Kiusam de. *O black power de Akin*. São Paulo: Editora de Cultura, 2020.

PEREIRA, Daiane da Fonseca. Letramento racial no contexto brasileiro de pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS, 12., 2022, Recife. *Anais eletrônicos do XII COPENE*. Recife: [s. n.], 2022. p. 1-8. Disponível em: <https://www.copene2022.abpn.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSzZPIjtzOjQ6IjYyNTYiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiYmUxZTQ0ZjQ1ZWY0ZDgwZWVhMTcwZjMwYWMxOWVjNTAiO30%3D>. Acesso em: 9 abr. 2026.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Luís Fabiano de Aguiar. A Investigação-Ação-Participativa, instrumento de transformação social: contribuições de Orlando Fals Borda e Paulo Freire. *Revista Territorial*, Cidade de Goiás, v. 13, edição especial GIPAP, p. 153-180, 2024.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 1. ed. comemorativa. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Práticas pedagógicas decoloniais: insurgências e (re)existências. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes no Brasil e na América Latina*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.