

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Educação Básica

Ana Claudia Ponciano dos Santos Silvestre

TECENDO A CONSCIÊNCIA RACIAL NA ESCOLA:
formação continuada e educação antirracista no
enfrentamento ao racismo estrutural

Rio de Janeiro
2026



Ana Claudia Ponciano dos Santos Silvestre

TECENDO A CONSCIÊNCIA RACIAL NA ESCOLA:
formação continuada e educação antirracista no enfrentamento ao racismo estrutural

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em 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 Educação Básica.

Orientador (a): Professor Dr. Fabiano Lange Salles

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II

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

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S587 Silvestre, Ana Cláudia Ponciano dos Santos
Tecendo a consciência racial na escola : formação continuada e educação antirracista no enfrentamento ao racismo estrutural / Ana Cláudia Ponciano dos Santos Silvestre. – Rio de Janeiro, 2026.

90 f.

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

Orientador: Fabiano Lange Salles.

1. Relações étnico-raciais. 2. Escrita. 3. Educação antirracista. 4. Letramento racial. 5. Formação continuada. 6. Currículos - Mudança. I. Salles, Fabiano Lange. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 305.8

Ana Claudia Ponciano dos Santos Silvestre

TECENDO A CONSCIÊNCIA RACIAL NA ESCOLA:
formação continuada e educação antirracista no enfrentamento ao racismo estrutural

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em 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 Educação Básica.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora:

Fabiano Lange Salles (Orientador)
Colégio Pedro II

Dr. Rogério Mendes de Lima
Colégio Pedro II

Dr. Paulo Melgaço da Silva Júnior
Unirio

Rio de Janeiro
2026

Dedico aos meus alunos. Houve dias em que eu os salvei. Em muitos outros, eles me salvaram.

AGRADECIMENTOS

A Deus, e a cada um da minha família através dos quais ele se faz presente: meus pais, que sempre me incentivam a estudar e me inundam de amor, cada um do seu jeitinho; minha irmã gêmea, minha alma gêmea, meu grande orgulho, eterna parceira que me deu o título de titia; meus padrinhos, a melhor rede de apoio que alguém poderia ter; e meus filhos, os grandes amores da minha vida que, mesmo com as ausências da mamãe, não cansam de dizer que me amam e de me encher de beijos e abraços voluntários.

À memória dos meus amados avós, José e Marina. O amor e cuidado deles seguem me inundando mesmo após tanto tempo de suas partidas.

Ao meu orientador, o querido Fabiano que, com sua inteligência, experiência e humanidade me conduziu e me abraçou durante essa aventura que é o processo para se tornar mestre.

À querida diretora da escola onde essa pesquisa nasceu. Sem o apoio dela, este trabalho não seria possível.

À cada um da turma 2023 do MPPEB, a metaverso. Sem a companhia deles, muita leveza se perderia.

Aos meus amigos de verdade. Eles sabem quem são.

Aos esfarrapados do mundo
e aos que nele
se descobrem e,
assim descobrindo-se, com eles
sofrem, mas, sobretudo,
com eles lutam.
(Paulo Freire, 1987)

RESUMO

SILVESTRE, Ana Cláudia Ponciano dos Santos. **Tecendo a consciência racial na escola: formação continuada e educação antirracista no enfrentamento ao racismo estrutural**. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

O presente estudo parte do reconhecimento de que o mito da democracia racial ainda opera como obstáculo à efetivação de práticas educacionais antirracistas no contexto escolar brasileiro. Considerando que o racismo estrutural atravessa o currículo não apenas pelos conteúdos formais, mas também pelas práticas, silêncios e relações cotidianas, esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural no currículo de uma escola pública de ensino fundamental, situada na periferia da cidade do Rio de Janeiro, por meio de uma experiência de formação continuada voltada à promoção da educação antirracista junto a professores e funcionários. A pesquisa possui abordagem qualitativa, com elementos da pesquisa-ação, e utilizou como instrumentos de geração de dados entrevistas semiestruturadas com docentes, funcionários e estudantes, além de observação participante e análise de documentos escolares. Os dados evidenciam o reconhecimento do racismo no cotidiano escolar, embora frequentemente minimizado ou naturalizado como “brincadeira”, bem como revelam fragilidades na compreensão das dinâmicas raciais e dificuldades em problematizar práticas racializadas no contexto escolar. Observou-se ainda a presença de um letramento racial incipiente entre os sujeitos participantes, expresso no uso de categorias eufemizadas e na dificuldade de nomear e enfrentar situações de racismo. Como desdobramento da pesquisa, foi desenvolvido um produto educacional — um jogo de tabuleiro voltado à formação continuada — concebido como dispositivo formativo para promover o diálogo, a reflexão crítica e o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a educação antirracista. A experiência formativa indicou que o jogo possibilita deslocamentos de percepção, amplia a consciência racial e contribui para a problematização de narrativas naturalizadas sobre o racismo, ainda que não produza transformações estruturais imediatas. Conclui-se que a formação continuada, quando intencional, dialógica e situada, constitui uma estratégia relevante para a promoção da educação antirracista e para o enfrentamento do racismo estrutural no contexto escolar, desde que compreendida como processo contínuo e coletivo.

Palavras-chave: educação antirracista; letramento racial; formação continuada; currículo escolar.

ABSTRACT

PONCIANO, Ana Claudia. Weaving racial awareness in schools: continuing education and antiracist education in confronting structural racism. 2026. Dissertation (Professional Master's in Basic Education Practices) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

This study is grounded in the recognition that the myth of racial democracy continues to operate as an obstacle to the implementation of antiracist educational practices within Brazilian schools. Considering that structural racism permeates the school curriculum not only through formal content but also through everyday practices, silences, and relationships, this research aims to contribute to confronting structural racism in the curriculum of a public elementary school located in the outskirts of the city of Rio de Janeiro, through a continuing education experience focused on promoting antiracist education among teachers and school staff. Adopting a qualitative approach with elements of action research, the study employed semi-structured interviews with teachers, staff members, and students, participant observation, and analysis of school documents as data generation instruments. The findings reveal that racism is recognized in the school context but is often minimized or naturalized as “joking,” as well as indicating weaknesses in the understanding of racial dynamics and difficulties in problematizing racialized practices within the school environment. The study also identified an incipient level of racial literacy among participants, expressed through the use of euphemized racial categories and difficulties in naming and confronting situations of racism. As an outcome of the research, an educational product was developed in the form of a board game designed for continuing education, conceived as a formative tool to promote dialogue, critical reflection, and the strengthening of educational practices committed to antiracist education. The formative experience suggests that the game fosters perceptual shifts, expands racial awareness, and contributes to the questioning of naturalized narratives about racism, although it does not produce immediate structural transformations. The study concludes that continuing education, when intentional, dialogical, and context-based, constitutes a relevant strategy for promoting antiracist education and confronting structural racism in the school context, provided it is understood as an ongoing and collective process.

Keywords: antiracist education; racial literacy; continuing education; school curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jogo de Tabuleiro Caminhos de Transformação	40
Figura 2 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 1 e 2.....	42
Figura 3 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 3 e 4.....	42
Figura 4 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 5 e 6.....	42
Figura 5 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 7 e 8	43
Figura 6 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 9 e 10.....	43
Figura 7 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 11 e 12.....	43
Figura 8 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 13 e 14.....	44
Figura 9 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 15 e 16.....	44
Figura 10 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 17 e 18.....	44
Figura 11 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 19 e 20.....	45
Figura 12 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 21 e 22.....	45
Figura 13 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 23 e 34.....	45
Figura 14 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 25 e 26.....	46
Figura 15 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 27 e 28.....	46
Figura 16 – Cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 29 e 30.....	46

LISTA TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de alunos da escola por série, cor/raça.....	32
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CREIR – Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MPPEB – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Contexto do estudo	14
1.2 Problema de pesquisa.....	16
2 OBJETIVOS	16
2.1 Objetivo Geral.....	16
2.2 Objetivos Específicos	17
3 JUSTIFICATIVA	17
4 REFERENCIAL TEÓRICO	22
5 METODOLOGIA	28
5.1 Tipo de pesquisa	28
5.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo.....	29
5.3 População e amostra	29
5.3.1 Critérios de inclusão	29
5.3.2 Critérios de exclusão	29
5.3.3 Riscos	30
5.3.4 Benefícios	30
5.4 Instrumentos de geração e metodologia de análise de dados.....	30
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	31
6.1 Autoidentificação racial e reconhecimento social.....	31
6.2 Percepção sobre raça e os papéis ocupados na escola	33
6.3 Percepções e vivências do racismo na escola.....	34
6.4 Silenciamento e desconhecimento sobre branquitude.....	35
6.5 Expectativas e potências da formação continuada	36
6.6 Entre o Silêncio e a Transformação: Desafios da Formação Antirracista na Escola	37
7 PRODUTO EDUCACIONAL	38
7.1 Caminhando e transformando.....	48

7.2 Caminhando, encontrando e descobrindo	50
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A – PERGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS ..	57
APÊNDICE B – PERGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES	58
APÊNDICE C – PERGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – FUNCIONÁRIOS.....	59
APÊNDICE D – RESUMO DAS ENTREVISTAS	60
APÊNDICE E – Ficha de Observação Participante	80
APÊNDICE F – Manual Pedagógico do Jogo	84
ANEXO A – SÍMBOLOS ADINKRAS UTILIZADOS NO JOGO DE TABULEIRO ...	88

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto do estudo

Em 2023, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, completou 20 anos. Desde então, muitos avanços para uma educação antirracista foram alcançados, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido, inclusive na formação continuada de professores e funcionários das escolas. A educação para as relações étnico-raciais, conforme estabelecido pela Lei 10.639/03 e ampliado pela Lei 11.645/08, visa promover o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial. Ela não se limita apenas ao ensino de conteúdos sobre a história de grupos negros ou indígenas, mas propõe uma compreensão mais ampla das dinâmicas de poder e discriminação entre os diferentes grupos. É fundamental para construir uma sociedade mais justa, onde a diversidade étnica seja não apenas reconhecida, mas celebrada.

A educação antirracista busca transformar as estruturas de poder e as relações raciais dentro das instituições educacionais, indo além de simplesmente incluir conteúdos sobre a cultura afro-brasileira. Ela envolve um esforço contínuo para questionar e desconstruir as ideologias racistas e promover práticas pedagógicas que combatam as desigualdades raciais e incentivem a reflexão crítica sobre as relações sociais.

A educação para as relações étnico-raciais e a educação antirracista são complementares e fundamentais para a criação de um ambiente educacional inclusivo e que combata as desigualdades raciais, algo que ainda exige um grande esforço coletivo para superar as barreiras existentes.

Ao pensarmos a escola, podemos afirmar que não está isenta da ideia de democracia racial em nosso país que, “consiste em afirmar a miscigenação como uma das características básicas da identidade nacional, como algo moralmente aceito em todos os níveis da sociedade, inclusive pela classe dominante” (Almeida, 2019, pag. 137). O autor ainda adiciona que

O que se pode notar é que a ideologia da democracia racial se instalou de maneira muito forte no imaginário social brasileiro, de tal modo a ser incorporada como um dos aspectos centrais da interpretação do Brasil, das mais diversas formas e pelas mais distintas correntes políticas, tanto à “direita” como à “esquerda”. Para entender a força desta ideia inserida no debate nacional com a obra de Gilberto Freyre, é fundamental que se entenda que a democracia racial não se refere apenas a questões de ordem moral. Trata-se de um esquema muito mais complexo, que envolve a reorganização de estratégias de dominação política, econômica e racial adaptadas a circunstâncias históricas específicas. (Almeida, 2019, p.138)

A ideia de democracia racial é um mito, o qual contribuiu para a naturalização das desigualdades raciais, tornando-as menos visíveis nas instituições educacionais e dificultando

o reconhecimento e o enfrentamento do racismo estrutural. Um mito que funciona para encobrir as injustiças e discriminações enfrentadas pela população negra, além de servir como um mecanismo de perpetuação do racismo, reforçando as hierarquias sociais e a marginalização das comunidades racializadas.

Autores como Abdias Nascimento (1978) já denunciavam o mito da democracia racial como uma construção ideológica que atua no sentido de ocultar o racismo e impedir seu enfrentamento efetivo na sociedade brasileira. Para o autor, ao sustentar a ideia de convivência racial harmoniosa, esse mito contribui para a negação das desigualdades raciais e para a manutenção dos privilégios historicamente associados à população branca. Dessa forma, o mito da democracia racial opera como um mecanismo de silenciamento, dificultando o reconhecimento do racismo como elemento estruturante das relações sociais e institucionais, incluindo o contexto escolar. Por trás da narrativa aparentemente inclusiva de democracia racial, reside o racismo estrutural, um sistema de desigualdade arraigado nas instituições e práticas cotidianas.

O conceito de racismo estrutural se refere a um sistema de discriminação e desigualdade racial enraizado nas instituições e estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade (Almeida, 2019). Ele vai além das manifestações individuais de preconceito racial e se concentra nas formas sistêmicas e institucionais pelas quais o racismo é perpetuado.

No ambiente escolar, o racismo estrutural se manifesta de diversas maneiras perpetuando desigualdades e impactando negativamente o desenvolvimento e o desempenho dos estudantes negros. Segundo Cavalleiro (1999, p.47), professores “reproduzem o padrão tradicional da sociedade. Como sujeito, é compreensível, embora não seja aceitável, mas não como profissionais da educação”. A autora também afirma que “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (Cavalleiro, 1999 p.47).

No cotidiano escolar, o racismo estrutural pode ser observado tanto nas práticas pedagógicas quanto nas relações interpessoais e na organização institucional. Ele se manifesta, por exemplo, na naturalização de brincadeiras racistas entre estudantes, na ausência de intervenções diante dessas situações, nas expectativas diferenciadas em relação ao desempenho de alunos negros e brancos, bem como na própria distribuição racial dos sujeitos nos diferentes espaços e funções escolares. Tais dinâmicas contribuem para a reprodução de hierarquias raciais, muitas vezes de forma sutil e silenciosa, reforçando desigualdades e impactando a experiência escolar dos estudantes.

Faz-se necessário reconhecer e confrontar o racismo estrutural presente no sistema educacional para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, incluindo, neste processo, discussões sobre relações raciais e seus impactos nas práticas e nas dinâmicas escolares. Falar sobre branquitude também é fundamental para o estudo das relações raciais e para o combate do racismo estrutural, inclusive em ambientes escolares, uma vez que ajuda a identificar e entender as dinâmicas de poder e privilégio associadas à raça branca em sociedades racialmente estratificadas (Bento, 2022).

Considerando a urgência em se desnaturalizar estereótipos racistas, esta pesquisa traz a reflexão sobre em que medida o olhar do/a professor/a e demais funcionários, no que se refere à questão racial, impacta a sua atuação profissional. É imperioso refletir sobre em que medida uma fala ou mesmo um olhar de um funcionário da escola pode comprometer a construção de um ambiente escolar antirracista.

1.2 Problema de pesquisa

Em que medida é possível combater o racismo estrutural no currículo de uma escola de ensino fundamental situada em uma comunidade carioca por meio de uma experiência de formação continuada de professores e funcionários?

1.3. Questões do estudo

- a) Em que medida docentes e funcionários da escola entendem as implicações das questões raciais em seus afazeres?
- b) De que maneiras a branquitude, enquanto identidade, influencia as questões raciais da dinâmica escolar?
- c) Como implementar o letramento racial por meio da construção e aplicação de um produto educacional que colabore para a formação continuada antirracista de professores e funcionários?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Contribuir para o combate do racismo estrutural no currículo de uma escola de ensino fundamental situada na periferia da cidade do Rio de Janeiro, por meio de uma experiência de formação continuada de professores e funcionários.

2.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar como docentes e funcionários da Escola Municipal Mário Fernandes Pinheiro, localizada na comunidade do Rebu, em Senador Camará, na cidade do Rio de Janeiro, entendem as implicações das questões raciais em seus fazeres;
- b) Compreender como a branquitude, enquanto identidade, influencia as questões raciais da dinâmica escolar.
- c) Utilizar as informações relatadas pelos estudantes sobre como vivenciam expressões de racismo e branquitude na escola, com vistas a incrementar o produto educacional na promoção do letramento racial a ser aplicado para professores e funcionários.
- d) Promover o letramento racial por meio da construção e aplicação de um produto educacional que colabore para a formação continuada antirracista de professores e funcionários.

3 JUSTIFICATIVA

Em 2003, no primeiro ano de Ensino Médio no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), a professora de Língua Portuguesa levou uma crônica de um tal Fernando Sabino para a turma ler. Lembro exatamente onde eu estava sentada nesse dia. Na primeira leitura, feita em silêncio, minha alma já foi tocada por aquelas palavras. Após a leitura silenciosa, a professora pediu para que eu lesse o texto em voz alta. Assim o fiz. Quando terminei, ela disse que eu havia colocado muita emoção na leitura e que o tom não deveria ser exatamente aquele. Não concordei, mas me calei. Não lembro de mais nada daquela aula, não sei qual análise foi feita, mas nunca esqueci do texto que logo eu saberia de cor:

Ainda há pouco eu vinha para casa a pé, feliz da minha vida e faltavam dez minutos – para a meia-noite. Perto da Praça General Osório, olhei para o lado e vi, junto à parede, antes da esquina, algo que me pareceu uma trouxa de roupa, um saco de lixo. Alguns passos mais e pude ver que era um menino. Escurinho, de seus seis ou sete anos, não mais. Deitado de lado, braços dobrados como dois gravetos, as mãos protegendo a cabeça. Tinha os gambitos também encolhidos e enfiados dentro da camisa de meia esburacada, para se defender contra o frio da noite. Estava dormindo, como podia estar morto. Outros, como eu, iam passando, sem tomar conhecimento de sua existência. Não era um ser humano, era um bicho, um saco de lixo mesmo, um traste inútil, abandonado sobre a calçada. Um menor abandonado. Quem nunca viu um menor abandonado? A cinco passos, na casa de sucos de frutas, vários casais de jovens tomavam sucos de frutas, alguns mastigavam sanduíches. Além, na esquina da praça, o carro da radiopatrulha estacionado, dois boinas-pretas conversando do lado de fora. Ninguém tomava conhecimento da existência do menino. Segundo as estatísticas, como ele existem nada menos que 25 milhões no Brasil, que se pode fazer? Qual seria a reação do menino se eu o acordasse para lhe dar todo o dinheiro que trazia no bolso? Resolveria o seu problema? O problema do menor abandonado?

A injustiça social? *A injustiça não se resolve. À sombra do mundo errado. Murmuraste um protesto tímido.* Então vim para casa, os versos do poeta se repetindo na minha cabeça. Não sou poeta e minha prosaica competência se limita a este retângulo impresso, onde me cabe escrever amenidades sobre a vida de todo dia, para distrair o leitor. E convenhamos que não é nada ameno como assunto um menor abandonado que me pareceu a poucos passos um simples monte de lixo. Remover esse lixo? Pagar a taxa da Comlurb? Ou seria melhor incinerar? Dizem os entendidos que o problema é de ordem econômica, ou seja, mais de ordem técnica que de ordem moral. Precisamos enriquecer o país, produzir, economizar divisas, combater a inflação, pechinchar. O Brasil é feito por nós. Com isso, todos os problemas se resolverão, inclusive o do menor abandonado. Vinte e cinco milhões de menores – um dado abstrato, que a imaginação não alcança. Um menino sem pai nem mãe, sem o que comer nem onde dormir – isto é um menor abandonado. Para entender, só mesmo imaginando meu filho largado no mundo aos seis, oito ou dez anos de idade, sem ter para onde ir nem para quem apelar. Imagino que ele venha a ser um desses que se esgueiram como ratos em torno aos botequins e lanchonetes e nos importunam cutucando-nos de leve – gesto que nos desperta mal contida irritação – para nos pedir um trocado. Não temos disposição sequer para olhá-lo e simplesmente o atendemos (ou não) para nos livrarmos depressa de sua incômoda presença. Com o sentimento que sufocamos no coração, escreveríamos toda a obra de Dickens. Mas estamos em pleno século XX, vivendo a era do progresso para o Brasil, conquistando um futuro melhor para os nossos filhos. Até lá, que o menor abandonado não chateie, isto é problema para o juizado de menores. Mesmo porque são todos delinquentes, pivetes na escola do crime, cedo terminarão na cadeia ou crivados de balas pelo Esquadrão da Morte. Pode ser. Mas a verdade é que hoje eu vi meu filho dormindo na rua, exposto ao frio da noite, e além de nada ter feito por ele, ainda o confundi com um monte de lixo. (Sabino, 1995, p. 101-104).

Sempre me perguntei como poderia não colocar emoção lendo um texto no qual o autor confunde um menino com um saco de lixo. A vida me levou a me apaixonar por ser professora e os parágrafos do mineiro genial Fernando Sabino nunca deixaram de ecoar em mim, assim como os versos do poeta ecoaram nele. Trabalhando na rede pública de ensino, a imaginação daquele menino que foi confundido com um saco de lixo muitas vezes se materializou em minha frente através de falas, de olhares e silêncios discriminatórios em relação aos alunos. Negros. Meus filhos. Ao ter a oportunidade de estudar e contribuir academicamente para a educação, a inquietude de lutar contra a invisibilidade de pessoas negras e periféricas me dominou.

Além disso, sou uma mulher parda de pele clara apaixonada pela Educação Básica e mãe de um menino branco e de uma menina parda de pele escura. Nos últimos anos, passei a ter um olhar mais atento para as questões de gênero que também me levaram às questões raciais. Tal olhar me conduziu à busca de leituras sobre esses temas, pois sempre senti muitos incômodos com algumas falas de professores, funcionários e alunos das escolas onde trabalhei, inclusive quando trabalhava no campo desta pesquisa.

A escola é um lugar onde diferentes pessoas se encontram, com diferentes estruturas familiares, situações econômicas, crenças e, também, preconceitos. O ambiente escolar não está isento da falácia da democracia racial, um mito que se torna um obstáculo para a construção de maior número de práticas antirracistas (Twine, 1997).

O racismo estrutural é uma forma de discriminação racial que não se dá exclusivamente por meio de atitudes individuais preconceituosas, mas que está enraizado nas estruturas e políticas institucionais (Almeida, 2019). Nas escolas, se manifesta de várias maneiras e tem um impacto significativo nos estudantes, particularmente nos de grupos raciais minoritários. Ocorre, por exemplo, mediante a desigualdade de recursos, a estrutura curricular que frequentemente reflete uma perspectiva eurocêntrica, negligenciando as contribuições e a história de grupos raciais minoritários, juntamente com expectativas reduzidas em relação ao desempenho dos estudantes pertencentes a minorias raciais.

A formação continuada docente, assim como de todos os trabalhadores da escola, desempenha um papel crucial na luta contra o racismo estrutural na educação, pois contribui para que professores e funcionários abordem as questões relacionadas ao racismo estrutural e criem ambientes de aprendizado inclusivos e equitativos. Os educadores precisam desenvolver competências específicas, que incluem a conscientização racial, a elaboração de um currículo abrangente e variado e práticas de ensino inclusivas. Professores e demais atores da escola devem ser capacitados para reconhecer e atuar no combate ao racismo em todas as suas manifestações.

Desta maneira, a formação continuada docente emerge como uma necessidade imperativa no contexto educacional contemporâneo, especialmente no que tange à capacidade de lidar com o racismo estrutural e os privilégios da branquitude no ambiente escolar. A educação não apenas reflete a sociedade em que está inserida, mas também possui o potencial transformador de atuar como um agente de mudança social.

A formação inicial de educadores, muitas vezes, não abarca de maneira suficiente a complexidade das questões raciais e os desafios impostos pelo racismo estrutural e pela branquitude. Como resultado, professores e funcionários de escolas podem não estar totalmente preparados para reconhecer e combater práticas discriminatórias, bem como para promover uma educação inclusiva e antirracista. A formação continuada, portanto, se apresenta como um caminho indispensável para suprir essas lacunas e capacitá-los a atuarem de forma afetiva, crítica e eficaz.

Pesquisando no Banco de Teses e Dissertações da CAPES os termos “racismo” e “branquitude”, encontramos 102 pesquisas que abordaram tais temas entre os anos de 2000 e 2024, sendo a maioria deles (71 estudos) realizados a partir do ano de 2021. Tais números evidenciam que um olhar mais atento a tais temas é recente. Uma análise preliminar dos

números nos mostra que destas 102, 25 são teses de doutorados, 69 dissertações de mestrados acadêmicos e apenas 5 são dissertações de mestrados profissionais. Ao pesquisarmos os temas “racismo” e “formação de professores”, encontramos 130 pesquisas que os abordaram entre os anos de 1997 e 2023, sendo mais da metade destas a partir do ano de 2018, o que novamente nos coloca de frente com o fato de tais pesquisas serem relativamente recentes. Destes 130 trabalhos, 24 são teses de doutorados, 32 dissertações de mestrados acadêmicos e 22 são dissertações de mestrados profissionais.

Ao realizarmos uma nova pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, agora incluindo as três categorias “racismo”, “branquitude” e “formação continuada”, encontramos apenas 9 resultados. Tais números, por si só, já demonstram a relevância de nosso trabalho, mas para além disso, somente 3 desses resultados são de mestrados ou doutorados em Educação: a tese de Doutorado e Educação de Maria Isabel Donnabella Orrico, de 2021; a dissertação de Mestrado em Educação de Marciene da Silva Vieira, de 2023 e a dissertação de Mestrado em Educação de Renata Schlickmann, de 2019.

A tese de Orrico (2021) investigou os desafios para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais a partir das representações de professoras brancas que atuam no Ensino Fundamental I de uma escola pública em Campinas (SP). Considerando que, mesmo após mais de uma década da implementação de políticas afirmativas e de ações de formação continuada, persistem obstáculos para o enfrentamento do racismo nas instituições escolares, a pesquisa adotou os estudos sobre branquitude como referencial teórico central.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas — uma dinâmica de grupo seguida de entrevistas individuais — e o material produzido foi transcrito e analisado por meio de núcleos de significação. Os resultados apontaram que as professoras participantes tendem a não refletir sobre sua condição racial, mantendo a ideia de neutralidade e universalidade atribuída ao sujeito branco. Verificou-se que a branquitude não é problematizada, seus significados não são compreendidos, e a atuação docente frente às questões raciais apresenta-se marcada por apagamentos, superficialidades e deslocamentos de responsabilidade. As participantes também demonstraram pouca apropriação de conceitos fundamentais para o trabalho com relações étnico-raciais, atribuindo a ausência de ações principalmente à falta de formação específica. A autora conclui que esse conjunto de práticas discursivas e silenciamentos contribui para a reprodução do racismo estruturante e para a manutenção das vantagens raciais associadas à branquitude, inclusive dentro do espaço escolar, evidenciando a necessidade de processos formativos mais críticos e contínuos.

Já a pesquisa de Vieira (2023) investigou a branquitude enquanto matriz discursiva no campo educacional, buscando compreender como esse tema-noção tem sido produzido, regulado e disputado em trabalhos acadêmicos. Partindo de uma inspiração foucaultiana, a autora analisou as condições de emergência dos discursos sobre branquitude e os mecanismos de exclusão que operam sobre eles, observando tanto os sentidos que são legitimados quanto aqueles silenciados ou interditados. O estudo teve como corpus vinte e quatro teses e dissertações produzidas entre 2018 e 2023, nas quais a branquitude foi definida de diferentes maneiras — como norma, identidade racial branca, ideologia, dispositivo, lugar de fala e formação discursiva.

A autora identificou elementos recorrentes associados à branquitude, como privilégios e meritocracia, supremacia e superioridade branca, além da invisibilidade e neutralidade que sustentam sua posição de referência social. A partir dessa análise, Vieira propôs pensar a branquitude não como uma essência fixa, mas como algo que opera discursivamente, ativando pactos simbólicos e estratégias de poder para manter-se não refletida e não questionada, num movimento semelhante ao da metáfora do “Drácula diante do espelho”. Assim, a autora argumenta que a branquitude funciona por meio de autorizações e interdições, silenciamentos e alianças discursivas, evidenciando sua capilaridade e atuação contínua na produção de verdades e relações de poder no campo educacional e cultural. Dessa forma, o estudo contribui para a ampliação das discussões sobre a branquitude como construção política e discursiva e reforça a importância de tensionar suas formas de operação no contexto das práticas e pesquisas educativas.

Por fim, o estudo de Schlickmann (2019) analisou a racialização na infância a partir da literatura infantil, compreendendo que o Brasil é uma sociedade marcada estruturalmente pelo racismo e por um histórico de políticas de embranquecimento no pós-abolição. Partindo da ideia de que a raça foi construída socialmente com base em características fenotípicas e associada a valores de inteligência, moralidade e estética, a autora discute como esse processo hierarquiza pessoas e posiciona a branquitude como norma social. A pesquisa se concentrou nos livros de literatura infantil utilizados na educação infantil, especialmente nas creches, considerando o papel desses materiais na formação do imaginário e na construção de visão de mundo das crianças.

Ao analisar interpretativamente 22 obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), selecionadas entre os anos de 2012 e 2014, Schlickmann identificou que a branquitude segue sendo reforçada nos conteúdos literários, perpetuando estereótipos, privilégios e lugares de poder. O estudo apontou que a predominância de representações racializadas reproduz um

letramento racial com viés racista, ao limitar experiências e referências culturais das crianças a uma perspectiva única e excludente. Assim, a autora defende a necessidade urgente de que os cursos de licenciatura e as formações docentes incorporem de maneira sistemática discussões sobre raça, representatividade e práticas antirracistas, promovendo ensino, pesquisa e extensão comprometidos com uma educação equânime.

Diante dos estudos apresentados e considerando que a escola não é feita somente de alunos que ali estão para serem ensinados, a formação continuada de docentes e funcionários pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados, promovendo uma cultura escolar mais acolhedora e respeitosa para toda a comunidade escolar, fortalecendo identidades, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões raciais.

Neste contexto, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar, como descrito acima, o entendimento sobre a importância da formação continuada como estratégia fundamental para enfrentar o racismo estrutural e os privilégios da branquitude no ambiente escolar. Assim, se mostra relevante no contexto da Educação Básica no sentido em que busca contribuir para uma educação antirracista através da formação de professores e funcionários, visando o letramento racial como meio de combate ao racismo estrutural no currículo de uma escola.

Nesse sentido, torna-se fundamental investir em processos de formação continuada comprometidos com a educação antirracista, entendida como uma prática intencional voltada à identificação, problematização e enfrentamento das desigualdades raciais presentes no cotidiano escolar. Mais do que a inserção de conteúdos específicos, a educação antirracista implica a construção de novas formas de olhar, interpretar e intervir nas relações escolares, contribuindo para a transformação das práticas educativas e institucionais.

A fim de realizar os objetivos elencados até aqui, no capítulo 4, a seguir, apresentamos nosso referencial teórico; no capítulo 5, discorremos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, no capítulo 6, apresentamos a análise de dados e no capítulo 7, explicamos como foi construído nosso Produto Educacional e relatamos como foi a experiência de aplicação do mesmo. Por fim, tecemos nossas considerações finais, no capítulo 9.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo se fundamenta em um arcabouço teórico que incorpora os conceitos de currículo como narrativa étnico-racial (Gomes, 2012 e Silva, 2022), educação intercultural

crítica (Candau, 2020), decolonialidade (Quijano, 2005) formação contínua de professores, como indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), negritude (Munanga, 2025) e branquitude (Bento, 2002).

Esses elementos teóricos convergem para uma análise contextualizada das dinâmicas raciais e culturais no contexto educacional, visando promover uma educação antirracista, inclusiva e socialmente transformadora por meio da formação continuada de professores e outros agentes do ambiente escolar. Para tal, baseia-se em investigações em curso sobre educação étnico-racial, as quais se utilizam da perspectiva de que uma educação verdadeiramente antirracista deve enfrentar o racismo estrutural. Além disso, reflete sobre decolonialidade, branquitude e estudos sobre currículo que o entendem como todas as dinâmicas que acontecem na escola. Ademais, parte da perspectiva de formação contínua de educadores apresentada nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Pensar o currículo como narrativa étnico-racial é fundamental para a compreensão de como as escolas e os conteúdos educacionais podem reforçar ou desafiar as relações raciais no Brasil. O currículo escolar tradicionalmente tem sido estruturado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que invisibiliza as contribuições e as histórias dos grupos raciais marginalizados, especialmente os negros e os indígenas.

O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas uma narrativa que constrói e reflete identidades, relações sociais e de poder. Gomes (2017) sublinha que, ao adotar a abordagem étnico-racial no currículo, é possível promover um ambiente educacional mais inclusivo e justo, no qual os alunos possam se reconhecer em suas histórias e identidades. Silva (2022) oferece uma perspectiva crítica sobre como os currículos escolares não são meramente coleções de conteúdos, mas sim narrativas que refletem as complexas interações entre identidade, cultura e poder. O autor destaca a importância de examinar as estruturas curriculares para entender como elas moldam e reforçam a construção das identidades étnico-raciais, afirmando que o currículo não apenas transmite informações neutras, mas também reflete e promove perspectivas e valores culturais, muitas vezes perpetuando desigualdades e preconceitos.

É imperioso pensar o currículo como narrativa étnico-racial para a criação de rachaduras nas estruturas de poder que sustentam a opressão e para a promoção de uma educação que

valorize as múltiplas vozes e experiências étnico-raciais.

Segundo a Candau (2020), a educação intercultural se baseia na valorização e promoção do diálogo entre diferentes culturas, buscando o respeito e a aprendizagem mútuos entre os grupos étnicos e culturais presentes em uma sociedade, indo além de uma simples coexistência superficial, além da ideia de que a diversidade cultural deve ser apenas tolerada ou reconhecida, propondo que as diferenças culturais sejam entendidas como parte constitutiva da ação educativa e por isso, necessitam ser identificadas, visibilizadas e valorizadas (Candau, 2011). Desta forma, a educação intercultural crítica deve envolver uma reflexão sobre as estruturas de poder que moldam as relações entre diferentes culturas e grupos sociais, procurando superar estereótipos e preconceitos, fomentando uma perspectiva mais plural e inclusiva de educação, na qual as diferenças culturais sejam vistas como um enriquecimento e não como uma fonte de desigualdade.

Essa perspectiva se articula diretamente ao conceito de decolonialidade, que se refere à desconstrução dos legados do colonialismo do eurocentrismo, inclusive no sistema educacional. A abordagem decolonial busca questionar as narrativas dominantes e promove uma visão mais crítica e plural da história e da cultura, incluindo perspectivas e conhecimentos historicamente marginalizados.

A questão racial está profundamente ligada com a decolonialidade, como destaca Quijano (2005), ao afirmar que a questão racial é uma das dimensões centrais da colonialidade do poder. Segundo o autor, a estrutura do poder colonial impôs uma divisão racial global que continua a organizar as relações sociais e as hierarquias no mundo contemporâneo. A colonialidade do poder, por sua vez, não se limita à dominação política ou econômica, mas se estende à forma como as identidades raciais são construídas, naturalizadas e hierarquizadas, sendo esse um processo de subordinação que perpetua desigualdades estruturais. Para Quijano (2005), a decolonialidade propõe a descolonização dessas estruturas, não apenas no nível político e econômico, mas também no campo das representações culturais e identitárias, buscando uma ruptura com o olhar eurocêntrico que ainda subordina os corpos e as histórias dos povos racializados.

Dessa forma, a questão racial não pode ser dissociada da luta decolonial, pois ela revela como o racismo é, simultaneamente, uma ferramenta de opressão e um produto da colonialidade que ainda persiste em diversas esferas da sociedade. Segundo Pinheiro (2023), a decolonialidade se contrapõe à perspectiva de uma padronização ao desvincular o foco do

pioneirismo e da predominância do mundo que nos rodeia das bases representadas pelo continente europeu e pelos Estados Unidos, das pessoas brancas, da branquitude.

Com isso, a discussão sobre branquitude surge como uma forma de analisar criticamente os privilégios, poderes e normatividades associadas à identidade branca. Refere-se não apenas à identidade racial branca, mas também ao sistema de privilégio e poder que acompanha tal identidade em sociedades historicamente coloniais e racialmente hierárquicas. Trata-se de uma construção social que compreende a identidade branca como não neutra, mas historicamente moldada por dinâmicas raciais e culturais específicas. Tal identidade é associada a uma posição privilegiada na hierarquia social, frequentemente naturalizada como padrão de normalidade.

Com isso, pessoas brancas passam a usufruir de vantagens e oportunidades sistematicamente negadas a outros grupos raciais e étnicos. Os autores Cida Bento (2002) e Kabengele Munanga (2005) destacam que a branquitude no Brasil está relacionada ao mito da democracia racial, que tenta esconder o racismo ao afirmar que todos são iguais – mas na prática, os brancos continuam ocupando os espaços de poder e decisão. Nesse sentido, Bento afirma que “(...) a perspectiva da democracia racial ofereceu uma justificativa que isenta a sociedade branca da responsabilidade sobre a discriminação racial (elemento fundante da branquitude) e, por conseguinte, culpabiliza a população negra.” (Bento, 2022, p.97).

A análise da branquitude desempenha um importante papel no processo de promover uma educação antirracista, identificando e combatendo o racismo estrutural em todas as suas formas. De acordo com Schucman (2020), focar exclusivamente no negro nos estudos das relações raciais pode contribuir para perpetuar a concepção de que a identidade racial branca é a norma. Segundo a pesquisadora, “um olhar focado nos brancos demonstra as vantagens que eles adquirem no que diz respeito ao acesso à educação, à saúde, ao emprego, à moradia e às diferentes formas de bem-estar social.” (Schucman, 2020).

É importante frisar que branquitude não é o contrário de negritude. O conceito de negritude emerge como uma afirmação identitária e política diante da experiência histórica do racismo e da colonialidade e propõe a valorização da cultura, da estética e da ancestralidade negras, rebatendo o apagamento imposto pela lógica colonial eurocentrada. Mais do que uma simples categoria racial, a negritude representa um movimento de ressignificação da identidade negra e de resistência à desumanização histórica dos corpos e saberes negros.

A perspectiva da democracia racial ofereceu uma justificativa que isenta a sociedade branca da responsabilidade sobre a discriminação racial (elemento fundante da branquitude) e,

por conseguinte, culpabiliza a população negra. Munanga (2025) contribui significativamente para essa discussão ao afirmar que a negritude não é apenas um reconhecimento fenotípico, mas uma construção histórica e cultural que se opõe à ideologia da inferiorização do negro. Para o autor, assumir a negritude é um ato de consciência e de enfrentamento à hegemonia da branquitude, sendo, portanto, elemento central na luta contra o racismo estrutural e nas práticas de educação para as relações étnico-raciais.

Compreender a negritude também é fundamental para analisar as práticas educativas e as relações étnico-raciais no espaço escolar, pois implica reconhecer o lugar da identidade negra na construção de subjetividades e na luta por uma educação antirracista.

Em primeiro lugar, é importante frisar que a *negritude*, embora tivesse sua origem na cor da pele negra não é essencialmente de ordem biológica. Em outros termos, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros, ou entre negros e amarelos. A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome do negro. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes, apesar das semelhanças que constituem a africanidade. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar o termo negritude a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história da humanidade vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. Lembramos que, nos primórdios da colonização, a África negra foi considerada como um deserto cultural e seus habitantes como o elo entre o Homem e o macaco. (Munanga, 2025, p.19).

É com base nesses conceitos que compreendemos a educação antirracista como um processo contínuo e intencional de combate às práticas, discursos e estruturas que reproduzem o racismo na sociedade e nas instituições educacionais.

Segundo Nilma Lino Gomes (2010), trata-se de uma prática pedagógica comprometida com a desconstrução do racismo estrutural e com a valorização das histórias, culturas e identidades dos povos negros e indígenas, em uma perspectiva que reconhece o pluralismo étnico-racial da sociedade brasileira. Para a autora, a educação antirracista precisa promover o letramento racial, isto é, formar educadores e estudantes capazes de identificar e enfrentar as manifestações do racismo, desde as mais sutis até as mais explícitas. O conceito dialoga com a Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2003).

Além disso, Munanga (2005) ressalta que a educação antirracista não se limita à inserção de conteúdos sobre a cultura negra nos currículos, mas exige uma mudança de postura crítica e ética, capaz de transformar as relações sociais, combatendo preconceitos e promovendo a

equidade racial. É, portanto, um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, onde as crianças e jovens possam se reconhecer em suas identidades e lutar contra as desigualdades impostas pelo racismo.

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ressaltam a necessidade de formação continuada de professores, a fim de capacitá-los a trabalhar de forma sensível e crítica com as temáticas étnico-raciais, reconhecemos neste tipo de formação um processo fundamental para garantir que educadores se atualizem com práticas pedagógicas sensíveis às questões contemporâneas, incluindo as dimensões de raça e etnia.

No contexto da educação antirracista, a formação continuada desempenha um papel crucial, pois procura preparar os professores para enfrentarem os desafios e complexidades da sala de aula em relação às questões raciais. No entanto, partindo do pressuposto de que o currículo é muito mais do que acontece dentro de uma sala de aula, neste trabalho entendemos que a formação continuada deve envolver toda a comunidade escolar. A formação continuada de professores e funcionários, quando orientada pela perspectiva étnico-racial e antirracista, é fundamental para promover práticas educativas comprometidas com a justiça social e com o enfrentamento do racismo estrutural.

Segundo Gomes (2010), a educação antirracista exige também a preparação crítica e constante dos profissionais da educação para lidar com as questões raciais no cotidiano escolar. Nesse contexto, a formação em serviço deve permitir que docentes e funcionários reconheçam seus próprios lugares de fala e reflitam sobre como as relações de poder e as marcas da branquitude influenciam as práticas pedagógicas e institucionais (Munanga, 2005).

É importante que processos formativos favoreçam a interpretação dos sentidos atribuídos às práticas raciais no espaço escolar, promovendo o reconhecimento de práticas discriminatórias e a construção de estratégias para superá-las. Tais formações devem ser pensadas como um espaço de diálogo e de produção de saberes coletivos, através das quais se problematizem tanto as dimensões históricas do racismo quanto as formas atuais de exclusão e desigualdade racial, buscando construir uma escola mais democrática e inclusiva.

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15).

Em síntese, o referencial apresentado evidencia que uma educação antirracista demanda a articulação entre currículo como narrativa étnico-racial, perspectiva decolonial, análise da branquitude, valorização da negritude e formação continuada. Tais elementos permitem compreender que o racismo estrutura práticas escolares e relações sociais, exigindo ações intencionais para seu enfrentamento. Assim, esta pesquisa se fundamenta na compreensão de que transformar a escola implica deslocar saberes coloniais, tensionar privilégios racialmente produzidos e promover processos formativos que reconheçam e valorizem sujeitos historicamente marginalizados, contribuindo para uma educação comprometida com justiça social e equidade racial.

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que “se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (Minayo, 2002, p. 20). Inspirados na multiplicidade ou triangulação de métodos como alternativa que contribui para a validação e para garantir “uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (Denzin; Lincoln, 2010, p.19), nos baseamos em dois métodos distintos que se complementam: o estudo de caso e a pesquisa-ação.

O estudo de caso é definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin 2005, p.32). Nesta pesquisa, tal investigação é utilizada com delineamento do arcabouço da pesquisa-ação, que, de acordo com Thiollent pode ser definida como “um caminho ou um conjunto de

procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos.” (Thiollent, 2011, p. 8).

5.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

O campo de estudo desta pesquisa foi uma escola municipal, localizada em uma comunidade num bairro periférico da cidade do Rio de Janeiro, onde, segundo documentos da Unidade Escolar, 71% dos alunos se autodeclararam como pretos ou pardos. O ingresso no campo aconteceu de maneira mais facilitada e extremamente respeitosa, uma vez que já atuei junto à equipe gestora da Unidade Escolar. Num primeiro momento, estive no campo durante um dia para conversar com alunos, professores e funcionários sobre a pesquisa, sendo recebida com muita alegria e muitos abraços, devido ao bom relacionamento com todos enquanto lá estive. Expliquei sobre os termos de consentimento e assentimento e convidei os alunos do 9º ano, professores e funcionários a participarem. Um tempo depois, voltei à unidade escolar por mais dez dias, nos quais realizei as entrevistas, sempre à procura de criar um ambiente seguro onde os entrevistados pudessem compartilhar suas experiências sem medo de julgamento. As interações envolveram escuta ativa e respeito mútuo.

5.3 População e amostra

A população da amostra foi caracterizada por 15 alunos, 12 professores e 7 funcionários da unidade escolar que se voluntariaram a participar.

5.3.1 Critérios de inclusão

- Ser professor da Unidade Escolar;
- Ser funcionário da Unidade Escolar;
- Ser aluno da Unidade Escolar, estar matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental e ter entre 13 e 16 anos de idade¹.

5.3.2 Critérios de exclusão

- Ser professor atuando em regime de contrato temporário;
- Ser aluno da Unidade Escolar há menos de 1 ano;
- Ser funcionário da Unidade Escolar há menos de 1 ano.

¹ A escolha de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental se justifica pelo fato de, por estarem matriculados há mais tempo na Unidade Escolar, terem possivelmente vivenciado mais experiências de racismo.

5.3.3 Riscos

Com base na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (Brasil, 2016), podemos considerar que os riscos da presente pesquisa são mínimos, podendo gerar eventualmente nos participantes: desconforto; cansaço em responder a entrevista, vergonha ou constrangimento provocadas pela evocação de memórias desconfortáveis. Para minimizar esses riscos, a pesquisadora tentou criar um ambiente confortável para que as entrevistas aconteçam em local reservado e deixou claro que o participante poderia em qualquer momento, ficar à vontade para não responder ou desistir da participação na pesquisa.

5.3.4 Benefícios

Como benefícios, os reflexos gerados na pesquisa, culminando no produto educacional, podem trazer contribuições para o combate ao racismo estrutural no ambiente escolar através da promoção do letramento racial para professores e funcionários, contribuindo também na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.4 Instrumentos de geração e metodologia de análise de dados

A geração de dados se deu a partir a partir da análise documental de registros da Unidade Escolar caracterizado por André (2010). Segundo a autora, “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (André, 2010, p.24). Ademais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, funcionários e alunos sobre os temas abordados. Segundo Minayo (2016, p.59), entrevistas semiestruturadas combinam “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

As entrevistas foram conduzidas presencialmente e individualmente, sendo registradas por meio do aplicativo gravador de voz do celular *Samsung Note20*, com tempo médio de quinze minutos. Os roteiros das entrevistas se encontram nos apêndices deste trabalho. Também foram observadas as relações entre eles no cotidiano da unidade escolar através da observação participante, definida por Minayo (2016 p.64) como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”.

A metodologia utilizada na análise dados foi o Método de Interpretação dos Sentidos, entendendo que o discurso carrega camadas de significação que revelam não apenas conteúdos explícitos, mas também valores, emoções, intencionalidades e relações de poder na construção social da realidade (Gomes et al., 2005; Gomes, 2016). A linguagem está sempre carregada de significados, e ao estudar os discursos, podemos entender não apenas o conteúdo explícito, mas também as intenções e as relações de poder que estão sendo implicitamente sugeridas ou reforçadas pelos interlocutores.

O Método de Interpretação dos Sentidos é uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema. (Gomes, 2016, p.94)

Tal abordagem considera que os discursos são fundamentais para entender a construção social da realidade e a reprodução de desigualdades, como as raciais. Quando aplicamos o Método de Interpretação dos Sentidos ao estudo das relações raciais na escola, estamos investigando como os discursos sobre a raça, o racismo e a branquitude não apenas refletem, mas também contribuem para a manutenção ou a transformação das dinâmicas de poder dentro da instituição escolar.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise foi orientada pelas questões da pesquisa e seus objetivos específicos, especialmente no que diz respeito a compreender como sujeitos escolares entendem a questão racial em seu cotidiano; a analisar a presença e a compreensão — ou ausência — do conceito de branquitude; a identificar experiências de racismo vivenciadas ou observadas na escola; e a perceber a abertura para processos formativos voltados ao letramento racial.

A partir das entrevistas realizadas com 15 estudantes, 3 professores e 3 funcionários, encontramos cinco chaves de sentido convergentes, que organizam a análise a seguir:

1. Autoidentificação racial e reconhecimento social
2. Percepções sobre raça e os papéis ocupados na escola
3. Percepções e vivências do racismo na escola
4. Silenciamento e desconhecimento sobre branquitude
5. Expectativas, limites e potências da formação continuada

6.1 Autoidentificação racial e reconhecimento social

A primeira chave de sentido emergiu da pergunta sobre autodeclaração racial. Entre estudantes, a hesitação inicial em se nomear racialmente chamou atenção. Termos como

“moreno” e “morena” apareceram como primeira opção de resposta para alguns participantes, demonstrando que, no contexto escolar, a identidade racial segue como uma questão pouco definida, não reconhecida como marcador de hierarquias sociais. O aluno Igor² exemplifica essa questão ao perguntar se pode se declarar “moreno” e, somente após a mediação da pesquisadora, afirma-se pardo.

No discurso dos professores, o apagamento racial se evidencia de forma ainda mais contundente. Ricardo se autodenomina “moreno” e descreve alunos, professores e funcionários como “mistos” — categoria difusa, distante da terminologia institucional brasileira, e que revela o que Bento (2002) chama de estratégia discursiva da branquitude para fugir da racialização, reafirmando-se como norma universal e não como identidade racial específica.

Tais escolhas linguísticas e simbólicas apontam para duas questões: a fragilidade da consciência racial, que se materializa na dificuldade de nomeação; e a persistência do projeto ideológico de branqueamento, que desloca sujeitos racializados para categorias fluidas como “moreno”.

O projeto ideológico de branqueamento trata de uma “ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira” (Munanga, 2020, p.21). Tal projeto se referia a um conjunto de práticas e discursos que, desde o final do século buscou promover o embranquecimento da população brasileira como forma de “melhorar” a nação. Sustentada por teorias racistas e eugenistas, essa ideologia defendia que a miscigenação progressiva com a população branca levaria ao desaparecimento das populações negras e indígenas, consideradas “inferiores” pelos pensadores da época. Sabemos que processo de branqueamento físico da sociedade fracassou, mas seu ideal permanece no inconsciente coletivo brasileiro, ainda rondando o pensamento de grande parte da população negra. (Munanga, 2020, p.27). Portanto,

É preciso desembaraçar-se dessa imagem acusatória e destruidora, atacar de frente a opressão, já que é impossível contorná-la. Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano “normal”. (Munanga, 2025, p.41).

A dificuldade de alguns participantes em responder sobre sua autodeclaração racial reforça a necessidade de práticas de letramento neste sentido, considerando que se nomear

² Para preservação do sigilo ético os nomes reais dos participantes não serão mencionados. Optamos por utilizar nomes fictícios.

racialmente é um passo político e cognitivo fundamental para compreender desigualdades e posições sociais.

6.2 Percepção sobre raça e os papéis ocupados na escola

A tabela abaixo mostra a quantidade de alunos por série/cor/raça. Tais informações foram obtidas através da análise documental de registros da Unidade Escolar, um de nossos instrumentos de geração de dados.

Ao analisarmos a tabela, verificamos que cerca de 71,3% dos estudantes da escola (383 alunos) são negros (pardos e pretos), enquanto aproximadamente 27,5 % (148 alunos) se declaram brancos. Essa predominância de estudantes negros dialoga diretamente com as percepções dos entrevistados sobre a composição racial da escola — ainda que com algumas distorções interpretativas que revelam processos subjetivos de racialização.

Tabela 1: Quantidade de alunos da escola por série/cor/raça

Ano / Grupamento	Total de matriculados	Cor / Raça					
		Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas	Não declarados
6º ano	149	18	8	47	--	--	3
		21	8	42	1	--	1
7º ano	160	24	12	52	--	--	--
		25	2	45	--	--	--
8º ano	116	16	3	45	--	--	--
		15	2	34	--	--	--
9º ano	112	12	4	38	--	--	1
		17	8	32	--	--	--
Total	537	148	48	335	1	0	5

Fonte: Elaboração da autora

Ao serem perguntados sobre a cor/raça predominante na escola, muitos estudantes afirmaram que “a maioria é parda” ou “preta”, demonstrando alinhamento com os dados oficiais, entretanto, houve falas que tensionaram esse quadro. Tal discrepância aponta para os efeitos da mestiçagem como uma estratégia que confunde identidades raciais, enfraquece a nomeação das diferenças e mantém a branquitude como padrão dominante:

Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações do poder. (Munanga, 2020, p.109)

Além disso, um dado que emerge com contundência nas entrevistas é a percepção da hierarquização racial por função escolar. Diversos estudantes destacaram que os alunos são majoritariamente negros, professores são majoritariamente brancos e funcionários (limpeza, cozinha) são majoritariamente negros (pardos), como é possível ver nas falas abaixo:

“A maioria dos alunos da escola é parda, enquanto a maioria dos professores é branca.” (Eduarda)

“A maioria dos alunos é preta ou parda, enquanto a maioria dos professores é branca ou ‘morena’. Em relação aos funcionários, [há] uma predominância de pessoas pardas.” (Mariana)

“A maioria dos alunos da escola são negros, enquanto [...] a maioria dos professores e funcionários, como os da cozinha e da secretaria, [são] brancos.” (Júlia)

Ainda que estejamos tratando de um estudo de caso de uma unidade escolar, esse padrão indica que a branquitude aparece nas posições de poder pedagógico, enquanto pessoas negras ocupam majoritariamente funções operacionais. Tal distribuição — tanto real quanto percebida — reforça imaginários sociais em que saber, autoridade e legitimidade aparecem associados à branquitude, enquanto cuidado, manutenção e subalternidade são atribuídos às pessoas negras. Pinheiro exemplifica bem diretamente:

É aquela coisa de uma pessoa branca de paletó ser empresária e a preta ser segurança ou pastor de igreja protestante; aquela coisa de um branco correndo ser atleta e um preto correndo ser suspeito; de um branco de jaleco no hospital ser o médico e um negro de jaleco ser o auxiliar de enfermagem. Essas e tantas outras conjecturas estão aí, na sua mente, por mais que você não queira (Pinheiro, 2023, p.58).

As informações do documento da escola e os discursos das entrevistas convergem para indicar que a escola acaba mantendo diferenças raciais entre os grupos, ainda que não seja de maneira intencional. Tal convergência reforça a ideia de que não basta inserir conteúdos antirracistas no currículo formal: é preciso descolonizar relações, posições e expectativas dentro do espaço escolar.

6.3 Percepções e vivências do racismo na escola

Este eixo revela uma contradição interpretativa recorrente: os participantes reconhecem a existência de racismo na escola, mas frequentemente o minimizam ou ressignificam como “zoação” ou “brincadeira”.

Entre os estudantes, alguns relatos foram contundentes: Igor mencionou que alunos do 8º ano repetidamente chamam os mais novos de “macaco”. Nina relatou episódio em que uma professora disse a uma aluna: “saí daqui sua preta, não tem esmola”. Maicon narrou uma situação em que dois alunos estavam agindo de uma mesma maneira inadequada e então a professora mandou o aluno preto “parar de macaquice” e ao aluno pardo pediu apenas para sentar-se; e situação semelhante foi relatada por Alana ao narrar que uma educadora chamou um aluno de “macaco” na frente da turma: “cala sua boca seu macaco, para de fazer macaquice”.

Tais relatos sugerem que situações dessa natureza nem sempre encontram respostas suficientemente visíveis ou consistentes no cotidiano escolar, o que pode contribuir para a percepção de que ofensas raciais graves não são enfrentadas com a firmeza esperada.

Entre docentes e funcionários, os relatos indicaram uma tendência à percepção do racismo principalmente nas interações entre os alunos, o que pode acabar minimizando o papel dos adultos e da própria instituição nesse processo. É preciso ter em mente que “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre” (Ribeiro, 2019, p.38) e que “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola (Cavalleiro, 2023, p.98). Assim, reconhecer essas dinâmicas é um passo fundamental para que docentes e funcionários possam assumir um compromisso ativo com práticas verdadeiramente antirracistas.

6.4 Silenciamento e desconhecimento sobre branquitude

Nesta chave analítica identificamos que o termo branquitude é praticamente desconhecido pelos participantes — estudantes, funcionários e parte dos professores:

“Alguma coisa relacionada a branco.” (Igor)

“Eu ouvi mais ou menos.” (Joana)

Já ouvi falar, (...) nunca nem aprofundei. (Eliane)

Além de desconhecimento, há dificuldade de formular sentidos para a branquitude, mesmo quando os entrevistados compreendem e relatam vivências de privilégio racial ou de dominação simbólica. Lívia, por exemplo, afirmou que quanto mais escura a pele, mais preconceito a pessoa sofre e ao ser perguntada sobre o conceito de branquitude, respondeu: “Já ouvi, mas não tenho ideia do que se trata”. Já Patrícia, respondeu que não conhecia o termo branquitude, mas relatou que “a maioria negra que faz essas coisas (tem postura desordeira)... você já vê que a pessoa tem (faz o gesto de esfregar os dedos da mão direita do antebraço esquerdo) (...) pessoas que chegam aqui, às vezes, brancas, não têm a mesma postura”.

O desconhecimento do termo entre a maioria dos participantes nos mostra não apenas uma lacuna conceitual, mas também uma característica estrutural da sociedade brasileira: a naturalização da posição racial dos brancos. Como observa Bento (2002), a branquitude opera justamente fazendo com que sujeitos brancos não se reconheçam como racializados e, portanto, não percebam a necessidade de compreender esse lugar social. Pinheiro adiciona que

Não pensamos em práticas pedagógicas que problematizam o privilégio branco (...) porque pessoas brancas não são racializadas. Por mais que a branquitude tenha criado o conceito de raça, essas pessoas se veem e se projetam no lugar de “ser genérico” de “sujeito universal”; elas, em si, são a representação do humano; racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são “os menores”, os “menos humanos”. (Pinheiro, 2023, p.36).

Deste modo, o silêncio em torno do termo branquitude pode ser compreendido, inicialmente, como expressão de uma falta de informação e de letramento racial, uma vez que a maioria dos participantes demonstrou não conhecer o conceito ou não saber nomeá-lo. No entanto, esse desconhecimento não se apresenta como um dado neutro, mas se insere em um contexto mais amplo no qual determinadas categorias raciais — sobretudo aquelas associadas à população branca — permanecem pouco problematizadas nos espaços formativos. Ainda que o termo não seja explicitamente mencionado nas falas, é possível identificar referências indiretas à branquitude quando os participantes associam o racismo apenas a atitudes individuais, à cor da pele ou à vivência do “outro”, sem se reconhecerem como sujeitos racializados. Assim, a análise aponta para a necessidade de que a formação continuada amplie o debate racial para além do racismo em si, contemplando também os mecanismos que produzem e sustentam esse racismo, entre eles a branquitude, entendida aqui não como uma categoria imposta aos participantes, mas como uma chave analítica fundamental para a compreensão das desigualdades raciais no contexto escolar.

6.5 Expectativas e potências da formação continuada

Apesar das tensões observadas, os dados revelam abertura significativa para processos formativos. Entre estudantes, a demanda por espaços de conversa é recorrente. Maicon sugere “conversas individuais e coletivas”; outros mencionam aulas específicas sobre racismo, exibição de vídeos e educação permanente sobre o tema. Entre professores, a necessidade de formação aparece como desejo e como reconhecimento de limites institucionais. Ricardo afirma: “se eu fizesse o curso, com certeza fluiriam muito mais ideias (...) acesso à informação para poder reproduzir eu não tenho”

A afirmação do professor evidencia duas dimensões: o reconhecimento da necessidade formativa e a experiência docente como espaço de conhecimento que se fortalece na troca e não apenas na teoria. Essa percepção dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que afirmam a formação continuada como essencial para uma educação antirracista.

6.6 Entre o Silêncio e a Transformação: Desafios da Formação Antirracista na Escola

As vivências e análises durante a pesquisa evidenciaram que a racialização da vida escolar é reconhecida pelos participantes, porém frequentemente minimizada ou ressignificada como “brincadeira”. Tal compreensão apareceu tanto nas entrevistas quanto durante a aplicação do jogo, quando situações explicitamente racistas — sobretudo aquelas relacionadas ao cabelo, ao tom de pele e aos apelidos dirigidos a estudantes negros — foram inicialmente tratadas por alguns participantes como “zoeção”, “coisa de criança” ou práticas corriqueiras do cotidiano escolar. Em uma das entrevistas, por exemplo, uma participante afirmou: “A gente vê essas coisas de apelido, mas é mais brincadeira entre eles, coisa de aluno mesmo”. Outro participante reforçou essa percepção ao dizer: “Eles falam essas coisas sem maldade, é mais zoeção, não chega a ser racismo”.

Essa naturalização também se manifestou durante a formação, conforme registrado na ficha de observação, quando, ao analisar uma carta do jogo que abordava apelidos relacionados ao cabelo crespo, um dos participantes comentou: “Isso acontece direto, mas é coisa de criança, eles nem percebem”, enquanto outro completou: “Na minha época também era assim, sempre teve esse tipo de brincadeira”. Tais falas evidenciam como práticas racializadas são reconhecidas no cotidiano escolar, mas frequentemente esvaziadas de seu caráter discriminatório, sendo tratadas como elementos normais da convivência entre os estudantes.

Nesse mesmo movimento, a branquitude permaneceu, por muitas vezes, invisibilizada, não sendo nomeada diretamente, mas operando como referência implícita de normalidade. Essa invisibilidade se manifestou quando o racismo foi compreendido apenas como um problema do “outro”, associado exclusivamente às vivências de estudantes negros, sem que os sujeitos brancos se reconhecessem como participantes das dinâmicas raciais. Em uma das entrevistas, por exemplo, um participante afirmou: “Racismo é algo que atinge mais os alunos negros, a gente tenta ajudar quando acontece”, posicionando-se fora da relação racial. Em outra fala, o racismo apareceu como algo externo ao próprio sujeito: “Eu não sofro isso, então às vezes é difícil perceber”.

Além disso, o vocabulário racial utilizado pelos participantes se mostrou marcado por categorias ambíguas e eufemizadas, como “moreno”, ou por expressões que evitam a nomeação direta da negritude e da branquitude, conforme evidenciado nas autoidentificações registradas nas entrevistas. Em diferentes momentos, os sujeitos demonstraram hesitação ao se autodefinirem racialmente, como na fala de uma participante que afirmou: “Eu me considero morena, não sou branca, mas também não sou negra”, ou ainda: “Acho que sou parda, mas

nunca parei muito pra pensar nisso”. Em outro caso, a categoria racial foi substituída por descrições físicas ou de origem familiar: “Minha família é bem misturada”.

As hesitações, substituições e desvios observados nas falas indicam não apenas um desconhecimento conceitual, mas também os limites do letramento racial dos participantes, revelando a dificuldade de nomear diretamente a raça como dimensão estruturante das relações vivenciadas no espaço escolar.

Apesar dessas questões, a observação da experiência formativa revelou abertura e desejo por aprofundamento, expressos nas falas finais dos participantes e no engajamento crescente ao longo do jogo, especialmente quando as situações apresentadas se aproximavam de vivências reais da escola.

Os achados dialogam com o problema central da pesquisa: o combate ao racismo estrutural exige formação continuada orientada por intencionalidade, diálogo e crítica — como propõe o produto educacional desta dissertação. A escola, portanto, não é apenas um espaço onde o racismo acontece: é também lugar de disputa, resistência e transformação, desde que se criem condições formativas para que professores e funcionários reconheçam seu papel, compreendam sua própria racialidade e atuem para desestabilizar práticas e discursos racistas.

As informações obtidas nos trouxeram a clareza de que a formação antirracista não pode ser episódica e/ou restrita a novembro e que a branquitude precisa ser nomeada e estudada. Além disso, as entrevistas revelaram que algumas tensões e violências são invisibilizadas por adultos e que a formação continuada antirracista deve acontecer com vivências, diálogos e periodicidade, como já proposto por Freire (1987,1996) e as DCNs EREER (2008).

Os dados analisados fundamentam o desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa como estratégia crítica de letramento racial e reforçam seu potencial de contribuir para a construção de uma escola que não reproduza o mito da democracia racial, mas que atue ativamente para descolonizar práticas, saberes e relações.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

A formação continuada de docentes e funcionários surge como uma estratégia essencial para promover uma educação antirracista. Este processo formativo deve ir além do simples cumprimento de normativas e diretrizes educacionais; ele deve proporcionar um ambiente de reflexão crítica e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A falta de preparo e

sensibilidade para lidar com questões raciais pode perpetuar a desigualdade e a exclusão no ambiente escolar, tornando a formação continuada um elemento-chave para a transformação dessa realidade. O produto educacional fruto desta pesquisa visou ser uma experiência de formação interativa sobre letramento racial projetada para a formação continuada de professores e funcionários de escolas.

Reconhecemos que a educação é uma ferramenta poderosa para criar um mundo mais justo e equitativo e nosso objetivo é promover o letramento racial, capacitando os participantes a compreender, discutir e abordar questões de raça e racismo de forma eficaz e inclusiva em contextos educacionais.

O letramento racial é essencial para enfrentar desigualdades sistêmicas e criar ambientes educacionais que acolham a diversidade de experiências e identidades. Desejamos que os participantes se sintam provocados à reflexão sobre questões raciais na escola, a partir da dinâmica do jogo de tabuleiro “Caminhos da Transformação”, que apresenta relatos de alunos, professores e funcionários sobre situações vivenciadas no ambiente escolar.

O uso de jogos de tabuleiro como ferramenta pedagógica na formação de professores e funcionários é uma abordagem que pode promover um aprendizado significativo e engajado sobre temas complexos como racismo e branquitude, pois oferece um ambiente interativo e seguro para a exploração de questões sensíveis, permitindo que os participantes reflitam criticamente sobre suas próprias experiências e preconceitos, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e privilégio racial. Segundo Gee (2003), os jogos oferecem contextos ricos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, promovendo um aprendizado ativo e reflexivo. Além disso, Freire (1987) destaca a importância do diálogo e da problematização como ferramentas para a conscientização crítica, e os jogos de tabuleiro podem criar espaços para essa interação dialógica e reflexiva.

Em “Caminhos da Transformação”, para cada situação apresentada, esperamos que os participantes reflitam sobre momentos em que o um olhar, um falar e/ou um calar se configuram como atitudes racistas, muitas vezes lidas como “normais” no contexto de racismo estrutural e mito da democracia racial existentes no Brasil. Esperamos também colaborar para que os participantes compreendam como a branquitude, enquanto identidade, influencia as questões raciais da dinâmica escolar.

De forma prática, “Caminhos da Transformação” visa ser um jogo de tabuleiro educativo projetado para a formação continuada de professores e funcionários de escolas, focando na compreensão do racismo estrutural e da branquitude. Os participantes embarcarão em uma jornada simples e interativa.

O jogo é composto por um dado de dois lados e cartas com relatos de situações que foram coletados durante esta pesquisa e que apresentam situações vivenciadas por alunos, professores e funcionários do campo. Há também cartas com relatos de experiências de atividades e/ou de atitudes antirracistas que devem ser perpetuadas. Esperamos que as informações descritas nas cartas guiem os participantes à reflexão e discussão sobre as questões raciais na escola. Uma jornada que se inicia da consciência e que termina na educação antirracista, que é o que pretendemos alcançar.

Os jogadores (ou os grupos de jogadores) se alternam jogando o dado e movem suas peças no tabuleiro de acordo com o número tirado. Ao pararem na casa devida, pegam uma carta no bloco de cartas e leem a situação descrita em voz alta. Além de reflexão, as situações poderão gerar discussões sobre os assuntos, a serem tratados com todos os participantes. De acordo com os desfechos apresentados em algumas situações, os jogadores deverão voltar ou avançar casas no tabuleiro. Tais movimentações estarão descritas nas cartas.

O objetivo do jogo é que todos os jogadores (ou grupos de jogadores) cheguem ao final da jornada, alcançando o fim, que é a educação antirracista construída por TODOS, JUNTOS. Durante o percurso, será possível discutir e refletir sobre diversas situações em que o racismo estrutural e os privilégios da branquitude aparecem nas dinâmicas escolares e as estratégias que podem ser desenvolvidas para combatê-los.

A seguir, apresentamos o jogo **Caminhos da Transformação**:

Figura 1: tabuleiro do jogo Caminhos de Transformação



Fonte: Elaborado pela autora

Nas casas de cada etapa do tabuleiro do jogo escolhemos utilizar símbolos Adinkra que são símbolos gráficos originários do povo Akan, em Gana, e que carregam significados profundos relacionados à filosofia, à espiritualidade, aos ensinamentos morais e à experiência coletiva desse povo. Mais do que elementos estéticos, eles constituem formas de transmissão de saberes e valores culturais que atravessam gerações, funcionando como uma linguagem visual de resistência, memória e identidade. Tal escolha se justifica, pelo propósito de valorizar e apresentar referências da ancestralidade africana no contexto da formação antirracista.

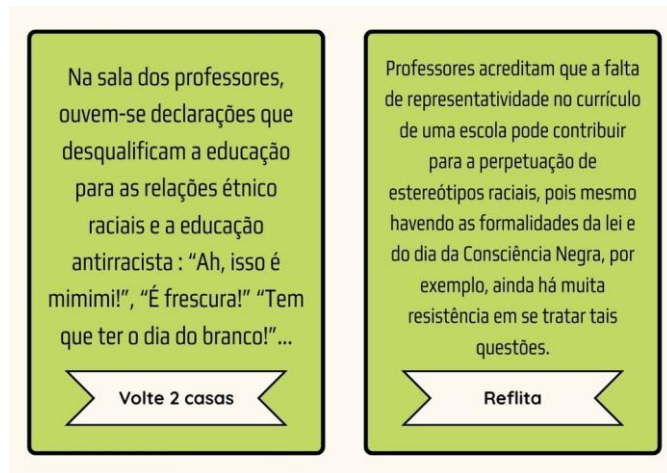
A construção das cartas do jogo foi orientada por uma decisão metodológica central: ancorar cada situação nas experiências reais narradas pelos alunos, professores e funcionários da escola. Em vez de utilizar exemplos genéricos, casos fictícios ou situações retiradas de outras pesquisas, optamos por transformar fragmentos das entrevistas em cartas-situação, respeitando a complexidade, a linguagem e o contexto em que esses episódios ocorreram. Essa escolha buscou garantir maior confiabilidade ao jogo, preservando sua ligação direta com a realidade

da escola e evitando a criação de situações artificiais ou descoladas do cotidiano dos participantes. Ao trabalhar com situações concretas — algumas delas marcadas por silenciamentos, brincadeiras racistas naturalizadas e tensões entre alunos e profissionais — o jogo produz uma experiência formativa mais significativa, pois convoca os participantes a refletirem sobre episódios que poderiam ter presenciado ou até protagonizado. Assim, as cartas funcionam não apenas como disparadores de debate, mas como espelhos que revelam, de forma viva e não idealizada, a urgência do cumprimento da Lei 10.639/03 e da implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista.

Além das situações que evidenciaram tensões raciais presentes no cotidiano escolar, também foram incluídas no conjunto de cartas narrativas de experiências positivas, nas quais foram protagonizadas protagonizaram ações de acolhimento, valorização da identidade negra ou intervenções antirracistas. A presença dessas situações foi importante para evitar uma abordagem exclusivamente problematizadora, permitindo reconhecer que a escola também produz movimentos de resistência e cuidado que merecem ser visibilizados e fortalecidos. Assim como nas cartas que tratam de conflitos, as situações positivas foram extraídas diretamente das entrevistas, reafirmando o compromisso de trabalhar com a realidade viva da escola, e não com exemplos idealizados ou importados de outros contextos. Acreditamos que essa decisão metodológica reforça a confiabilidade do jogo e amplia sua potência formativa, uma vez que os participantes se reconhecem nos episódios apresentados — seja porque já presenciaram momentos semelhantes, seja porque desejam reproduzir práticas antirracistas bem-sucedidas em seu cotidiano profissional.

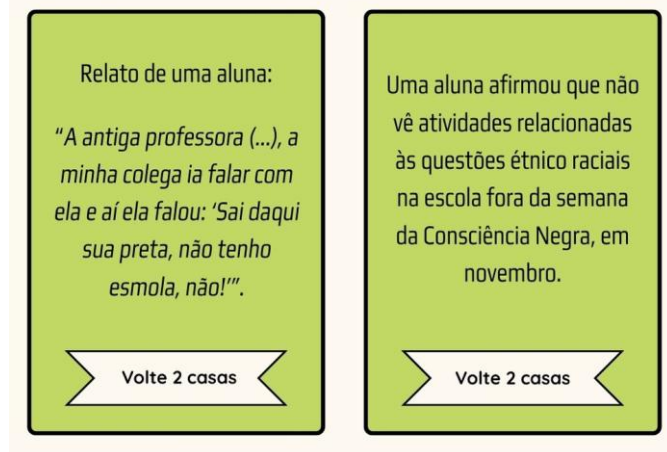
A escolha por transformar relatos reais em componentes lúdicos também se justifica pela nossa compreensão de que a ludicidade favorece processos de aprendizagem que mobilizam emoção, memória e reflexão crítica.

Figura 2: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 1 e 2



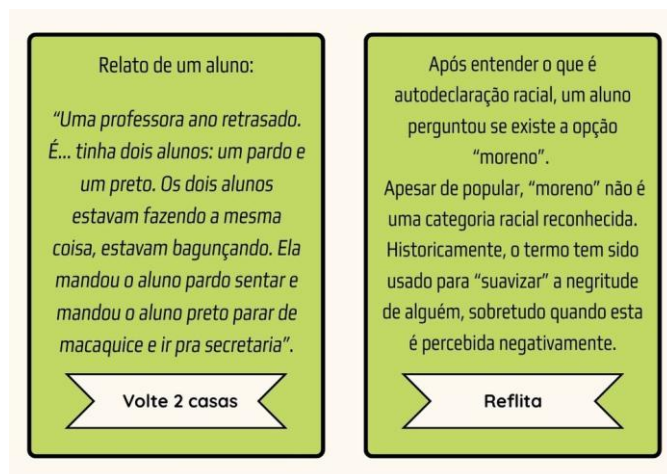
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 3: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 3 e 4



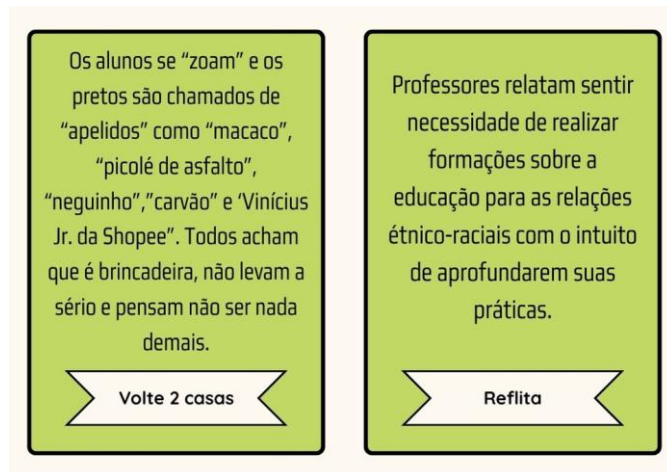
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 4: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 5 e 6



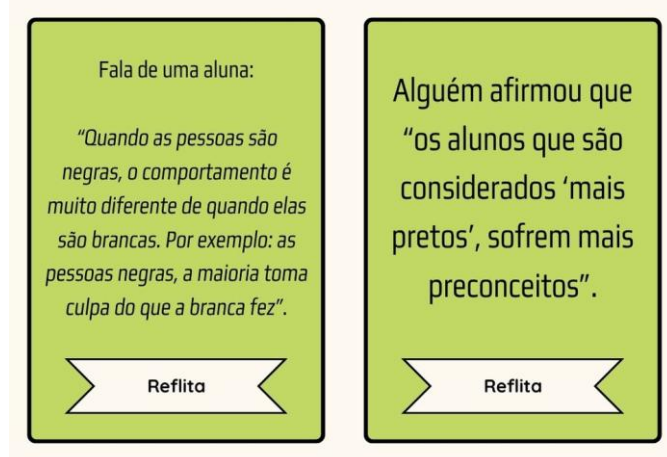
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 5: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 7 e 8



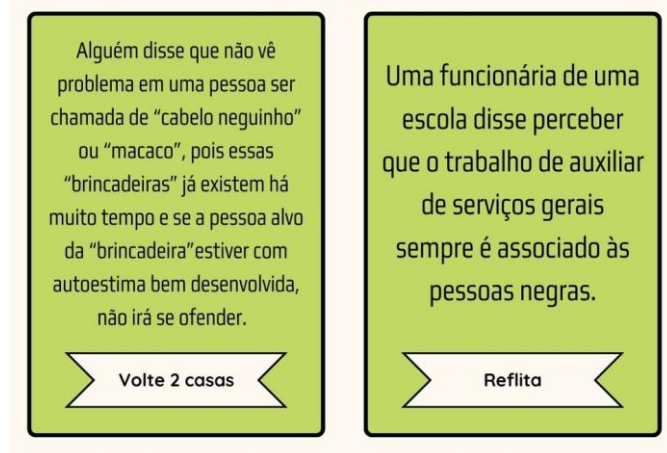
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 6: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 9 e 10



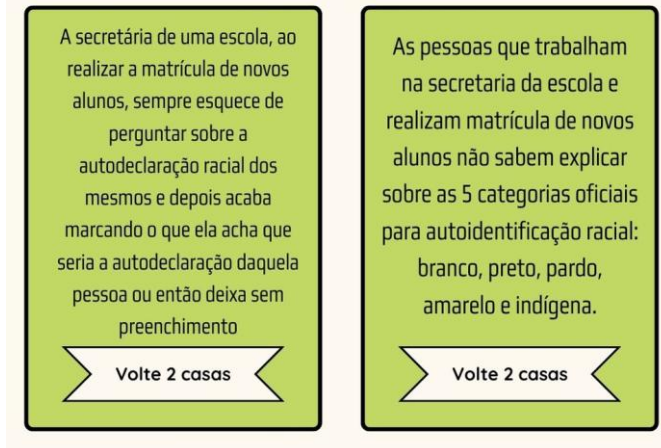
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 7: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 11 e 12



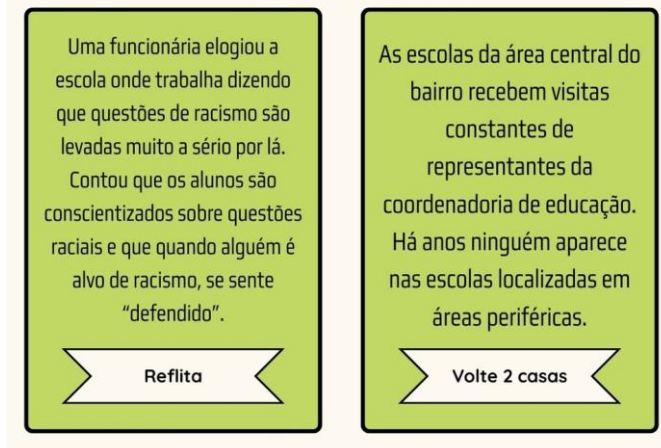
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 13 e 14



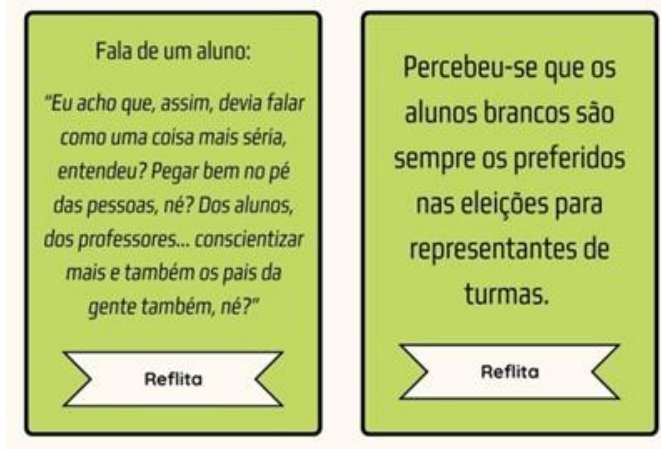
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 9: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 15 e 16



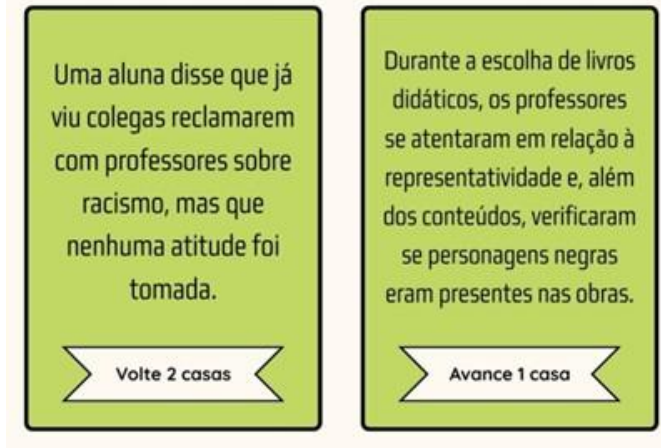
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 10: cartas do jogo Caminhos de Transformação 17 e 18



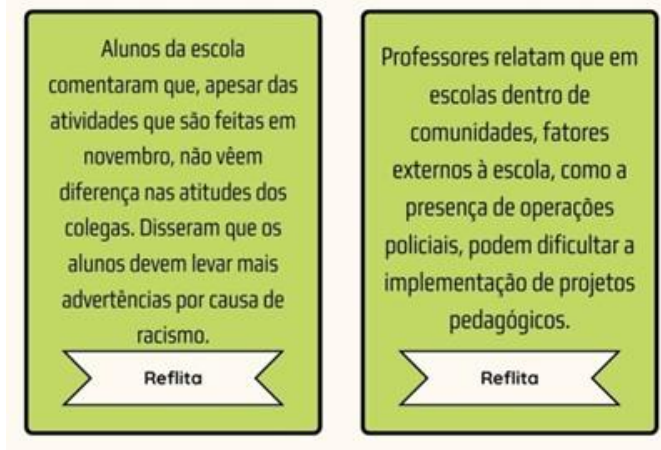
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 11: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 19 e 20



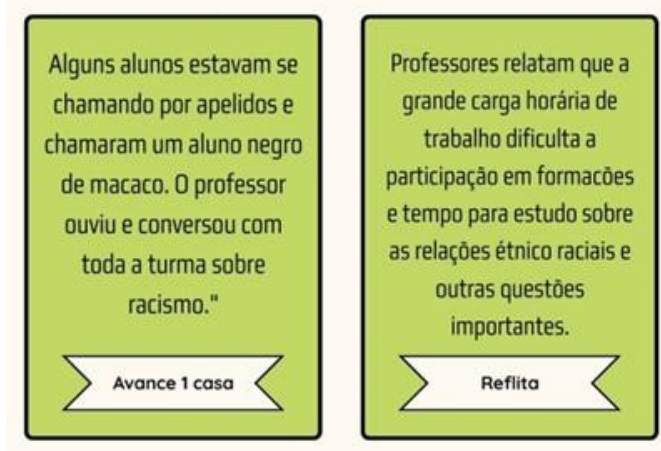
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 12: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 21 e 22



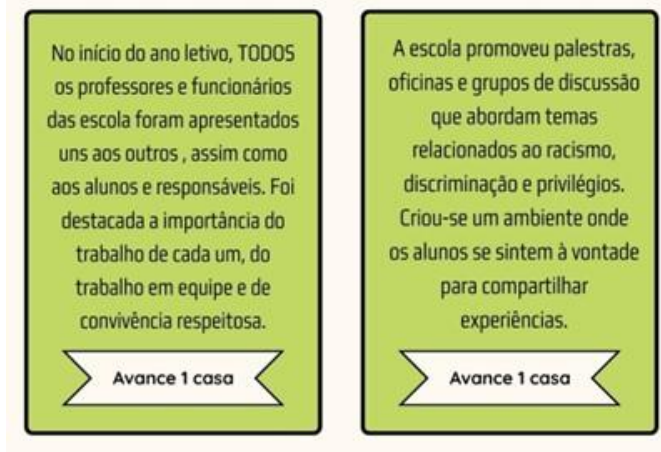
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 13: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 23 e 24



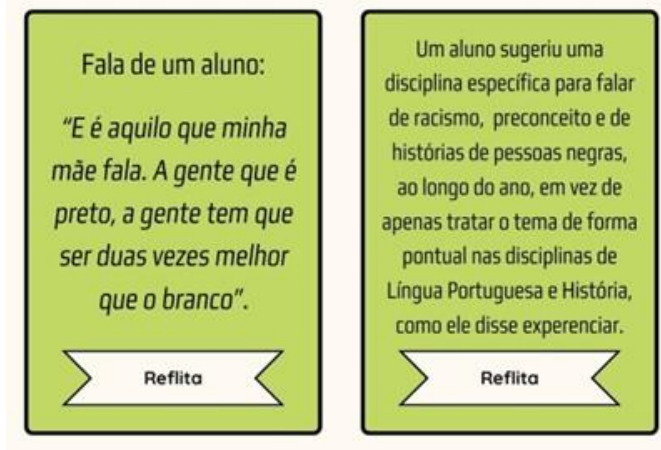
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 14: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 25 e 26



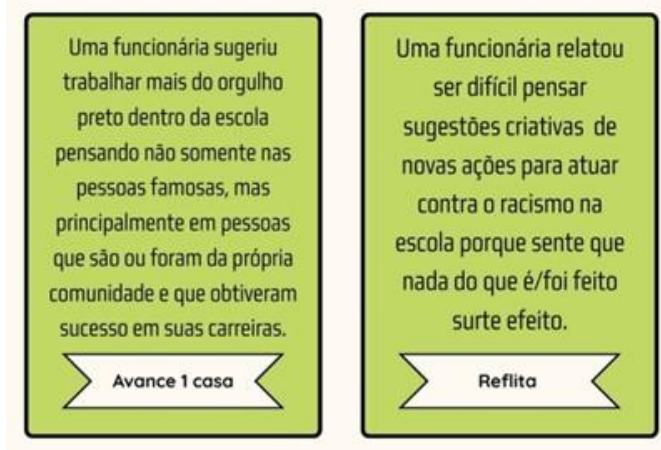
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 15: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 27 e 28



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 16: cartas do jogo Caminhos de Transformação situações 29 e 30



Fonte: Elaborado pela autora

7.1 Caminhando e transformando

A aplicação do produto educacional — o jogo *Caminhos de Transformação* — ocorreu em 03 de outubro de 2025, na escola municipal que constitui o campo de atuação desta pesquisa. O encontro, com duração de quatro horas, reuniu 16 participantes, entre professores, estagiários e funcionárias que trabalham como agentes educadoras e equipe gestora da unidade escolar. O ambiente foi marcado por acolhimento, escuta e participação ativa, configurando-se como um espaço propício para o diálogo e a reflexão coletiva.

Iniciamos a formação destacando que o encontro era fruto do trabalho desenvolvido no curso de Mestrado em Práticas de Educação Básica, com o objetivo de formação continuada de professores e funcionários para o enfrentamento do racismo estrutural e dos privilégios da branquitude. Em seguida, conduzimos uma breve exposição dialogada com o apoio de slides, abordando temas como autodeclaração racial, Lei 10.639/2003, racismo estrutural, mito da democracia racial e branquitude. As discussões iniciais permitiram identificar que, embora os participantes demonstrassem alguma familiaridade com o tema do racismo, havia lacunas conceituais importantes — especialmente quanto ao entendimento de racismo estrutural e de branquitude, bem como sobre o alcance e as exigências legais da Lei 10.639/03.

Durante a explanação, surgiram dúvidas e reflexões espontâneas, revelando o interesse do grupo. Esclarecemos, por exemplo, a diferença entre os termos “preto” e “negro” e explicamos que, no contexto brasileiro, o grupo de pessoas negras inclui pretos e pardos. Esse ponto despertou questionamentos, sobretudo sobre quem são as pessoas consideradas pardas, o que levou à discussão sobre o racismo de marca no Brasil e sobre como o fenótipo influencia experiências de discriminação. As explicações possibilitaram que o grupo compreendesse melhor as categorias raciais e suas implicações sociais.

Após esse primeiro momento de diálogo e sensibilização, iniciou-se a dinâmica com o jogo *Caminhos de Transformação*, elaborado como instrumento pedagógico para estimular a reflexão sobre práticas racistas, boas condutas e ações educativas antirracistas no ambiente escolar. O jogo foi realizado em um único grupo, decisão tomada de forma espontânea, pois os participantes demonstraram forte coesão e disposição para vivenciar a experiência coletivamente. A ausência de competição reforçou a proposta colaborativa e reflexiva do jogo, cuja lógica consiste em percorrer um caminho que parte da consciência e tem como meta final a educação antirracista.

Durante a atividade, os participantes se alternaram jogando o dado de dois lados e movendo a peça pelo tabuleiro. O envolvimento do grupo foi intenso e participativo. Muitos contribuíram com falas, perguntas e relatos pessoais, conforme registrado na ficha de observação:

A diretora da escola relatou que, enquanto a conversa acontecia, ela ia revisitando o passado e entendendo muitas das situações de racismo que vivenciou. Vários participantes conversaram sobre um aluno preto que vêm sofrendo racismo na escola sistematicamente e que têm sofrido com isso, inclusive a mãe do estudante já foi à escola conversar sobre tais situações. Ali, todos concordaram que se faz necessária uma ação mais enérgica da escola para a solução do problema, o que inclui reunião com os responsáveis dos alunos envolvidos nas agressões, registro em ata e comunicação à coordenadoria de Educação.

(Ficha de observação participante desta pesquisa, 2025)

E ainda:

Um professor relatou um episódio de racismo na escola que foi necessário ele tratar em terapia. Ele contou que, no final do ano letivo anterior, alunos do 9º ano estavam pedindo para que os colegas escrevessem em suas camisas do uniforme e que então, ao escreverem na blusa de uma certa aluna preta, alguns colegas escreveram coisas como “preta fedida” e “macaca”. Apesar de estar sendo aprovada no 9º ano, tal aluna ainda tinha muita dificuldade em leitura e não entendia exatamente o que estava sendo escrito para ela. O professor disse que, ao ver aquilo, foi tomado por uma dor e não soube como acessar a menina, que acabou indo embora com aqueles dizerem em sua roupa.

(Ficha de observação participante desta pesquisa, 2025)

Este último episódio foi revisitado com dor e reflexão, sendo apontado como exemplo da urgência de ações institucionais mais assertivas. Outro relato marcante veio da diretora, que afirmou ter repensado experiências de sua própria vida à luz das discussões sobre racismo estrutural.

Ao final do encontro, o clima era de satisfação e aprendizado. Muitos participantes nos procuraram para agradecer, afirmando que a formação foi esclarecedora e impactante. Um professor, conhecido por seu comportamento brincalhão, relatou ter compreendido a gravidade das “piadas racistas” e se comprometeu a rever essa postura, percebendo que o riso diante do racismo reforça práticas de opressão. O tema continuou sendo comentado após o encerramento, inclusive durante o almoço coletivo pós encontro, o que demonstra o impacto da atividade e sua capacidade de provocar reflexões duradouras.

A experiência não apresentou dificuldades relevantes. O principal desafio observado foi a ausência de alguns funcionários da escola, que, apesar de estarem presentes na unidade, optaram por não participar. Essa situação evidencia a necessidade de reforçar junto à gestão escolar a importância da formação antirracista como parte do trabalho coletivo e contínuo da instituição.

Acreditamos que o caráter lúdico reduziu barreiras defensivas e criou um ambiente de segurança para o diálogo, permitindo que temas sensíveis fossem discutidos. O jogo operou como uma tecnologia pedagógica articulando experiência, afetividade e criticidade, ampliando o potencial de transformação das práticas escolares e contribuindo para a implementação de uma formação continuada verdadeiramente antirracista. Ao entrar em contato com situações que emergiram da própria comunidade escolar, os participantes puderam não apenas compreender intelectualmente os problemas e as possibilidades de intervenção, mas os vivenciar de maneira simbólica, o que pode contribuir para fortalecer a fixação de conceitos e a construção de novos sentidos.

Em síntese, podemos afirmar que a aplicação do produto educacional contribuiu efetivamente para o objetivo central desta pesquisa — o combate ao racismo estrutural no currículo — ao promover um espaço de formação continuada que articulou conhecimento teórico, reflexão prática e vivência coletiva. O jogo se mostrou uma ferramenta potente para facilitar o diálogo, promover conscientização e incentivar mudanças de postura.

O encontro gerou indícios concretos de transformação de pensamento e intenção de mudança de prática entre os participantes, demonstrando que experiências formativas sensíveis, participativas e fundamentadas podem fortalecer o compromisso de professores e funcionários com uma educação antirracista. Ainda assim, é importante reconhecer as limitações desta experiência. Por se tratar de uma única ação formativa, sua potência encontra fronteiras diante da complexidade do racismo estrutural, que demanda processos contínuos, duradouros e sistemáticos de formação para produzir rupturas mais profundas e consistentes. Embora o encontro tenha aberto fissuras importantes na compreensão dos participantes, ampliar essas rachaduras exige um investimento prolongado, capaz de sustentar a reflexão crítica, tensionar práticas arraigadas e consolidar transformações no cotidiano escolar. Assim, os resultados alcançados, embora significativos, indicam mais um ponto de partida do que um ponto de chegada, reforçando a necessidade de que formações antirracistas se tornem parte permanente da cultura institucional.

7.2 Caminhando, encontrando e descobrindo

A aplicação do produto educacional extrapolou o contexto inicialmente previsto nesta pesquisa, evidenciando o potencial do jogo de tabuleiro como um dispositivo formativo flexível, adaptável e capaz de dialogar com diferentes públicos e espaços educativos. Embora concebido originalmente para a formação continuada de professores e funcionários da escola

pesquisada, o jogo demonstrou capacidade de mobilizar reflexões significativas em outros contextos, ampliando seu alcance pedagógico e formativo.

Destacamos a experiência de aplicação do jogo junto a uma turma de calouros da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no campus do Fundão. A proposta, inicialmente pensada para um único encontro, foi ampliada para dois momentos formativos, em razão do envolvimento do grupo e da riqueza das discussões suscitadas pelas situações apresentadas no jogo. Essa experiência evidenciou que o produto educacional não se limita ao contexto da educação básica, mostrando-se igualmente potente no ensino superior, especialmente em espaços de formação inicial de professores, nos quais a discussão sobre racismo, currículo e práticas pedagógicas é fundamental.

Além disso, após a aplicação do jogo na escola campo da pesquisa, surgiram convites para novas experiências formativas, incluindo a adaptação do material para uso com estudantes e responsáveis. Tal desdobramento reforça a compreensão do jogo como uma ferramenta aberta, capaz de ser reelaborada conforme o público e os objetivos formativos, sem perder sua intencionalidade antirracista. A possibilidade de adaptação das cartas e das situações-problema permite que o jogo se mantenha conectado às vivências concretas dos participantes, fortalecendo o diálogo e ampliando a circulação do debate racial para além dos profissionais da educação.

Outra experiência relevante foi a utilização do jogo em um evento anual realizado no CREIR (Centro de Referência em Educação Infantil Realengo) do Colégio Pedro II, dedicado à valorização e celebração das culturas negras. Nessa ocasião, o produto educacional foi adaptado para a realização de uma oficina com alunos e responsáveis, incorporando conteúdos relacionados aos símbolos africanos Adinkra. Essa experiência evidenciou a versatilidade do jogo como recurso pedagógico, capaz de articular formação antirracista, valorização cultural e ludicidade, promovendo o acesso a saberes afrocentrados de maneira sensível e participativa.

Tais experiências reforçam as potencialidades do jogo de tabuleiro enquanto produto educacional, não apenas como instrumento de formação continuada pontual, mas como um dispositivo que favorece o diálogo, a construção coletiva de sentidos e a valorização das culturas negras em diferentes contextos educativos. Ao possibilitar múltiplas adaptações e usos, o jogo pode ser visto como uma ferramenta potente para a promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista e com a ampliação do letramento racial de diversos públicos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do reconhecimento de que o racismo estrutural atravessa o currículo escolar não apenas por meio dos conteúdos formais, mas sobretudo pelas práticas, silêncios, relações e hierarquias que organizam o cotidiano da escola. Nesse sentido, o problema que orientou o estudo - Em que medida é possível combater o racismo estrutural no currículo de uma escola de ensino fundamental situada em uma comunidade carioca por meio de uma experiência de formação continuada de professores e funcionários? - exigiu compreender o currículo como narrativa étnico-racial e a formação continuada como estratégia de intervenção nesse campo.

Os dados produzidos ao longo da pesquisa evidenciaram que o racismo é reconhecido pelos sujeitos escolares, mas frequentemente minimizado, deslocado para o campo das “brincadeiras” ou atribuído exclusivamente às interações entre estudantes. Além disso, observamos que a branquitude permanece majoritariamente invisibilizada, operando como referência implícita de normalidade e neutralidade, o que contribui para a manutenção de práticas e discursos que reproduzem desigualdades raciais no espaço escolar. A dificuldade de nomeação racial, o uso de categorias eufemizadas e o desconhecimento dos conceitos revelam limites importantes do letramento racial entre professores, funcionários e estudantes.

Diante desse cenário, a experiência de formação continuada desenvolvida por meio do produto educacional — o jogo de tabuleiro Caminhos de Transformação — mostrou-se uma estratégia potente para tensionar o currículo vivido da escola. Ao mobilizar situações reais do cotidiano escolar, o jogo possibilitou que professores e funcionários reconhecessem práticas anteriormente naturalizadas, abrindo espaço para a reflexão crítica sobre seus próprios papéis na produção e reprodução do racismo estrutural. Ainda que não tenha promovido transformações imediatas ou estruturais, a experiência formativa produziu deslocamentos significativos, especialmente no reconhecimento do racismo para além de atitudes individuais e na compreensão da escola como espaço racializado.

Nesse sentido, é possível afirmarmos que a formação continuada, quando pensada de maneira intencional, dialógica e situada, contribui para o combate ao racismo estrutural no currículo na medida em que cria fissuras nas narrativas hegemônicas, amplia o letramento racial dos sujeitos escolares e favorece a problematização da branquitude como identidade e posição de poder. A formação não opera como solução definitiva, mas como um processo que inaugura

questionamentos, produz desconfortos pedagógicos e convoca os profissionais da escola a se reconhecerem como agentes implicados nas dinâmicas raciais.

Os resultados indicam, portanto, que o enfrentamento do racismo estrutural no currículo não se efetiva por meio de ações pontuais ou exclusivamente conteudistas, mas demanda processos formativos contínuos, que envolvam toda a comunidade escolar e que articulem teoria, prática e experiência. A aplicação do produto educacional evidenciou que a ludicidade, aliada à escuta e à valorização das vivências concretas, potencializa o engajamento e fortalece a memória formativa, favorecendo aprendizagens significativas no campo da educação antirracista.

Contudo, é importante reconhecermos os limites desta pesquisa. Trata-se de uma experiência formativa pontual, realizada em um contexto específico, o que não permite generalizações. Além disso, considerando que o racismo estrutural se constitui historicamente e se reproduz de maneira contínua, seu enfrentamento exige ações igualmente duradouras, institucionalizadas e sistemáticas. A formação continuada aqui analisada não rompe a estrutura, mas contribui para ampliar suas rachaduras, indicando caminhos possíveis para práticas curriculares mais comprometidas com a justiça racial.

Por fim, esta pesquisa reafirma a centralidade da formação continuada de professores e funcionários como estratégia fundamental para o combate ao racismo estrutural no currículo escolar. Ao deslocar o foco apenas dos estudantes e incluir os adultos da escola como sujeitos do processo formativo, o estudo evidencia que uma educação antirracista exige o reconhecimento da própria implicação nas relações de poder que atravessam o cotidiano escolar. Esperamos que este trabalho contribua para fortalecer práticas educativas que tensionem silêncios, desnaturalizem privilégios e promovam uma escola comprometida com a equidade racial e com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ADICHE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma História única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- BENTO, Maria Aparecida Silva Bento. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento do Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.(25-58).
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos narcísicos da branquitude no Brasil: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de doutorado, USP, 2002.
- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Casa Civil, 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011b. p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *In Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo no Brasil: temas e debates. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

CARNEIRO, Sueli. Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2023.

CAVALLEIRO, E. (Org.) Racismo e antirracismo na educação; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2024.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FANON, Frantz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy? New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais. 1 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, N. L. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 12–33, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/15207>. Acesso em: 27 abr. 2025.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados em Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

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

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 1978.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278

RAMOS, Artur. A mestiçagem no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1942.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SABINO, Fernando. A Vitória da Infância. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1995

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. In Portuguese Literary & Cultural Studies, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

TWINE, France Widdance. Racism and Racial Democracy: The Maintenance of White Supremacy in Brazil. Rutgers University Press, 1997.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE A – PERGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS

- Como você se autodeclara racialmente?
- Qual a cor/raça que você acha que as demais pessoas atribuem a você?
- De que cor/raça é a maioria dos alunos escola? E dos professores e funcionários?
- Como você definiria racismo?
- Você já percebeu, dentro da escola, diferença no tratamento entre negros e brancos?
- Você acredita que há racismo da escola? Se sim, de que maneira(s) ele se apresenta?
Já sofreu com ele?
- Você se considera uma pessoa que já teve atitudes racistas?
- Você já ouviu falar sobre "branquitude"? Se sim, como o definiria?

Quais sugestões você teria para melhorar a abordagem da escola em relação às questões raciais?

- Como você se sentiu respondendo essas perguntas?

**APÊNDICE B – PERGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
PROFESSORES**

- Como você se autodeclara racialmente?
- Qual a cor/raça que você acha que as demais pessoas atribuem a você?
- De que cor/raça é a maioria dos seus alunos? E dos professores e funcionários da escola?
- Como você definiria racismo?
- Você acredita que há racismo da escola? Se sim, de que maneira(s) ele se apresenta? Já sofreu com ele?
- Você se considera uma pessoa que já teve atitudes racistas?
- Em sua opinião, é importante que os professores reflitam sobre sua própria identidade racial ao abordar questões de raça na educação? Por quê?
- Você já teve momentos de reflexão sobre seu papel na reprodução ou desconstrução de estereótipos raciais em sala de aula?
- Você já ouviu falar sobre o conceito de "branquitude"? Se sim, como o definiria?
- Qual a sua compreensão sobre como a branquitude se manifesta na prática educacional?
- Você aborda questões relacionadas à raça e etnia em sua sala de aula? Se sim, quais são os desafios que você enfrenta ao tentar discutir abertamente o racismo com os alunos?
- Você acredita que a falta de representatividade no currículo pode contribuir para a perpetuação de estereótipos raciais?
- Você já percebeu diferenças nas expectativas ou tratamento dos alunos com base em sua raça?
- Na sua opinião, quais são os principais desafios institucionais que impedem a promoção da equidade racial na escola?
- Que tipo de formação ou desenvolvimento profissional você acha necessário para os professores abordarem questões de branquitude e racismo de maneira mais eficaz?
- Como você vê o papel da escola e dos professores na promoção de uma educação antirracista?

- Quais sugestões você teria para melhorar a abordagem da escola em relação às questões raciais?
- Como você se sentiu respondendo essas perguntas?

APÊNDICE C – PERGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – FUNCIONÁRIOS

- Como você se autodeclara racialmente?
- Qual a cor/raça que você acha que as demais pessoas atribuem a você?
- De que cor/raça é a maioria dos alunos escola? E dos professores e funcionários?
- Como você definiria racismo?
- Você acredita que há racismo da escola? Se sim, de que maneira(s) ele se apresenta? Já sofreu com ele?
- Você se considera uma pessoa que já teve atitudes racistas?
- Você já percebeu, dentro da escola, diferença no tratamento entre negros e brancos?
- Você já ouviu falar sobre "branquitude"? Se sim, como o definiria?
- Quais sugestões você teria para melhorar a abordagem da escola em relação às questões raciais?
- Como você se sentiu respondendo essas perguntas?

APÊNDICE D – RESUMO DAS ENTREVISTAS³

1 Entrevistas com os alunos

1.1 Daniel⁴

O aluno não sabia o significado do termo “autodeclaração racial”. Após breve explicação da entrevistadora, ele se autodeclarou como preto e disse ser percebido dessa forma também pelos outros. O aluno se demonstrou tímido durante a conversa, mas sua percepção da dinâmica racial da escola revela importantes sentidos sobre a vivência do racismo no cotidiano escolar. Daniel observa que a maioria dos alunos é preta, enquanto identifica a maioria dos professores como pardos e os funcionários (secretaria, cozinha e limpeza) predominantemente como pardos também. Quando questionado sobre o que é racismo, o aluno não conseguiu definir claramente, mas mencionou que já ouviu termos pejorativos como “macaco”, “picolé de asfalto”, “neguinho”, “carvão”, “suco de petróleo” e “Vinícius Jr. da Shopee”. Daniel reconheceu a existência de atitudes racistas entre os alunos, mas disse não observar comportamentos racistas entre professores ou funcionários. O termo “branquitude” não lhe era familiar. Ele mencionou que os apelidos dados a ele e a outros alunos pelos colegas são uma forma de racismo que ele percebe na escola, mas que, embora já tenha sido chamado de “neguinho”, não se incomoda muito com essas situações. O aluno reconhece a presença de atitudes racistas, no entanto, diz que não vê diferença de tratamento na escola entre pessoas brancas e negras. Quando questionado sobre sugestões para melhorar a situação racial na escola, Daniel afirmou que a escola está perfeita, mas sugeriu que os alunos deveriam receber advertências e que os responsáveis deveriam ser

³ Para as entrevistas e as análises delas provenientes, nos baseamos no quesito raça/cor utilizado pelo IBGE, que define que autodeclaração racial é como a pessoa identifica a sua própria cor ou raça, sendo as opções apresentadas: branca, preta, parda, amarela ou indígena. Entendemos também que a população negra é o somatório de pessoas que se autodeclararam como pretas ou pardas, conforme designa o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10) no artigo 1º: “IV – população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. Feitas essas observações, sigamos para o resumo dos dados coletados.

⁴ Os nomes reais dos participantes não serão mencionados. Optamos por utilizar nomes fictícios.

chamados para tratar essas questões com seriedade. Ele também mencionou a necessidade de levar essas discussões para fora da escola, para que ninguém acabe "indo de Vasco". O aluno disse ser importante tratar o assunto pela própria segurança dos colegas: "(...) que o que eles tá fazendo aqui na escola, pode levar pra rua e acabar indo de Vasco". A pesquisadora então, perguntou o significado do termo, até então desconhecido para ela e Daniel explicou que "ir de Vasco" é sinônimo de morrer, fazendo uma alusão ao fato de o time carioca ter tido perdas e rebaixamentos. Por fim, o aluno disse ter se sentido bem em responder as perguntas, afirmando que se sentiu confortável em falar sobre o assunto.

1.2 Eduarda

A estudante Eduarda não tinha conhecimento sobre o que é a autodeclaração racial, mas, após uma breve explicação da pesquisadora, se autodeclarou parda e relatou que, em sua percepção, as pessoas também a veem como parda, embora às vezes a chamem de morena ou branca. Ela observou que a maioria dos alunos da escola é parda, enquanto a maioria dos professores é branca. Sobre os funcionários, Eduarda afirmou não ter reparado com atenção, mas acredita que predominam pessoas pardas. Ela nunca tinha escutado o termo branquitude, relatou não ter sofrido racismo dentro da escola, mas que acredita que haja racismo no ambiente escolar entre os alunos. Para a aluna, racismo é "julgar a pessoa pela cor e achar que a pessoa não é digna de outras coisas só por causa da cor". Apontou que a escola já desenvolve ações sobre o assunto, mas, como sugestão, disse que é preciso envolver mais os responsáveis e reforçar a conscientização, pois considera que muitos alunos não aproveitam as oportunidades oferecidas e que as atitudes dos mesmos não mudam.

1.3 Jônatas

O estudante Jônatas não sabia o significado do termo autodeclaração racial. Após breve explicação da entrevistadora, ele se autodeclarou como pardo, mas relatou que as pessoas já o disseram ser preto e, até mesmo, amarelo. Em sua visão, a maioria dos alunos da escola é branca, assim como a maioria dos professores, enquanto os funcionários são majoritariamente pretos. Jônatas definiu racismo como o ato de tratar uma pessoa de forma diferente por causa da cor da pele e reconheceu que, em momentos de brincadeiras com colegas, já teve atitudes racistas, mas não considera que tenha sido racista de forma séria. O aluno foi enfático ao dizer que há racismo na escola e que se manifesta entre os colegas por meio de piadas e ofensas ligadas à cor da pele. Jônatas não conhecia o termo "branquitude". Quando perguntando se teria alguma sugestão para a escola trabalhar melhor as questões raciais, o aluno disse "eu não, porque qualquer coisa que eu falar não

vai adiantar em nada”. Por fim, Jônatas afirmou que percebe ações da escola para enfrentar o problema do racismo e que se sentiu feliz em ter respondidos às perguntas e ter conversado com a pesquisadora.

1.4 Mariana

A estudante Mariana também não tinha conhecimento sobre o que é a autodeclaração racial, mas, após uma breve explicação da pesquisadora, se autodeclarou parda e relatou que as pessoas a percebem de formas variadas: ora como morena, ora como branca ou parda. Ela observou que a maioria dos alunos é preta ou parda, enquanto a maioria dos professores é branca ou “morena”. Em relação aos funcionários, apontou uma predominância de pessoas pardas. Mariana definiu racismo como o tratamento discriminatório direcionado a alguém em função da cor da pele e afirmou que ela não acha o racismo correto, pois tem irmãos com a pele mais escura que a dela. Embora não tenha vivenciado diretamente situações de racismo, relatou ter sofrido bullying na infância. Mariana afirmou ter presenciado atitudes racistas entre alunos, com ofensas utilizando termos pejorativos como “macaco”, mas não percebeu manifestações semelhantes entre professores ou funcionários. No entanto, ao avançar da conversa, a aluna contou já ter presenciado colegas reclamando com professores sobre atitudes racistas e eles não terem feito nada. Para a estudante, a escola poderia agir com mais rigor em relação às atitudes racistas entre os alunos, apesar de acreditar que mudanças mais efetivas dependem da educação familiar, reconhecendo que, apesar dos esforços da escola, os comportamentos discriminatórios persistem: “acho que não adianta nada. A educação tem que vir de casa”. O termo “branquitude” não lhe era familiar e a aluna disse ter se sentido “normal” ao responder as perguntas.

1.5 Alana

Assim como outros colegas, a estudante Alana não sabia o significado do termo autodeclaração racial e, após breve explicação da entrevistadora, se autodeclarou negra (se referindo a preta), embora acredite que as pessoas a percebam como parda. Ela considera que a maioria dos alunos da escola é negra (preta), enquanto os professores, em sua maioria, são pardos e pretos. Sobre os funcionários, relatou que, na cozinha, predominam pessoas negras (pretas); na limpeza, pessoas brancas e pardas; e na secretaria, majoritariamente brancas. Para Alana, o racismo se manifesta em atitudes que desqualificam pessoas negras, associando-as a estereótipos negativos, como a ideia de que “negros não têm futuro” ou “são vagabundos” e que “têm cabelo duro”. A aluna nunca tinha escutado o termo “branquitude” e durante a conversa afirmou: “Só de você morar dentro de uma

comunidade, você não vai ter futuro. Você é vagabundo, prostituta, de tudo”. Ela disse não ter tido atitudes racistas e que percebe diferenças de tratamento entre alunos brancos e negros, especialmente entre eles próprios. Alana relatou ter presenciado situações de racismo, tanto entre alunos — envolvendo insultos sobre cor de pele e cabelo — quanto por parte de uma professora, que chamou um aluno de "macaco", atitude que ela considerou grave:

Chamou o *Kauan* de macaco. É, na sala de aula, mais de 40 alunos na sala de aula. Ela virou pra ele: cala sua boca seu macaco, para de fazer macaquice. Eu olhei e falei, gente, a professora tá achando que ela é o quê? Que é por causa que ela tem um tom de pele clara? Ah, meu Deus... Ah, se eu pegasse, se ela falasse isso pra mim, eu já vou logo na delegacia. Eu quero ver o que ela vai fazer. Eu já vi muitas coisas, muitas atitudes

Alana não observou práticas racistas entre os funcionários da escola e contou já ter sofrido racismo por alunos, com ofensas relacionadas ao seu cabelo e cor da pele. Como sugestões, propôs a valorização de figuras negras em murais, a ampliação de conteúdos sobre personalidades negras na História e a promoção de dinâmicas de integração entre alunos de diferentes cores de pele. Alana relatou ter se sentido "maravilhosa" ao responder às perguntas, demonstrando satisfação com sua participação na entrevista.

1.6 Júlia

Após explicação sobre o que é autodeclaração racial, a aluna se autodeclarou negra (se referindo a preta), e relatou que, socialmente, é percebida como negra (preta) ou parda. Ela percebe que a maioria dos alunos da escola são negros, enquanto identifica a maioria dos professores e funcionários, como os da cozinha e da secretaria, como brancos. Júlia entende o racismo como o ato de fazer julgamentos negativos baseados na cor da pele, associando pessoas negras a estereótipos, inclusive remetendo à época da escravidão:

Para mim, o racismo é quando você tem uma cor de pele e a pessoa fica falando da sua cor de pele a pessoa fica te julgando. Então, a sua cor de pele, ela... tipo, como eram as escravizadas, escravizavam por causa da cor de pele. Que eles olhavam essa cor de pele e eles não aceitavam.

A estudante afirmou que não acredita ter cometido atitudes racistas, mas reconhece ter sido vítima de racismo, como em um episódio em que foi chamada de "nequinha" por um colega. Embora não perceba diferenças explícitas de tratamento entre alunos brancos e negros no cotidiano, reconhece a existência de racismo na escola por meio de comentários preconceituosos entre estudantes. Como sugestão para combater o racismo, propôs a realização de campanhas nas redes sociais da escola, como no Instagram, além da divulgação de cartazes educativos no ambiente escolar. Ela não conhecia o termo “branquitude” e relatou ter se sentido bem e tranquila ao participar da entrevista.

1.7 Kauan

O estudante Kauan se autodeclarou pardo, embora acredite ser percebido socialmente como preto. Ele observa que a maioria dos alunos da escola é branca, enquanto identifica a maioria dos professores e funcionários (cozinha e limpeza) como pretos. Para Kauan, o racismo é prejudicial tanto para quem sofre quanto para quem o pratica, destacando a possibilidade de arrependimento e mudança de comportamento. Ele reconheceu que já pode ter tido atitudes racistas, mas afirmou que refletiu e se corrigiu: “Pode ser que eu tive algumas vezes, mas eu me arrependi depois”. Kauan não percebe diferenças no tratamento entre alunos brancos e negros na escola e entende que o atendimento é igualitário. Apesar disso, relatou que existe racismo entre os alunos, embora não perceba atitudes racistas por parte dos professores. Como sugestão, propôs que a escola trate das questões raciais de maneira mais séria e consciente, envolvendo também a educação dos pais sobre o tema: “Eu acho que, assim, devia falar como uma coisa mais séria, entendeu? Pegar bem no pé das pessoas, né? Dos alunos, dos professor conscientizar mais e também os pais, né, da gente também, né? E dos outros alunos de educar mais essas coisa em casa”. Kauan não conhecia o termo “branquitude e relatou ter se sentido tranquilo e confortável ao abordar os assuntos da entrevista.

1.8 Flávio

O estudante Flávio se autodeclarou preto, disse achar que esta é a percepção das outras pessoas e descreveu a composição racial da escola como majoritariamente formada por alunos brancos e pardos, com uma menor quantidade de alunos pretos. Ele percebe a maioria dos professores como brancos e os funcionários (cozinha e limpeza) como negros (pretos e pardos). O aluno relatou não conhecer o termo “branquitude”.

A entrevista com Flávio revelou muito sobre as experiências do aluno com o racismo e sua percepção de identidade racial. A conversa durou bem mais que com os demais colegas e ele se sentiu muito à vontade para compartilhar experiências pessoais, incluindo incidentes de racismo, como quando foi discriminado na igreja e na escola, e abordou questões sobre como a cor da pele influencia seu tratamento nas interações sociais:

Eu já passei um racismo. Eu estava na igreja, aí eu desci, bebi água e passei na salinha das crianças. Não lembro o que era para entregar uma caneta, um documento, não lembro o que era. Daí o neto do pastor virou para mim e falou assim... Hum, lá vem o preto pobre. Aí eu fui lá e falei assim, eu não ligo tá? Você pode me chamar de preto, mas graças a Deus, eu amo a minha cor. (...) Foi o primeiro racismo que eu sofri. Tipo assim, foi o primeiro. Daí, eu não liguei. (...) Daí, ele já tinha me chamado também de novo de preto. Aí, eu fui lá, falei com a mãe dele, fui pra sala do pastor, falei pro pastor também. Ele teve uma conversa ali na hora, me pediu desculpa, ficou com medo, né, de eu levar isso

pra justiça, isso tudo (...) Daí eu me perguntei, o meu pai é branco. Fiquei me perguntando... Jesus, será que as pessoas não gostam de mim por eu ser preto? E eu aprendi uma coisa. Por mais que, tipo assim, a pessoa não goste de você, você tem que sempre se amar, entendeu? (...)

Além disso, ele refletiu sobre a necessidade de ser "duas vezes melhor" que os brancos para conquistar respeito e reconhecimento: "É é aquilo que minha mãe fala. A gente que é preto, a gente tem que ser duas vezes melhor que o branco". O aluno compartilhou tanto momentos de sofrimento quanto de superação, mostrando como tem lidado com atitudes racistas e preconceituosas de formas diferentes ao longo de sua jovem vida. Falou sobre suas experiências pessoais com discriminação, inclusive situações em que ele foi chamado de "macaco" e revelou como vivenciou esses momentos, muitas vezes escolhendo não reagir com violência, como sua mãe o ensinou. Flávio também expressou sua percepção de que, dentro da escola, não sofre racismo diretamente, mas já enfrentou atitudes preconceituosas, como uma vez em que um colega o insultou com palavras homofóbicas.

O aluno ainda fez uma reflexão importante sobre o impacto que o racismo e o preconceito podem ter na vida das pessoas, principalmente nas suas emoções e autoestima. Destacou a importância de não levar as palavras de algumas pessoas a sério, mas, ao mesmo tempo, mostrou a compreensão de que o racismo pode ser devastador, podendo levar alguém a extremos como a depressão e até mesmo ao suicídio. Flávio sugeriu a ideia de ter um profissional dentro da escola, como um psicólogo, para conversar com os estudantes e ajudar a lidar com os efeitos do racismo e do preconceito, especialmente em momentos de pressão ou sofrimento. Ele adicionou que essa pessoa poderia ser alguém com uma vivência próxima, uma pessoa negra, por exemplo, para que os alunos se sentissem mais à vontade e pudessem abrir o coração.

Por fim, o entrevistado também sugeriu uma maneira de a escola abordar melhor as questões raciais: ter um professor ou até mesmo uma aula específica para tratar do racismo, do preconceito e de histórias de pessoas negras, em vez de apenas tratar o tema de forma pontual nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, como ele disse experimentar.

Flávio relatou se sentir bem com a entrevista e ainda se sentiu à vontade para compartilhar seus sonhos em ser advogado criminalista, ator ou agente pessoal, motivado pela luta por representatividade e superação de estigmas sociais.

1.9 Igor

Após explicação sobre o que é autodeclaração racial, Igor perguntou à pesquisadora se teria a opção "moreno". A pesquisadora explicou novamente, falando dos termos usados

em órgão oficiais e então o aluno se autodeclarou pardo e disse acreditar ser percebido da mesma forma pelas outras pessoas. Ele observa que a maioria dos alunos da escola é preta ou parda, com menos alunos brancos. Percebe que os professores são majoritariamente brancos, enquanto os funcionários são, em sua maioria, negros. Para Igor, o racismo é uma forma de discriminação que inferioriza as pessoas negras e exalta os brancos:

-- Assim... da pessoa que não tem a mesma cor do que a outra. Aí ela quer sentir mais do que a pessoa que...

-- Você acha que quem quer se sentir mais que quem?

-- Os brancos

Aos ser perguntado se acha que já teve atitudes racistas, o aluno respondeu: “Acho que tipo assim... não pra ofender, mas zoando assim, tipo... em um grupo assim, todo mundo zoando, já”. Também relatou ter presenciado cenas de racismo na escola: “É, tipo... os garotos do oitavo, assim, fica zoando o... a maioria tipo que chegou assim do sexto, fica xingando de macaco, chamando eles de... de um monte de coisa”. Igor deduziu que o termo branquitude é “alguma coisa relacionada a branco”, mas não soube explicar mais. Embora tenha testemunhado casos de racismo entre os alunos, principalmente insultos verbais, o aluno não relatou episódios vindos de professores ou funcionários. Como sugestão para a escola, propôs mais espaços de conversa e exibições de vídeos educativos para estimular a reflexão. Disse ter se sentido entre calmo e nervoso durante a entrevista, mas confortável para se expressar.

1.10 Maicon

Maicon não sabia o que significava autodeclaração racial, mas após explicação da pesquisadora, se autodeclarou pardo e acredita ser visto pelas outras pessoas como pardo ou branco. Em sua percepção, a escola apresenta diversidade racial entre os alunos, com predominância de pardos e negros (pretos), enquanto os professores são majoritariamente brancos e os funcionários, na maioria, negros (pretos). Maicon define o racismo como a discriminação pela cor da pele e relatou nunca ter sido alvo direto de racismo, mas ter presenciado práticas discriminatórias, como a diferença de tratamento de uma professora entre um aluno preto e um aluno pardo: “Uma professora ano retrasado. É... tinha dois alunos: um pardo e um negro. Os dois alunos tavam fazendo a mesma coisa, tavam bagunçando. É... ela mandou o aluno pardo sentar e... mandou o aluno negro parar de macaquice”. O aluno disse não saber do que se trata “branquitude” e observou que na escola há o uso de termos pejorativos e racistas entre alunos, especialmente durante atividades na quadra e na sala de aula. Como proposta para combater o racismo na escola, Maicon sugeriu a realização de conversas, tanto individuais quanto coletivas, para promover maior

conscientização. Por fim, disse ter se sentido confortável ao responder às perguntas da entrevista.

1.11 Camila

Após explicação sobre o que é autodeclaração racial, a aluna Camila se autodeclarou preta e acredita ser vista da mesma forma pelas outras pessoas. Diferentemente de outros entrevistados, ela percebe que a maioria dos alunos da escola é branca, enquanto a maioria dos professores seria “morena” e os funcionários, predominantemente pretos. Camila associa o racismo a atitudes discriminatórias, como o afastamento de alguém por causa da cor da pele, mas relatou que nunca sofreu racismo pessoalmente na escola. A aluna reconheceu a existência de racismo entre os alunos, principalmente em forma de “zoeiras” relacionadas à cor da pele. Para Camila, mudanças reais contra o racismo não dependem da escola, mas das atitudes individuais das pessoas. Ao ser perguntada se a escola poderia fazer algo para melhorar a questão do racismo dentro da instituição, a aluna disse: “Não, porque até então vem da pessoa, né? A escola não vai poder mudar se eu for uma branca ou você é de preto. O diretor, a diretora, a escola não vão mudar isso na pessoa”. Camila informou não conhecer o termo “branquitude” e relatou que durante a entrevista se sentiu um pouco envergonhada, mas compreendeu o objetivo das perguntas.

1.12 Lara

A aluna não sabia do que se trata “autodeclaração racial”. Após breve explicação a entrevistadora, se autodeclarou como parda e disse ser percebida como “morena” pelos outros. Lara observa que a maioria dos alunos é preta, enquanto identifica a maioria dos professores como brancos e os funcionários (secretaria, cozinha e limpeza) predominantemente como brancos também. Quando questionada sobre o que é racismo, a aluna disse ser quando alguém desmerece outra pessoa e fala mal da cor dela. Sara disse que nunca teve atitudes racistas com ninguém, pois não gostaria que tivessem com ela e relacionou racismo ao preconceito em relação a condições sociais e financeiras. A aluna relatou já ter sofrido racismo, mas não ter ligado:

É... foi rápido, né? Eu tava no recreio... eu era do sexto ano ainda. Eu tava no recreio... aí a gente tava brincando e sem querer esbarrei num... num menino lá embaixo, aí ele ‘não tá me vendo não?’, aí eu falei ‘mas foi sem querer, eu não te vi. Se eu tivesse te visto, iria ser por querer’ aí ele ‘ah, então tá bom, ô sua macaca’ e eu falei ‘tá’. Falei nada, aí subi e falei com o (...) [diretor adjunto]”.

-- E qual era a cor desse menino?

-- Branco.

Lara reconheceu a existência do racismo na escola entre os alunos e relatou o fato de uma professora ter chamado um aluno de sua turma de “macaco” durante uma aula. A aluna desconhecia o termo “branquitude” e, quando questionada sobre sugestões para melhorar a situação racial na escola, sugeriu que a escola poderia fazer um dia específico só de trabalhos sobre racismo. Por fim, disse ter se sentido “normal” em responder às perguntas.

1.13 Nina

Após breve explicação da entrevistadora, a estudante Nina se autodeclarou parda e acredita ser percebida socialmente da mesma forma. Ela observa que a maioria dos alunos da escola é preta, enquanto identifica a maioria dos professores e funcionários como brancos. Para Nina, racismo é quando as pessoas são “zoadas”, como quando são chamadas de macaco ou quando dizem que alguém tem “cabelo duro”. Ela reconheceu que já pode ter tido atitudes racistas sem perceber e disse nunca ter sofrido com racismo. Nina não percebe diferenças no tratamento entre alunos brancos e negros na escola e entende que o atendimento é igualitário. Apesar disso, relatou que existe racismo na escola:

--Você acha que tem racismo aqui na escola?

-- Com certeza, mas nunca vi assim, não. Não... já. Pode falar?

-- Pode falar.

-- Professora?

-- Pode.

--- A antiga professora (...), a minha colega (...)... ela ia falar com ela, aí ela falou: ‘sai daqui sua preta, não tem esmola, não’

Entre os alunos, a aluna disse que o racismo se revela através de falas preconceituosas, como as tais “zoações”. Nina não conhecia o termo “branquitude e, como sugestão para tratar as questões raciais entre os alunos na escola, falou sobre a necessidade de haver mais agentes educadores na unidade escolar para observar e orientar os alunos, uma vez que a escola tem um grande pátio no térreo e mais alguns andares, porém só conta com dois funcionários em tal função. A participante relatou ter se sentido “legal” com a entrevista.

1.14 Lorrany

Após breve explicação sobre o significado do termo “autodeclaração racial”, a aluna se autodeclarou parda e disse ser percebida dessa forma também pelos outros, que a chamam de “morena”. Em relação aos alunos da escola, a aluna disse que percebe a maioria como pretos, enquanto identifica a maioria dos professores e os funcionários (secretaria, cozinha e limpeza) predominantemente como pardos. Quando questionada sobre o que é racismo, a aluna disse ser quando uma pessoa tem preconceito com a cor da outra. Lorrany disse que já teve atitudes racistas e relatou que, um pouco antes de nossa entrevista, um aluno que também foi entrevistado a zoou e ela respondeu: “Sai daí, macaco”. Quando indagada sobre haver diferença de tratamento entre pessoas brancas e negras na escola, a aluna disse já ter percebido: “Quando as pessoas são negras, o comportamento é muito diferente de quando elas são brancas. Por exemplo: “as pessoas negra, a maioria toma culpa do que a branca fez”. Lorrany reconheceu a existência do racismo na escola e disse que o percebe tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, sendo mais recorrente entre os alunos. A aluna relatou que o racismo se revela através de falas e apelidos relacionados à cor, cabelo e aparência e ainda contou ter presenciado um professor falar para um aluno “Sai daí ô negão, preto!”. Lorrany também relatou que já sofreu racismo no ambiente escolar, tendo sido chamada de “cabelo duro” e “guanidina”. Quando questionada sobre sugestões para melhorar a situação racial na escola, a aluna sugeriu que a escola tenha atitudes mais enfáticas com alunos que têm atitudes racistas, chamando mais a atenção deles. Na visão da estudante, projetos não adiantam mais, pois segundo ela, sempre são feitos na escola e não houve mudança. Lorrany nunca havia escutado o termo “branquitude”. Por fim, a aluna disse que foi bom ter falado sobre o assunto e que se sentiu leve ao compartilhar suas percepções.

1.15 Brenda

Ao tomar conhecimento sobre o que é a autodeclaração racial, Brenda se autodeclarou parda e acredita ser percebida socialmente da mesma forma. Ela observa que a maioria dos alunos da escola é parda, enquanto identifica a maioria dos professores como brancos e funcionários como pardos. Para Brenda, racismo é “quando uma pessoa olha pra outra, uma pessoa preta e fica julgando ela pela cor dela”. A aluna disse não ter tido atitudes racistas com ninguém e nunca ter sofrido com racismo. Afirmo que há racismo na escola por parte dos alunos, mas não o percebe por parte de professores e funcionários. Informou também não perceber diferenças no tratamento entre alunos brancos e negros na escola e disse achar que, por mais que a escola tente, não vai conseguir mudanças nas questões

raciais “por causa dos alunos, porque já vem direto do caráter deles. Tentando mudar até pode conseguir uma melhora, mas mudar totalmente, acho que não consegue”. Brenda não sabia do que se trata a palavra “branquitude” e ainda afirmou que não vê atividades relacionada às questões étnico raciais na escola fora da semana da Consciência Negra, em novembro. Por fim, ao terminarmos a entrevista, disse ter se sentido bem e tranquila ao responder as perguntas.

2 Entrevistas com os professores

2.1 Lívia

A professora se considera branca, reconhece a diversidade dentro da sua própria família, e acredita que as pessoas a veem como branca. Em sua visão, a maioria dos alunos da escola são pretos, os professores brancos e os funcionários, pretos. Ao ser perguntada sobre o que é racismo para ela, a professora disse que

a palavra racismo é referente à raça, né? E a gente escuta mais... infelizmente quando a gente fala sobre racismo, a gente escuta mais referente à cor negra, ou preta, né? Mas assim... e acaba tendo essa... essa imagem, né? Em relação à preconceito racial, em relação a diferenças...né? Por conta, mas... a palavra em si não significa isso, mas a gente vê dessa forma.

A educadora reconhece que várias vezes já teve atitudes racistas e que há muito racismo na escola, se apresentando principalmente através de bullying, inclusive partindo de alunos que se consideram “morenos”, por serem negros de pele mais clara. Segundo ela, os alunos que são considerados “mais pretos, sofrem mais preconceitos”.

Lívia, que é uma mulher branca, afirma nunca ter sofrido com o racismo e acredita que ser fundamental que os educadores reflitam sobre sua própria identidade racial para lidar com questões de raça na educação, pois

a gente tem que entender que nós somos todos iguais, que não tem que ter essa distinção de raça, né? Que isso é por conta...é por conta de todo o preconceito, de toda História, né? Mas assim... é importante pra que futuramente não tenham mais... é...questões de... é... preconceitos... porque de alguma maneira humilha a pessoa, né? Traz assim... memórias muito ruins pra algumas pessoas que passam por isso e sofrem com isso... então assim, eu acho muito importante!

A professora relata que trabalha temas como empatia, diversidade e a influência da África em suas aulas de educação física, através da dança e também promovendo debates sobre a mulher negra, integrando essas discussões em datas comemorativas como o 13 de maio e a Consciência Negra. Afirmou não encontrar dificuldades ou desafios em tratar de temas raciais com os alunos, pois eles participam e interagem bem, inclusive com muita curiosidade, especialmente em relação às religiões de matriz africana.

Lívia acredita que a falta de representatividade no currículo de uma escola pode sim contribuir para a perpetuação do racismo e de estereótipos raciais. Disse já ter observado algumas mudanças, mas que ainda é necessário avançar muito mais. Em relação à diferença de tratamento ou de perspectivas baseados nas diferenças raciais dos alunos, a professora relatou não perceber isso hoje na escola onde trabalha atualmente, mas que, anos atrás, quando iniciou sua carreira na educação pública, via tais diferenças de forma significativa.

A professora mencionou dificuldades relacionadas ao contexto social da escola, como a presença de operações policiais e questões externas à escola, que podem dificultar a implementação de projetos pedagógicos. Além disso, para ela, a falta de recursos e de parcerias pedagógicas (até mesmo dos próprios colegas professores) também são um obstáculo. Ela sugeriu que os professores e funcionários da escola deveriam participar de mais rodas de conversa e oficinas sobre temas raciais, algo que considera essencial para aprofundar o conhecimento e melhorar a abordagem pedagógica. A professora sugeriu também que encontros periódicos para discutir tais temas podem ser úteis para fortalecer a prática pedagógica antirracista e fomentar um espaço de troca de experiências entre os educadores. Lívia contou já ter ouvido a palavra “branquitude”, mas não ter ideia do que se trata.

Por fim, disse que sentiu bem, confortável e à vontade respondendo às perguntas.

2.2 Ricardo

O professor Ricardo relatou que sempre se autodeclarou como “moreno” e informou que as pessoas também o veem como tal. Ao ser perguntado qual a raça/ cor da maioria dos alunos da escola, o professor também os declarou como “morenos”. Em relação aos professores e funcionários, disse os ver como “mistos”. Para o educador, “racismo é a tentativa de invisibilizar uma raça. Ou por questão de etnia ou por questão de cor de pele mesmo.”

O professor relatou que já teve atitudes racistas na adolescência e afirmou que acredita que existe racismo na escola, principalmente por parte dos alunos, se apresentando de maneira explícita, “a título de zoação”. Relatou, ainda, que nunca sofreu racismo na escola e nem fora dela e que acredita ser importantíssimo que os professores reflitam sobre suas próprias identidades raciais para abordarem as questões de raça na educação. Ricardo

afirmou já ter refletido sobre seu papel na reprodução ou na desconstrução de estereótipos raciais em sala de aula e disse não conhecer o termo branquitude.

O professor também contou que aborda questões relacionadas à raça e à etnia na sala de aula e que não encontra desafios em fazê-lo. Relatou que nunca observou diferença no tratamento aos alunos por conta da cor de pele, mas que já percebeu diferença nas expectativas que se têm deles, ainda que de forma velada, por conta de suas cores.

Para o docente, ainda é um desafio aplicar o que está posto na lei 10.639 e na matriz curricular. Ele informou que o material da Secretaria Municipal de Educação aborda as questões raciais, que trabalha tal material com seus alunos, mas que sente necessidade de realizar formações sobre a educação para as relações étnico-raciais com o intuito de aprofundar sua prática.

Ricardo acredita que os professores têm um papel fundamental na promoção de uma educação antirracista, especialmente em um contexto político e social polarizado. Exaltou a tradição que a escola tem de fazer atividades no dia 20 de novembro “Questão de honra nossa!”, mas disse não ter outras sugestões para melhorar a abordagem da escola em relação às questões raciais e complementou:

se eu fizesse o curso (sobre educação antirracista), com certeza fluiriam muito mais ideias, né... pra gente fazer na escola... por causa da troca. Imagina um curso, a troca que você pode fazer, de experiências exitosas com os outros professores, com relação à educação antirracista... então é... acesso à informação pra poder reproduzir. Isso eu não tenho.

A entrevistadora, então, indagou qual seria o motivo de ele não ter as informações que disse desejar e o professor informou que a grande dificuldade que tem é sua carga horária de trabalho, que é muito grande. Além disso, disse que tem conhecimento de muitos convites para professores de Português e Matemática participarem de formações, mas que não fica sabendo de formações para professores de História.

Por fim, o professor Ricardo disse que participar da entrevista foi libertador e que a conversa o deu a oportunidade de pensar o seu redor e se pensar como protagonista no processo de luta e ativismo por uma educação antirracista.

2.3 João

João é professor de Geografia e se autodeclara pardo. Acredita que essa é a cor/ raça com a qual as demais pessoas os identificam. Para o professor, a maioria dos alunos da

unidade escolar são pretos e a maioria dos professores são pardos, assim como os funcionários. Ele define racismo “como toda ação, seja ela física, psicológica ou simbólica é... frente a um grupo social específico que tá atrelado à cor”.

O docente relatou que já teve atitudes racistas em sua vida e, ao ser perguntado se acredita que há racismo na escola, ele foi enfático em sua resposta: “Sim. Muito”. João disse que o racismo na escola se apresenta em falas de alunos, professores e funcionários através de palavras e frases que hoje já são amplamente conhecidas como falas racistas. E complementou:

-- Ou com uma desqualificação da luta antirracista, né? Então essa coisa ‘ah, isso é mimimi, isso é frescura, é... tem que ter o dia do branco...’

-- Você já ouviu isso aqui na escola?

-- Várias vezes! Inclusive com defesa violada disso, né?

-- Entendi

-- ‘Não tem que ter a Semana da Consciência Negra, tem que mudar... tem que ter a semana x,y,z...’ É... ‘Tem que desconsiderar a lei, não fazer todo ano a Semana da Consciência Negra...’ entre outras coisas, né? Por parte dos alunos, é... eu percebo muito hoje... é...o racismo religioso, um desmembramento da questão racial

-- Uhum

-- Então é muito comum essa fala em relação a... ‘ah, fulano é macumbeiro, preto macumbeiro’... uma associação muito forte entre uma coisa e outra. E aí, é claro: ‘ah, fulano é preto, olha o cabelo...’. Nos alunos é muito mais a utilização de termos racistas, né? Do que um racismo mais velado que eu até vejo mais nos adultos, que poderiam ter um conhecimento maior, que têm uma informação maior, uma maturidade maior, mas fazem questão de pontuar um contraponto a qualquer ação antirracista.

O professor relatou que já foi vítima de racismo, especialmente por também ter crescido numa comunidade periférica. Para ele, é de extrema importância que os professores reflitam sobre suas identidades raciais:

Fundamental. Primeiro porque boa parte dos colegas, né... e eu acho que do conjunto da sociedade tem muita dificuldade de ser ver enquanto tal, né? Se reconhecer... seja pela sua trajetória histórica, pela sua formação familiar, seja pelo próprio racismo estrutural, né? Que faz com que a pessoa não queira ser, né?

João ainda gentilmente compartilhou uma história familiar que ele está vivenciando, que trata da questão de identificação racial e que nos permite refletir ainda mais:

A minha família é do Nordeste, do sertão do nordeste e uma parte dela conseguiu a autoidentificação, né, de descendente de indígenas porque uma bisavó nossa era indígena de uma aldeia x... e aí hoje a gente conhece, sabe que a gente tem a possibilidade de se auto reconhecer enquanto população indígena por conta desse viés da família. Mas há resistência dentro da minha própria família no sentido de que ‘Não, meu pai era português!’. Então eu desconsidero a minha

história familiar por parte da minha bisavó, mas reconheço e valorizo do meu bisavó. É... do europeu, né?

O professor relatou que já teve momentos de reflexão sobre seu papel na construção ou desconstrução de estereótipos em sala aula. Ele disse que muitas vezes, em conversas com alunos, já se pegou errando e tendo falas que reproduzem o racismo e que já aconteceu inclusive de os próprios alunos o advertirem. “Então é nesse momento que a gente se pega ainda à necessidade de ter uma formação constante pra que a gente não é... mantenha ainda algumas falas, algumas práticas... e a gente tem que tá em constante vigilância”.

Em relação ao conceito de branquitude, o professor disse que tem ouvido falar bastante sobre o assunto, apesar de ter pouco conhecimento sobre a definição e os teóricos do tema. Acrescentou que tem escutado bastante a expressão durante encontros de movimentos que participa. João contou que aborda temas relacionados à raça e etnia em suas aulas, pois tais questões tradicionalmente fazem parte do conteúdo de geografia ao falarem da população brasileira e de definições de raça, cor e origem, por exemplo. Acrescentou que também há espaço em outros conteúdos para fazer tais discussões e contou que enxerga desafios ao trabalhar com os alunos questões religiosas atreladas a questões raciais:

No sexto, às vezes no sétimo, como revisão, a gente discute os conceitos de geografia. Um conceito importante de geografia é o conceito de lugar, que está muito associado ao espaço vivido, ao espaço das nossas práticas etc. e tal. Eu gosto muito de trabalhar uma música do Arlindo Cruz, que é ‘O meu lugar’. E aí, toda vez que... No início eu colocava o vídeo, o clipe em si, né? Porque eu achava mais interessante. E aí... quase nunca, sempre, eu não terminava, porque a partir do momento que entrava na música, que mostrava a imagem, a parte que ele falava da religião, virava o caos a minha aula. Porque não era mais uma aula de geografia sobre conceitos de lugar. Era professor querendo dar aula de macumba. E olha que eu sou ateu!

O professor acredita que a falta de representatividade no currículo da escola pode contribuir para a perpetuação de estereótipos raciais: “Estando formalizado com lei, com mês etc. e tal, ainda há muita resistência, muita dificuldade em se fazer o trabalho, sem essa formalidade, que parece boba às vezes, eu acho que é ainda pior”. Ele não vê, na escola, diferenças nas expectativas ou no tratamento dos alunos com base em suas raças, mas enxerga tais diferenças relacionadas à classe social por estarem inseridos dentro de uma comunidade.

Perguntado sobre os principais desafios institucionais que impedem a promoção da equidade racial na escola, João disse sentir falta de apoio pedagógico. Exemplificou contando que conseguiu dois passeios para levar alunos à região da pequena África, no centro da cidade, mas que esbarra na falta um ônibus para locomoção.

Então, a gente fica refém de um instrumento que pode viabilizar todo um trabalho, que pode ser um trabalho maravilhoso, um trabalho teórico de a gente... fazer um trabalho teórico com o aluno e levar ele para a prática, que é o ideal na educação, teoria e prática. Então, isso dificulta muito o nosso trabalho, porque nem sempre a gente consegue qualificar a discussão, trazer outros elementos para além da realidade dos alunos, porque a gente tem muito pouco apoio pedagógico material, para ser mais claro.

O professor relatou acreditar na necessidade de treinamentos e/ou desenvolvimento profissional para professores abordarem as questões de branquitude e racismo de maneira mais eficaz na escola. Sugeriu a produção de materiais didáticos mais adequados e específicos, que possam ajudar a enfrentar as resistências existentes ao ensino sobre a questão racial:

Eu acho que, no conjunto dos professores, a gente sempre precisa de material, não só da formação, mas de um material de consulta, né? Os livros didáticos de geografia, eu não conheço de outras áreas, no ensino fundamental, eles são muito carentes ainda da discussão, elas são discussões superficiais que fazem um apontamento para a questão da luta antirracista, mas sem grandes discussões conceituais, né? Que acho que são importantes, né? Para que o aluno entenda a diferença das coisas. Então, eu acho que a formação continuada, né, e um processo de formação, de produção de materiais voltados para o professor, né? Hoje a gente tem uma gama de artigos, de livros, mas a rotina do professor normalmente não permite, se ele não estiver na academia, é muito difícil um professor que vá manter leituras de artigos se não for de uma determinada área de pesquisa dele, né? Eu acho que produção de materiais didáticos voltados diretamente para o professor, eu acho que ajuda muito, né? Seja é... escrito, né, porque tem a velha guarda, como eu ainda gosta de ler no papel, mas também audiovisual, né, porque isso atrai mais o aluno do que os textos propriamente ditos.

João ainda mencionou que tem conhecimento de que a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro tem uma gerência de relações étnico-raciais:

Eu sei que a Prefeitura tem uma gerência, né, mas é... é uma crítica construtiva a essa gerência, né? Os momentos que eu precisei, tentei ter acesso a eles, eu não consegui. Um primeiro momento, um erro meu, né, que procurei no momento do ano que demanda mais trabalho deles, que é novembro e... ficou naquela promessa de a gente dialogar durante o ano pra fazer atividades anteriormente, né, que a gente tem que fazer durante o ano todo, mas não fluiu. É... em alguns outros momentos eu pedi essa coisa do ônibus, do auxílio do ônibus, né, para tentar ser menos burocrático, menos formal. É... e também não obtive grandes respostas, né?

Em relação ao papel da escola e dos professores na promoção de uma educação antirracista, João disse que acredita terem um papel central pois segundo ele a escola

(...) é um espaço de formação. É... não considero hoje o mais relevante, infelizmente, na sociedade. Hoje a gente tem outros espaços que têm conseguido é... não sei nem se formar ou desinformar, ou formar mal a juventude brasileira, mas a gente tem ainda alguns momentos de encontro com os estudantes. Eu acho

que a gente não consegue é... ser protagonista mais, mas eu acho que no universo de quarenta, cinco ou seis a gente ainda tem a capacidade de ajudar na formação, né, de forma mais ampliada. Então, eu acho que a escola ainda tem papel importante, dividindo espaço talvez com as igrejas e com as redes sociais..., mas ainda é um espaço que eu acho, frente aos outros, é... que tem a maior facilidade pra promover o debate mais aberto né? Eu acho que os outros espaços, esse debate é mais direcionado. Então, eu acho que a escola ainda é o local do debate mais aberto ainda.

Como sugestões para melhorar a abordagem da escola em relação às questões raciais, o professor reforçou a necessidade da formação continuada e de trabalhar os temas raciais durante todo o ano letivo:

(...)novembro, é... apesar do papel histórico, esse momento, do ponto de vista pedagógico ele é um... é um período difícil, né? Porque do ponto do ano letivo, é um momento que o professor tá atribulado com várias outras burocracias, né, que demandam tempo, cobrança da gente. E aí, eu acho que acaba sendo um mês muito simbólico, importante, mas que a gente não faz a discussão aprofundada. A gente acaba é... fazendo uma tela, sabe, uma amostragem. E... acaba, até por o ano acabar logo depois, a gente não consegue desdobrar as discussões, né? E eu acho que a gente aqui e as escolas em geral que eu já trabalhei, eu acho que não só por má vontade, mas por tantas demandas burocráticas que a Prefeitura acaba pedindo, a gente não consegue dar essa sequência.

Por fim, o docente disse que se sentiu feliz respondendo a entrevista, pois na escola encontra pouco tempo para dialogar com os colegas:

(...)a gente tem ali seus quarenta minutos, você tem que almoçar correndo, que não é mais quarenta porque tem problema pra subir pra descer, vira trinta, você tem que comer... Quando você vai ter ali dez, quinze minutos para respirar, você não tem como fazer uma discussão mais aprofundada e nem pensar atividades. As coisas vão meio que se atropelando, né? Então eu acho que é interessante esse momento que a gente se desprende, tem a liberdade pra falar, pra dar sugestões, pra aprofundar questões, mas que no dia a dia da escola eu consigo fazer muito pouco com os colegas. (...)E todo mundo muito atrelado com outras demandas de outras redes, trabalhos burocráticos, provas etc. e tal... aborrecimentos do cotidiano.... E aí a gente discute, debate e conversa muito pouco. Então, todos os momentos que a gente tem para conversar é sempre válido. Então, acho que ela é muito boa nesse sentido. E a gente aprende, né? (...) Então acho que todo momento de troca ele é relevante.

Que sigamos, então, ouvindo, trocando, aprendendo e agindo.

3 Entrevistas com os funcionários

3.1 Joana

Joana trabalha como auxiliar de serviços gerais na escola, se autodeclarou preta e acredita ser vista da mesma forma pelas outras pessoas. A funcionária relatou perceber a maioria dos alunos da escola como negros (pretos e pardos), assim como professores e funcionários. Para a entrevistada, racismo está relacionado à cor e à forma como as pessoas são tratadas:

--Ah, trabalha como serviços gerais, é negro, é... na minha religião também acredito nisso, na maioria da parte, isso, muitas das vezes, a gente é taxado pelo nosso cabelo, né, o nosso nariz...

-- Você pode compartilhar qual é a sua religião?

-- Eu sou da Umbanda.

-- Você acha que você tem preconceito lá?

-- Sim, tem... tem bastante, sim

Joana disse acreditar não ter cometido atitudes racistas e contou que, quando criança, sofreu racismo através de “brincadeiras” relacionadas ao seu cabelo e nariz, tendo sido chamada, por exemplo, de “cabelo duro” e “nariz de batata”.

Ela também contou nunca ter sofrido racismo na escola e que acredita que ele se apresenta somente entre os alunos, nas “brincadeiras” deles. Quando perguntada se já percebeu alguma diferença de tratamento entre alunos negros e alunos brancos na escola, foi enfática na resposta: “Não, aqui é todo mundo tratado igual”. Relatou já ter ouvido a palavra “branquitude”, mas não saber do que se trata. Para melhorar a forma como a escola lida com as questões raciais, sugeriu trabalhos entre os alunos e muitas palestras: “Acho que ajudaria eles entender sobre o racismo, que é bastante importante”.

Por fim, perguntada sobre como se sentiu respondendo as perguntas, disse: “Ah, ótimo, ótimo. É sempre bom a gente falar sobre a nossa cor, né, nossa raça... muito bom!”.

3.2 Eliane

Eliane trabalha como agente educadora na escola, auxiliando no cuidado com os alunos nos corredores e pátios da unidade escolar. A funcionária se autodeclara como preta e acredita assim também ser vista pelas demais pessoas. Para ela, a maioria dos alunos e professores são pardos e disse ter um equilíbrio entre os funcionários, não conseguindo dizer qual seria a cor da maioria. Segundo Eliane, racismo “é a discriminação pela cor da pele mesmo da pessoa.”. Ela relatou não ter tido atitudes racistas, mas sofrido com ele fora da escola. Segundo ela, os alunos se tratam diferentemente em função da cor de pele e que, por parte deles há racismo na escola:

Talvez até de forma inconsciente, ou... insequente, porque eles são crianças, eles não têm domínio, nem conhecimento. Aí eles acham que tudo é uma brincadeira, mas... na criança atingida, isso dói. Eles fazem só... pra mexer, mas eles não têm noção do quão grave é a ofensa, sabe, que eles estão fazendo com o colega. Eles acham que é só uma brincadeira, que é um bullying, que também é grave, porém não tão... eu não sei se eu poderia dizer isso, mas acho que o peso do racismo é bem maior, sabe?

A entrevistada contou já ter escutado a palavra branquitude, mas não saber do que se trata. Quando perguntando se teria sugestões para melhorar como a escola lida com o tema, respondeu:

Sempre tem o que fazer. Sempre tem. Talvez seja difícil pensar com criatividade, porque tudo que foi feito parece que... parece muito pouco. E parece que não surte tanto efeito. Eu não digo nem só na escola, mas eu digo na sociedade, como um todo. Parece que tudo que se fala sobre racismo é muito pouco, parece que ainda não entrou na mente das pessoas, não tem...pra dar uma dimensão real do que é. Porque existe uma dimensão, existe alguma coisa grande, sabe? É... tem a ver com a nossa História, tem a ver com o indivíduo mesmo, sabe? Com o ser humano. Então, acho que tudo é muito pouco. Só que talvez falte um pouco de criatividade. Dentro da escola, eu acho que talvez é... tem que vir um pouquinho do orgulho de ser preto. Sabe? Ahn... você vê personalidades inatingíveis que tiveram sucesso. Mas a gente tem que buscar também, eu penso, que se você buscasse gente comum, gente que se destaca, gente que não é vista, gente que está escondido nos...nas casinhas, nas ruas, ah, conhece não sei quem, talvez se essas pessoas, se a gente conseguisse identificar essas pessoas e trazer eles e mostrar eles, talvez eles pudessem se espelhar, porque talvez seja muito difícil aqui no mundo real, porque fica tudo muito distante, você vê as coisas pela internet, pela televisão, mas se você vê que tão perto de você é alguém que se destacou, você não vai querer ser essa pessoa? Você não vai achar que você também pode ser? Ou você tem que... só ser um Lázaro Ramos, você tem que ser só a Thaís Araújo, sabe? Isso é muito longe, é muito distante, são poucas pessoas que conseguem chegar nesse patamar, sabe? Então, talvez, é... talvez também é uma ideia, mas tem muito mais que pode ser feito, a gente só não conseguiu pensar ainda.

Por fim, Eliane disse que se sentiu tranquila respondendo as perguntas.

3.3 Patrícia

Patrícia trabalha como agente administrativa na unidade escolar, se autodeclara racialmente como parda, contou que a maioria das pessoas também a veem assim, mas algumas dizem que ela é branca. Em sua percepção, a maioria dos alunos da escola são pretos e professores pardos, assim como os funcionários. Para ela, racismo

(...) envolve a pele, a cor da pele, né, quando a pessoa agride o outro pela cor da pele. É/ pela forma de lidar com os outros, assim, essas brincadeiras que têm de cabelo de neguinho, isso aí era tão usado antigamente, né, falavam que o meu cabelo era embolado, eu nunca me... fiquei mal com isso, eu acho que vai muito da pessoa. Se a pessoa tiver uma autoestima desenvolvida, ela não vai se agredir com isso. Eu acho que realmente tem racismos piores do que você ficar acusando o outro de ter cabelo feio, cabelo embolado, cabelo de neguinho, chamar de macaco. Eu acho que é uma agressão mesmo assim que... uma agressão...bem bruta. Bem assim... não estou sabendo usar a palavra... Mas é uma acusação assim... bem de baixo calão. Xingar a pessoa, agressão. Isso para mim é um racismo. Isso é um racismo. Agora essas brincadeiras que eu via desde a minha infância... eu não considero isso um racismo. É a minha opinião.

A funcionária afirmou que já teve atitudes racistas e complementou:

Não é bem um racismo, mas é um tipo de... é a conduta das pessoas, entendeu? De ficar aqui gritando, falando... aí com o tempo eu fui vendo que eu tinha a mesma conduta que elas. Então eu comecei a perceber... bom, isso aí é uma

pobreza de espírito que tá em mim também... aí eu comecei a me acertar. Não é um racismo, mas é...mas assim, eu não gostava do jeito das pessoas. (...) É a postura da pessoa... de chegar aqui fazendo rebelião... que a gente chama de favelada... aí é a maioria negra... a maioria negra que faz essas coisas...você já vê que a pessoa tem [ela faz o gesto de esfregar os dedos da mão direita do antebraço esquerdo] ... que pessoas que chegam aqui, às vezes, branca... não têm a mesma postura.

Patrícia contou que nunca sofreu racismo e que nunca percebeu diferença no tratamento entre negros e brancos dentro da escola: “Nunca percebi. Porque eu acho que na sala de aula de repente alguém perceba, mas como eu tô aqui, entendeu, acabo não vendo”. No entanto, acrescentou afirmando acreditar que haja racismo na escola porque já viu crianças indo até à secretaria relatar e que, inclusive, anos atrás, viu alunos irem relatar falas racistas por parte de professores. Soraia relatou não conhecer a palavra branquitude e disse não ter sugestões para a escola melhorar a maneira de lidar com questões raciais:

--Não sei, não tenho essa ideia de melhorar a questão racial. Eu acho que o que já faz aqui de pesquisa, né, de falar com as crianças, conscientizar sobre essa... e assim, qualquer tipo de problema que tem aqui, um racismo, eles resolvem, eu acho que isso já é muito bom. Poucas escolas têm isso, né? Eu acho que esse trabalho que eles fazem aqui é muito importante, que as crianças se sentem... defendidas.

(...) Que a pessoa que é branca, que é parda, ela não tem tanto racismo como uma pessoa que é negra.

Por fim, Patrícia contou ter se sentido “meio esquisita” ao responder as perguntas, pois acredita não ter tido muita coisa para falar.

APÊNDICE E – Ficha de Observação Participante**FICHA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO DA PESQUISA TECENDO A CONSCIÊNCIA RACIAL NA
ESCOLA: Estratégias para a Formação de Professores e Funcionários na
Compreensão da Branquitude e no Combate ao Racismo Estrutural****Duração da formação:** _____**Data da formação:** _____**Local:** _____**Observadora:** _____**Número de participantes:** _____**1. Dinâmica da formação:**

2. Perfil dos participantes:

3. Acolhimento e ambiente:

4. Expectativas expressas pelos participantes:

5. Participação e envolvimento?

6. Nível de compreensão demonstrado sobre o tema e conceitos abordados:

7. Dúvidas levantadas:

8. Experiências compartilhadas:

9. Desafios e dificuldades ocorridos durante a experiência de formação:

10. Nível de diálogo durante a experiência de formação:

11. Pontos destacados pelos participantes como aprendizados:

12. Críticas levantadas:

13. Indícios de transformação de pensamento ou de intenção de mudança de prática:

14. Impressões gerais sobre o encontro:

15. Pontos fortes da formação:

16. Aspectos que podem ser aprimorados:

17. Situações inesperadas ou relevantes para análise:

18. Como a formação contribuiu para o objetivo da pesquisa?

19. Recebeu algum feedback em particular (fora do momento da formação)?

Descreva:

Assinatura da pesquisadora/observadora

APÊNDICE F – Manual Pedagógico do Jogo

Caminhos de Transformação: formação continuada e educação antirracista

1. Apresentação

O jogo de tabuleiro *Caminhos de Transformação* foi desenvolvido como um dispositivo formativo voltado à formação continuada de professores e funcionários da Educação Básica, com o objetivo de promover reflexões sobre as relações raciais no cotidiano escolar e contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a educação antirracista.

Por meio da apresentação de situações inspiradas em experiências reais do contexto escolar, o jogo propõe a problematização de práticas naturalizadas, favorecendo o diálogo, a escuta e a reflexão crítica entre os participantes.

Mais do que transmitir conteúdos, o jogo busca criar um espaço seguro de troca e aprendizagem coletiva, reconhecendo que a construção da educação antirracista é um processo contínuo.

2. Objetivos pedagógicos

O jogo tem como objetivos:

- Promover a reflexão crítica sobre o racismo no cotidiano escolar;
- Favorecer o reconhecimento de práticas racializadas naturalizadas;
- Contribuir para a ampliação da consciência racial dos participantes;
- Incentivar o diálogo sobre educação antirracista no ambiente escolar;
- Fortalecer processos de formação continuada em serviço.

3. Público-alvo

O jogo foi desenvolvido para:

- Professores da Educação Básica;
- Funcionários da escola (secretaria, cozinha, limpeza, apoio);
- Equipe gestora;
- Estudantes;
- Outros profissionais da educação.

Não é necessário conhecimento prévio sobre educação antirracista para participar.

4. Número de participantes

- Mínimo: 2 participantes
- Máximo: Não há

O jogo seja realizado em pequenos grupos ou em grandes grupos, a depender do tempo, local e ambiente envolvidos.

5. Tempo de duração

Tempo médio: 40 a 60 minutos.

Pode variar de acordo com o nível de discussão gerado.

6. Materiais

O jogo é composto por:

- Tabuleiro;
- Cartas com situações;
- Peões;
- Dado.

7. Papel do mediador

Recomenda-se que o jogo conte com um mediador, que pode ser:

- coordenador pedagógico;
- professor;
- formador;
- pesquisador.

O mediador não é responsável por dar respostas corretas, mas por:

- estimular a participação de todos;
- incentivar o diálogo respeitoso;
- propor perguntas reflexivas;
- garantir um ambiente seguro de escuta.

O foco não está em acertar ou errar, mas em refletir coletivamente.

8. Dinâmica do jogo

Cada participante (ou representante de grupo) joga o dado e avança no tabuleiro.

Ao parar em determinadas casas, deverá retirar uma carta e ler em voz alta a situação apresentada.

As situações retratam experiências relacionadas ao cotidiano escolar, como:

- brincadeiras racistas;
- apelidos;
- silenciamentos;
- desigualdades de tratamento;
- dúvidas sobre como agir.

Após a leitura, o grupo é convidado a discutir:

- O que você faria nessa situação?
- Essa situação já aconteceu na sua escola?
- Por que isso pode ser considerado uma situação de racismo?

Não há respostas únicas ou corretas.

O objetivo é promover reflexão.

9. Conceitos-chave trabalhados

Durante o jogo, são mobilizados conceitos como:

- **Educação antirracista:** refere-se a práticas educativas comprometidas com o enfrentamento do racismo e a promoção da equidade racial.
- **Racismo estrutural:** refere-se às formas como o racismo está presente nas instituições e nas práticas sociais, muitas vezes de forma naturalizada.
- **Consciência racial:** refere-se à capacidade de reconhecer as desigualdades raciais e refletir criticamente sobre elas.

10. Discussão final

Ao final do jogo, recomenda-se realizar uma roda de conversa com perguntas como:

- O que mais chamou sua atenção?

- Você já vivenciou situações semelhantes?
- O jogo contribuiu para sua reflexão?

Esse momento é fundamental para consolidar a experiência formativa.

11. Possibilidades de uso

O jogo pode ser utilizado em:

- reuniões pedagógicas;
- formações continuadas;
- semanas pedagógicas;
- cursos de formação docente;
- universidades.


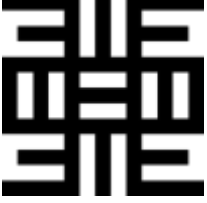



12. Considerações pedagógicas

O jogo não tem como objetivo produzir mudanças imediatas, mas contribuir para processos de reflexão e sensibilização.

A educação antirracista é um processo contínuo e coletivo, e o jogo constitui uma ferramenta que pode apoiar esse percurso.

**ANEXO A – SÍMBOLOS ADINKRAS UTILIZADOS NO JOGO DE
TABULEIRO**

Símbolo Adinkra	Significado
 <p>1. Sankofa</p>	<p>Volte e pegue! Um símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro. Do provérbio Akan, "Se wo were firi na wosan kofa a, yenkyiri", que significa "Não é tabu voltar para buscar o que você esqueceu (ou deixou para trás)".</p> <p>Embora Gye Nyame seja o símbolo Adinkra mais popular em Gana, Sankofa é o mais popular além das fronteiras de Gana, servindo como um símbolo de profundo significado espiritual para muitos afro-americanos e outros africanos na diáspora que desejam se conectar com suas raízes.</p> <p>Sankofa tem duas representações principais: um pássaro e um coração estilizado. A atual é a famosa ave Sankofa, uma ave mítica com a cabeça voltada para trás, segurando um ovo no bico, enquanto parece se mover para a frente. Isso retrata a importância de aprender lições com o passado para guiar o presente e o futuro.</p>
 <p>2. Adinkrahene</p>	<p>Rei dos símbolos Adinkra. Um símbolo de autoridade, liderança e carisma. Também um símbolo de qualidades associadas a reis. Adinkrane é supostamente a inspiração para o design dos outros símbolos.</p>
 <p>3. Dwennimmen</p>	<p>Chifres de carneiro. Um símbolo de força (mental, física e espiritual), humildade, sabedoria e aprendizado. Este símbolo aparece com destaque no logotipo da Universidade de Gana, a primeira e maior universidade do país.</p>
 <p>4. Funtumfunefu Denkyemfunefu</p>	<p>Crocodilos siameses. Um símbolo de unidade na diversidade que dá um destino comum; compartilhamento; do provérbio, "Funtumfracu denkyemfracu, wowo yafunu koro nanso wonya biribi a wofom efiri se aduane no de no yete no wo menetwitwie mu", a saber, Funtumfracu e Denkyemfracu compartilham um estômago, mas quando conseguem algo (comida), eles se esforçam por isso porque a doçura da comida é sentida quando ela passa pela garganta.</p>
 <p>5. Nkyinkyim</p>	<p>Torção. Um símbolo que representa a natureza tortuosa da jornada da vida e, também, a resistência, a versatilidade e o dinamismo necessários para prosperar nela. Willis observa que também é um símbolo de dedicação ao serviço.</p>

 <p>6. Odo Nnyew Fie Kwan (Odo Nyera Fie Kwan)</p>	<p>O amor não perde o caminho de casa. Aqueles guiados pelo amor sempre acabam no lugar certo.</p>
 <p>7. Nea Onnim</p>	<p>Aquele que não sabe; do provérbio: "Quando aquele que não sabe aprende, ele passa a saber". É um símbolo de conhecimento, educação ao longo da vida e busca contínua por conhecimento.</p>
 <p>8. Abusua Pa</p>	<p>Boa família. Um símbolo de união familiar, laços de parentesco e apoio familiar. Da expressão "Abusua pa mu na adoye ne koroye wo", a saber: "É em uma boa família que temos amor e união".</p>
 <p>9. Akoben</p>	<p>Trompa de guerra. Símbolo de um chamado à ação, de prontidão para ser chamado à ação, de prontidão e de voluntariado.</p>
 <p>10. Akoma Ntoaso</p>	<p>União de corações. Um símbolo de concordância, união e unidade, ou uma carta. Uma ampliação do conceito de Akoma.</p>
 <p>11. Ananse Ntentan (Ananse Ntontan)</p>	<p>Teia de aranha. Símbolo de sabedoria, astúcia, criatividade e das complexidades da vida. É a teia de Ananse, a aranha astuta que se destaca no folclore africano.</p>

 <p>12. Aya</p>	<p>Samambaia. Símbolo de resistência, independência, desafio às dificuldades, coragem, perseverança e engenhosidade.</p>
 <p>13. Bi Nka Bi</p>	<p>Que ninguém morda o outro. Um símbolo de justiça, jogo limpo, liberdade, paz, perdão, união, harmonia e prevenção de conflitos ou conflitos.</p>
 <p>14. Epa</p>	<p>Algemas. Um símbolo de lei e justiça.</p>
 <p>15. Kokuromotie</p>	<p>Polegar. Símbolo de cooperação, participação, trabalho em equipe, indispensabilidade e harmonia. Do provérbio "Yensiane kokuromotie ho mmo po", a saber: "Não se deve ignorar o polegar para dar um nó". Qualquer pessoa que tente o exercício de dar um nó sem os polegares rapidamente entenderá este provérbio.</p>
 <p>16. Kuronti ne Akwamu</p>	<p>Kuronti e Akwamu. Um símbolo de democracia, compartilhamento de ideias e tomada de conselho.</p>
 <p>17. Nkonsonkonson</p>	<p>Corrente. Um símbolo de unidade e comunidade.</p>
 <p>18. Sankofa</p>	<p>Este coração estilizado com espirais é uma representação alternativa do símbolo Sankofa. As espirais representam o retorno ao passado, às raízes, para extrair lições para o presente e o futuro.</p>