UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – UACS
MESTRADO EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL – PROFSOCIO

KATIA KALINE SILVA ARAUJO

FORMAÇÃO DOCENTE NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: FORTALECENDO PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM PERSPECTIVA TRANSVERSAL A PARTIR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Campina Grande
2026

KATIA KALINE SILVA ARAUJO

FORMAÇÃO DOCENTE NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: FORTALECENDO PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM PERSPECTIVA TRANSVERSAL A PARTIR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSOCIO) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.ª. Drª. Melânia Nóbrega Pereira de Farias.

Campina Grande
2026

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

A663f Araujo, Katia Kaline Silva.

Formação docente nas Ciências Humanas e Sociais: fortalecendo práticas antirracistas em perspectiva transversal a partir do ensino de sociologia / Katia Kaline Silva Araujo. – 2026.

158 f. : il. color.

Dissertação (mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.

"Orientação: Profa. Dra. Melânia Nóbrega Pereira de Farias".

Referências.

1. Ensino de Sociologia. 2. Racismo Estrutural. 3. Formação Docente. 4. Educação Antirracista. I. Farias, Melânia Nóbrega Pereira de. II. Título.

UFCG/BC CDU 316:37(043.3)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/93

KATIA KALINE SILVA ARAUJO

FORMAÇÃO DOCENTE NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: FORTALECENDO PRÁTICAS ANTIRRACISTAS EM PERSPECTIVA TRANSVERSAL A PARTIR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Sociologia (PROFSOCIO) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em 06 de março de 2026

BANCA EXAMINADORA:

gov.br Documento assinado digitalmente
PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO
Data: 28/03/2026 18:25:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª. Patrícia Cristina de Aragão (PPGFP/UEPB)

(Avaliadora Externa)

gov.br Documento assinado digitalmente
JUSSARA NATALIA MOREIRA BELENS DE MELO
Data: 29/03/2026 20:09:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª. Jussara Natália Moreira Bélens de Melo (PROFSOCIO/UFCG)

(Avaliadora Interna)

gov.br Documento assinado digitalmente
MELANIA NOBREGA PEREIRA DE FARIAS
Data: 29/03/2026 20:35:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Melânia Nóbrega Pereira de Farias (PROFSOCIO/UFCG/CDSA)

Orientadora

Campina Grande
2026

DEDICO...

*Aos meus pais, **Ivaldete**, professora, que fez da educação um ato de resistência e um caminho de emancipação para suas filhas, e **Sebastião**, agricultor, homem de simplicidade e sabedoria, que me ensinou que o amor, o cuidado e a liberdade são forças capazes de transformar destinos.*

*À minha filha, **Maria Helena**, meu maior amor e minha maior inspiração, por quem não desisto de acreditar na possibilidade de mudar o mundo e que, diariamente, me ensina sobre esperança, coragem e transformação.*

*E a **todas e todos** que, por meio da educação, resistem, lutam e constroem caminhos de enfrentamento ao racismo, afirmando a dignidade, a memória e o direito de existir.*

AGRADECIMENTOS

Assim como na vida, a trajetória acadêmica não se constrói de forma isolada, sendo decorrência de processos coletivos e de múltiplas contribuições. A realização deste trabalho é resultado de um processo coletivo, tecido a muitas mãos, marcado por apoios, encontros, aprendizados e afetos que se entrelaçaram ao longo do caminho. Cada etapa desta dissertação carrega contribuições diretas e indiretas de pessoas e instituições que, de diferentes formas, tornaram possível chegar até aqui. A todas e todos que caminharam comigo, expresso minha sincera gratidão.

Agradeço, primeiramente a **Deus**, força maior que me sustentou nos momentos de incerteza e me concedeu perseverança ao longo de toda esta trajetória.

Aos meus pais, **Ivaldete Agostinho** e **Sebastião Araújo**, que, mesmo diante das limitações financeiras e das dificuldades próprias de quem vive na zona rural, sempre acreditaram na educação como caminho de transformação e jamais deixaram de apoiar meus estudos.

À minha filha, **Maria Helena**, razão maior da minha força e inspiração diária para continuar, mesmo nos dias mais desafiadores.

Ao meu esposo, **Erick Aires**, companheiro presente e participativo, cujo apoio constante foi fundamental para que eu pudesse seguir e concluir esta etapa da minha formação.

Às minhas irmãs, **Jaqueline** e **Karina**, pelo carinho, pela parceria e pelo incentivo permanente ao longo dessa caminhada.

No âmbito institucional, agradeço à **Universidade Federal de Campina Grande** (UFCG), que me acolheu e possibilitou a realização deste mestrado, ampliando meus horizontes acadêmicos e profissionais.

À minha orientadora, **Melânia Farias**, sem ela a caminhada teria sido bem mais difícil. Ela é exemplo de competência e compromisso acadêmico, cujos ensinamentos foram o principal suporte para a construção desta dissertação, sempre aliados à sensibilidade, à disponibilidade e à generosidade que marcaram todo o processo de orientação.

À banca examinadora, às professoras **Ivonildes Fonseca**, pelas valiosas contribuições na etapa de qualificação deste trabalho; **Jussara Beléns**, pelas considerações e apontamentos realizados tanto no exame escrito quanto na defesa final; e **Patrícia Aragão**, pela participação e contribuições na defesa final.

Agradeço, de modo especial, às amigas **Raquel Batista** e **Adriana Nascimento**, que, no início desta jornada, atuavam como gestoras e foram fundamentais no apoio e incentivo ao meu ingresso e à minha permanência no curso.

Às amigas de longa data, **Marília Farias** e **Tomires Nascimento**, com quem compartilho alegrias, desafios e aprendizados do trabalho e da vida, tornando essa caminhada mais leve e significativa; e a **Alcione Ferreira**, amiga desde a minha primeira graduação, presença constante e referência segura nas orientações acadêmicas.

Ao querido trio de Barra de Santana — **Ayla Alane**, **Wesley Patrício** e **Alcione Barreto** — que faz parte da minha vida. Juntos, formamos um quarteto que torce, apoia e cuida uns dos outros, sempre.

Aos colegas da Escola agrotécnica de Sumé, em especial aos amigos **Cletyane**, **Sidney** e **Miguel**, pela parceria, solidariedade e pelas trocas vivenciadas no desafio de conciliar o exercício da docência com a pós-graduação.

À minha turma de mestrado, especialmente a **João Paulo**, historiador como eu, com quem compartilhei os desafios de transitar da formação em História para o mestrado em Sociologia; e a **Cayko** e **Francisco Junio**, com quem formei um trio comprometido com a educação antirracista, fortalecendo reflexões, trocas e aprendizados coletivos.

Por fim, a todas e todos que fazem a **ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo**, instituição que atravessa minha trajetória em diferentes fases da vida e sempre me acolheu com afeto, tornando-se o espaço onde esta pesquisa ganhou forma e sentido. De maneira muito especial, deixo meu carinho e minha gratidão a **Jocélio Gonçalves**, amigo querido, meu professor e, hoje, colega de profissão, cuja generosidade e apoio tornaram possível a realização desta pesquisa em uma escola tão cheia de significados para mim.

RESUMO

A presente pesquisa analisa a formação continuada de professoras e professores da área de Ciências Humanas e Sociais, orientada pela perspectiva da educação antirracista e fundamentada nos princípios da Educação em Direitos Humanos. O estudo investiga processos formativos que, ao partirem de problemáticas do cotidiano escolar, contribuem para a ampliação das concepções docentes acerca do racismo enquanto fenômeno estrutural e para a ressignificação das práticas pedagógicas, tendo como eixo articulador o ensino de Sociologia e a mobilização de conceitos sociológicos. A pesquisa parte do reconhecimento de que muitos municípios brasileiros ainda não implementam a Lei nº 10.639/03 e de que a formação inicial e continuada de docentes, sob uma perspectiva antirracista, mostra-se insuficiente. Soma-se a isso o entendimento de que a escola, enquanto instituição social, tende a reproduzir desigualdades raciais historicamente construídas, o que torna a formação docente um espaço estratégico para o enfrentamento dessas disparidades. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem de métodos mistos, combinando análise descritiva, pesquisa bibliográfica e investigação qualitativa, o que possibilitou uma compreensão mais ampla do objeto investigado, considerando sua natureza social. O trabalho organiza-se em três capítulos e apresenta, como produto educacional, uma Cartilha Formativa elaborada a partir do estudo de caso realizado na Escola Cidadã Integral Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, no município de Barra de Santana/PB, por meio da realização de oficinas formativas com professoras e professores. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Munanga, Gomes, Gonzalez, Candau, Sacavino, Freire, Tardif e Imbernón, que compreendem a educação como prática social, política e histórica, e a formação docente como um processo contínuo, crítico e reflexivo. As oficinas formativas constituíram-se como espaços potentes de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes, promovendo deslocamentos conceituais nas compreensões docentes sobre o racismo e ampliando o reconhecimento da responsabilidade coletiva da escola no enfrentamento das desigualdades raciais.

Palavras-chave: Racismo estrutural. Formação docente. Educação antirracista. Ensino de Sociologia. Direitos Humanos.

ABSTRACT

This research analyzes the continuing education of teachers in the field of Human and Social Sciences, guided by the perspective of anti-racist education and grounded in the principles of Human Rights Education. The study investigates formative processes that, by addressing issues arising from everyday school contexts, contribute to the expansion of teachers' understandings of racism as a structural phenomenon and to the re-signification of pedagogical practices, with Sociology teaching and the mobilization of sociological concepts as the central articulating axis. The research is based on the recognition that many Brazilian municipalities have not yet implemented Law No. 10.639/03 and that both initial and continuing teacher education, from an anti-racist perspective, remains insufficient. In addition, it acknowledges that schools, as social institutions, tend to reproduce historically constructed racial inequalities, which makes teacher education a strategic space for confronting these disparities. Methodologically, the study adopts a mixed-methods approach, combining descriptive analysis, bibliographic research, and qualitative investigation, enabling a broader understanding of the object under study considering its social nature. The work is organized into three chapters and presents, as an educational product, a Training Booklet developed from a case study conducted at Escola Cidadã Integral Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, in the municipality of Barra de Santana, Paraíba, through the implementation of formative workshops with teachers. The theoretical framework draws on authors such as Munanga, Gomes, Gonzalez, Candau, Sacavino, Freire, Tardif, and Imbernón, who conceive education as a social, political, and historical practice, and teacher education as a continuous, critical, and reflective process. The formative workshops proved to be powerful spaces for dialogue, listening, and collective knowledge construction, promoting conceptual shifts in teachers' understandings of racism and broadening the recognition of the school's collective responsibility in confronting racial inequalities.

Keywords: Structural racism. Teacher education. Anti-racist education. Sociology teaching. Human Rights.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Gráfico apresentando dados da prática de racismo na sala de aula 40
FIGURA 2 – Gráfico apresentando dados sobre trabalhos com tema racismo na escola 41
FIGURA 3 – Gráfico apresentando dados sobre formação inicial ou continuada com tema Educação Antirracista 45
FIGURA 4 – Primeira visita a escola onde a pesquisa foi aplicada 73
FIGURA 5 e 6 – Encontro com os interlocutores 74
FIGURA 7 – Ambiente da formação 75
FIGURA 8 – Momento formativo 84
FIGURA 9 – Atividade Prática durante a formação 88
FIGURA 10 –Imagem panorâmica do centro Barra de Santana/PB 100
FIGURA 11 –Complexo Arqueológico Pedra do Altar – Barra de Santana/PB 101
FIGURA 12 –Prédio sede da ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo 104
FIGURA 13 – Gráfico com os dados referente a porcentagem discentes que lecionam Sociologia e que são formados em Sociologia no Estado da Paraíba 107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Caracterização dos participantes …….……37-38

QUADRO 2 – Docentes da ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo e do Anexo.....106

QUADRO 3 – Gestão da ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo e do Anexo.....107

QUADRO 4 – Pessoal de apoio da ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo e do Anexo.....107-108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI – Ato Institucional

BA – Bahia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

ECI – Escola Cidadã Integral

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNB – Frente Negra Brasileira

MNU – Movimento Negro Unificado

NEABI- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

PB – Paraíba

PE – Pernambuco

PPP – Projeto Político Pedagógico

RJ – Rio de Janeiro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SP – São Paulo

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UHC – União dos Homens de Cor

UNESCO – Organização para Educação, Ciência e Cultura

Sumário

1 INTRODUÇÃO 13

2. RACISMO: DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL ÀS PERCEPÇÕES DOCENTES 21

2.1 As raízes históricas do racismo 21

2.2 Algumas das diferentes formas de manifestação do racismo no Brasil 28

3. DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CAMINHOS PARA O ENFRETAMENTO AO RACISMO 44

3.1 Formação continuada: um dos caminhos para alcançarmos uma educação antirracista. 44

3.2 Currículo, educação antirracista e formação docente 54

3.3 Educação antirracista: desafios e perspectivas para promoção da equidade 56

3.4 Combater o 'pacto da branquitude' é antirracismo 66

4. DA ESCUTA À AÇÃO: A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS ANTIRRACISTAS COM PROFESSORES E PROFESSORAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS..... 72

4. 1 Primeiro contato com a escola 72

4.2 Primeira visita à escola e ajustes na proposta 73

4.3. Contato com os docentes e aplicação do questionário inicial 74

4.4. Relato da Oficina de Educação Antirracista 76

4.4.1. Chegada à escola e acolhimento 76

4.4.2 Abertura da oficina e apresentação inicial 77

4.4.3 Justificativa do tema e introdução ao conceito de Ubuntu 77

4.4.4 Discussão inicial: a Lenda do Baobá e os desafios educacionais 79

4.4.5 Exibição de vídeo e debate sobre racismo estrutural 80

4.4.6 Racismo no Brasil: percurso histórico e reflexões coletivas 81

4.4.7 Manifestações do racismo e relatos de experiências escolares 83

4.4.8 Retorno do intervalo e análise de vídeos sobre desigualdade racial e educação antirracista 85

4.4.9 Apresentação dos anexos e propostas de planos de aula 85

4.4.10 Discussão sobre *Quarto de Despejo* – Racismo estrutural 86

4.4.11 Elaboração coletiva de planos de aula 88

4.4.12 Encerramento e avaliação da oficina 89

4.5 A percepção dos professores e das professoras sobre o racismo e sobre a educação antirracista antes e após a realização das oficinas aqui propostas 90

5. ABORDAGEM METODOLÓGICA 95

5.1 Delineamento metodológico: o caminho 95

5.2 Compreendendo ambientes de pesquisa 101

5.2.1 Conhecendo Barra de Santana/PB 101
5.2.2 Conhecendo a instituição de Ensino 105
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 113
7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 116
8 - FONTE ORAL 120
9 -APÊNDICES 121

1 INTRODUÇÃO

Debater a educação antirracista constitui um ato de resistência em um país historicamente marcado por profundas desigualdades sociais, no qual o racismo se configura como um elemento estrutural responsável pela manutenção de disparidades sociais, econômicas, culturais e educacionais. Nesse cenário, a escola assume um papel estratégico na problematização dessas desigualdades e na construção de práticas pedagógicas orientadas pela justiça social e pela equidade racial.

A escolha dessa temática não se dá de forma aleatória, mas está diretamente vinculada à trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora, marcada por vivências em contextos de vulnerabilidade social, especialmente no meio rural e na escola pública, bem como por um forte senso de justiça social. Essas experiências contribuem para a construção de uma postura crítica diante das injustiças sociais e educacionais. O engajamento mais sistemático com a temática racial consolida-se a partir de 2012, com o ingresso na pós-graduação em História e Cultura Afro-Brasileira, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), espaço formativo que possibilita o aprofundamento teórico e crítico sobre o racismo e suas múltiplas manifestações, especialmente no cotidiano escolar.

Trata-se de uma pós-graduação ofertada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), cuja atuação se destaca pela promoção de práticas formativas comprometidas com a educação antirracista e com a valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas. Entre suas principais contribuições, evidenciam-se a democratização do acesso a saberes historicamente invisibilizados nos espaços acadêmicos, a formação continuada de professores(as) voltada à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o incentivo à produção de pesquisas críticas e socialmente referenciadas, bem como a articulação entre universidade e comunidade por meio de ações de extensão. Nesse sentido, o NEABI se configura como um espaço fundamental de resistência, produção de conhecimento e fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

A pesquisadora reconhece e assume, de forma crítica, seu lugar de fala, compreendendo que, enquanto pessoa branca, não vivencia o racismo em sua experiência social direta. Tal reconhecimento não implica silenciamento, mas a adoção de um

posicionamento ético e responsável diante das relações de poder que atravessam a produção do conhecimento. Conforme discute Ribeiro (2024), refletir sobre o lugar de fala constitui uma postura ética, uma vez que, para a autora, “pensar lugar de fala é uma postura ética, pois ‘saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdades, pobreza, racismo e sexismo’” (p. 83). Nesse sentido, enquanto educadora e pesquisadora, assume-se o compromisso com o enfrentamento das desigualdades, orientando a atuação por uma escuta atenta, crítica e respeitosa das vozes historicamente silenciadas.

É a partir desse posicionamento ético-político que se evidencia a necessidade de problematizar a histórica marginalização da população negra e de reconhecer o racismo como uma forma de violência simbólica, física e também psíquica, na medida em que incide diretamente sobre a subjetividade da população negra, afetando processos de autoestima, pertencimento e construção identitária. Conforme aponta Costa (2021), “a violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir” (p. 36). Soma-se a esse cenário o recorrente silenciamento da história e da cultura negra no espaço escolar, perceptível no currículo, nos materiais didáticos e, muitas vezes, nas lacunas da formação inicial e continuada de professores(as). Conforme problematiza Gomes (2012), essa realidade manifesta-se no fato de que é “na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (p. 104).

Nesse contexto, a presente pesquisa propõe uma reflexão sobre a formação docente a partir de uma perspectiva antirracista, em diálogo com a Educação em Direitos Humanos. Sob esse entendimento, o estudo vincula a análise formativa à elaboração de um produto educacional, com o objetivo de ampliar seu alcance junto a educadores(as), sensibilizando-os para a centralidade do enfrentamento ao racismo no espaço escolar. Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização de sujeitos historicamente invisibilizados e com a promoção de uma educação orientada pelos princípios da justiça social, da dignidade humana e da equidade racial.

Desse modo, a pesquisa insere-se no campo da educação antirracista, com especial atenção às escolas públicas, compreendidas como espaços estratégicos tanto para o enfrentamento das desigualdades raciais quanto para a consolidação de práticas

educativas socialmente comprometidas. Nessa perspectiva, a educação antirracista apresenta-se, desde a introdução deste estudo, como um caminho fundamental para o enfrentamento das violências decorrentes do racismo e para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e eticamente comprometidas.

Essa proposta dialoga com um movimento mais amplo de reconhecimento da centralidade da educação antirracista no campo educacional brasileiro, especialmente a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, que se constitui como um marco ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Apesar dos avanços normativos, a efetiva implementação dessa legislação no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos, entre os quais se destaca a insuficiência da formação inicial e continuada de professores(as).

É nesse contexto, marcado por avanços legais e limites em sua efetivação no cotidiano escolar, que se inserem a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), as quais propõem um projeto educativo de caráter interdisciplinar e transversal. Nessa perspectiva, o trabalho com a África, a cultura africana e a história afro-brasileira configura-se como uma estratégia fundamental de enfrentamento ao racismo e uma responsabilidade coletiva da escola, integrando um conjunto mais amplo de ações afirmativas que, enquanto políticas públicas, visam enfrentar desigualdades históricas, raciais e sociais, ao reconhecer e valorizar sujeitos e saberes historicamente silenciados.

Contudo, a efetivação desses dispositivos normativos depende, em grande medida, dos processos de formação docente. Ao se observar a realidade concreta da formação de professores(as), constata-se um distanciamento significativo entre os pressupostos legais e as práticas formativas efetivamente vivenciadas. Em sua maioria, docentes da área de Ciências Humanas e Sociais não têm acesso sistemático às discussões sobre educação para relações étnico-raciais durante a formação inicial, e a formação continuada, muitas vezes, também silencia essa temática. Os dados da pesquisa evidenciam essa lacuna formativa e revelam a persistente invisibilidade da questão racial no campo educacional, demonstrando que, mesmo após a consolidação de um arcabouço jurídico que exige a inclusão desse debate, ainda há resistências — no sentido negativo do termo — à sua efetiva implementação.

Tais resistências, contudo, não se manifestam de forma isolada ou circunstancial, mas estão profundamente relacionadas a construções históricas e simbólicas presentes no imaginário social brasileiro. Nesse sentido, Gomes (2013) destaca que:

> Apesar de decorridos quatro anos após a sanção da Lei 10.639/03 e das iniciativas do Ministério da Educação, do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro para sua implementação, ainda encontramos muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores(as) à introdução da discussão que ela representa. Essa resistência não se dá no vazio. Antes, está relacionada com a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial." (p. 68)

A ausência ou a fragilidade da abordagem da educação para relações étnico-raciais no currículo escolar pode gerar sérios problemas educacionais e sociais, tais como a reprodução do racismo estrutural, o fortalecimento de estereótipos e preconceitos e o aprofundamento das desigualdades educacionais. Além disso, limita-se o desenvolvimento do pensamento crítico e compromete-se a conexão dos estudantes com a realidade multicultural brasileira.

Construir uma educação que dê visibilidade à população negra configura-se, portanto, como uma ferramenta de resistência frente às opressões raciais e sociais. Por meio de uma perspectiva transversal, busca-se inspirar os estudantes a se engajarem em questões de justiça social, fortalecendo o sentimento de pertencimento — especialmente entre estudantes afrodescendentes — e promovendo o enfrentamento aos estereótipos e preconceitos raciais ainda presentes no ambiente escolar.

É diante dessas circunstâncias que se estrutura a presente pesquisa-intervenção, a qual se justifica pela necessidade de ampliar a capacitação de professores da área de Ciências Humanas e Sociais para o trabalho com a educação antirracista. Parte-se do entendimento de que a formação docente apresenta frestas e lacunas que têm retardado a compreensão do papel histórico, social e cultural de negras e negros na constituição da identidade nacional, sobretudo quando se considera que dados recentes indicam que mais de 70%[1] das cidades brasileiras ainda não cumprem efetivamente a Lei nº 10.639/03.

Dessa forma, a investigação tem como objetivo geral elaborar e desenvolver oficinas formativas sobre educação antirracista destinadas a professores(as) da área de Ciências Humanas e Sociais, na Escola Cidadã Integral Almirante Antônio Heráclito do

[1] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro. ≥. Acesso em: 19/11/2024.

Rêgo e em sua escola anexa, com foco no ensino de Sociologia, visando fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista.

Paralelamente, a pesquisa objetiva abordar a origem do racismo e seus impactos no campo educacional, trazendo à tona as reflexões de professores(as) da área de Ciências Humanas e Sociais da escola pesquisada acerca das origens e dos efeitos do racismo na educação.

Além disso, a pesquisa propõe-se a refletir sobre a formação inicial e continuada de docentes da área de Ciências Humanas e Sociais, na perspectiva da educação antirracista, visando compreender como essa formação pode favorecer intervenções pedagógicas mais inclusivas e conscientes no enfrentamento ao racismo. Por fim, busca-se compreender as percepções dos(as) professores(as) acerca do racismo e da educação antirracista antes e após a realização das oficinas propostas, considerando a formação como um espaço de ressignificação de concepções, práticas e posturas pedagógicas.

Ao oferecer suporte teórico e prático, a proposta busca possibilitar leituras e reflexões sobre temas como antirracismo e racismo estrutural, considerados fundamentais para a compreensão das desigualdades sociais e para o fortalecimento do enfrentamento ao racismo. Assim, ao fornecer suporte pedagógico aos(às) docentes, a pesquisa reafirma um compromisso ético e político com a construção de uma educação emancipadora, reflexiva e socialmente referenciada, orientada para a consolidação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, o trabalho organiza-se em capítulos. O primeiro capítulo propõe-se a discutir a origem histórica e social do racismo e seus impactos no campo educacional, fundamentando-se, especialmente, nas contribuições de autores(as) como Munanga (2005), que possibilita compreender a construção social do conceito de racismo e suas reformulações ao longo do tempo; Lélia Gonzalez (2020), cujas reflexões evidenciam os efeitos do racismo nos planos simbólico, psicológico e identitário; e Djamila Ribeiro (2019) e Pinheiro (2023), que apontam caminhos para a construção de uma educação antirracista e para a compreensão da escola como espaço de resistência e enfrentamento ao racismo. A partir desse referencial teórico, o capítulo analisa as falas docentes, evidenciando limites, desafios e possibilidades para a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista.

O segundo capítulo busca compreender de que modo os processos formativos podem favorecer intervenções pedagógicas mais críticas, inclusivas e conscientes no enfrentamento ao racismo. Parte-se da compreensão de que a formação docente constitui um processo permanente, atravessado por dimensões históricas, sociais e políticas, e que exerce papel fundamental na construção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial no contexto escolar.

Para subsidiar essas discussões, o capítulo ancora-se nas contribuições de autores como Paulo Freire (2025), Tardif (2014) e Imbernón (2000), entre outros, que concebem a formação docente como um processo contínuo, reflexivo e socialmente comprometido. Tais referenciais são articulados às discussões sobre currículo, educação antirracista, branquitude e equidade racial, compreendendo o espaço escolar como um território de disputas simbólicas e de possibilidades de transformação social.

Nessa perspectiva, Imbernón (2000) destaca que a formação docente não se restringe a uma atualização técnica ou instrumental, mas deve favorecer processos coletivos de reflexão crítica e participação, ao afirmar que "a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação (...)" (p. 18). Essa compreensão dialoga diretamente com a necessidade de formações que problematizem as desigualdades raciais e incentivem práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

De modo complementar, Tardif (2014) chama atenção para a centralidade da prática docente na construção dos saberes profissionais, ressaltando que os processos formativos precisam considerar a realidade concreta do trabalho docente. Para o autor, embora seja necessário introduzir dispositivos formativos, "esses dispositivos devem ser pertinentes para os professores e úteis à prática profissional" (p. 274), evidenciando que a formação só se efetiva quando dialoga com os desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Essa concepção encontra ressonância no pensamento de Paulo Freire (2025), para quem a educação e a formação docente devem estar orientadas por uma perspectiva emancipatória e transformadora. Ao discutir o ato de aprender como prática política, o autor afirma que "a capacidade de aprender, não apenas nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (...)" (p. 67). Tal entendimento reforça a importância de uma formação docente comprometida com o enfrentamento das

estruturas de opressão, entre elas o racismo, possibilitando que professores(as) atuem como sujeitos críticos na construção de uma educação antirracista.

O terceiro capítulo dedica-se ao relato e à análise do percurso da intervenção pedagógica, desenvolvida junto a docentes da área de Ciências Humanas e Sociais, detalhando desde os primeiros contatos com a escola até a execução das oficinas antirracistas. Apresentam-se o planejamento das atividades, os fundamentos teóricos que orientam a formação, os momentos de diálogo e escuta coletiva, bem como as reflexões construídas ao longo do processo formativo. O capítulo contempla, ainda, a análise comparativa das respostas aos questionários aplicados antes e após a intervenção, permitindo identificar avanços conceituais, deslocamentos de percepção e impactos da formação na compreensão do racismo enquanto fenômeno estrutural e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista. Dessa forma, o capítulo articula teoria e prática, evidenciando o potencial transformador da formação docente quando construída a partir das demandas do cotidiano escolar e orientada pelos princípios da justiça social e dos direitos humanos.

No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa adota uma abordagem de métodos mistos, articulando procedimentos qualitativos, descritivos, bibliográficos e aplicados, com o objetivo de compreender e intervir na realidade escolar a partir da perspectiva da educação antirracista. O estudo é desenvolvido por meio de uma intervenção pedagógica, concretizada em oficinas formativas realizadas com professores (as) da área de Ciências Humanas e Sociais.

A investigação assume caráter aplicado e interventivo, uma vez que busca não apenas analisar as percepções docentes sobre o racismo e a educação antirracista, mas também transformar esse conhecimento em práticas pedagógicas concretas, culminando na elaboração de uma Cartilha Formativa. Como procedimento técnico, adota-se o estudo de caso, possibilitando uma análise aprofundada do contexto escolar e das práticas docentes, considerando suas dimensões sociais, culturais e territoriais. A coleta de dados ocorre em dois momentos - antes e após a formação - por meio de questionários e registros das oficinas, permitindo analisar mudanças de percepção e os impactos do processo formativo.

Por fim, como resultado do percurso investigativo e formativo desenvolvido nesta pesquisa, elabora-se a *Cartilha formativa: da reflexão à prática – educação antirracista*

como compromisso pedagógico. O material constitui um produto educacional construído a partir das demandas identificadas no cotidiano escolar e das reflexões realizadas nas oficinas antirracistas com docentes. Ela reúne teóricos sobre educação antirracista e racismo estrutural, orientações para a incorporação do tema de forma transversal nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Artes, além de planos de aula alinhados à Lei nº 10.639/2003, à BNCC e à Proposta Curricular da Paraíba. Assim, apresenta-se como um instrumento pedagógico de apoio à prática docente, reafirmando o compromisso da pesquisa com a transformação das práticas educativas e com a promoção da equidade racial no espaço escolar.

2. RACISMO: DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL ÀS PERCEPÇÕES DOCENTES

2.1 As raízes históricas do racismo

Entender a origem do racismo no Brasil exige a análise de um complexo processo histórico e cultural que articula o legado da escravidão, as teorias raciais do século XIX e a formação da identidade nacional. Embora a abolição da escravidão em 1888 represente um marco jurídico, ela não significa a efetiva inclusão da população negra na sociedade brasileira. Pelo contrário, a ausência de políticas reparatórias e a difusão de ideologias raciais contribuem para a manutenção de desigualdades estruturais que persistem até os dias atuais.

> O racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor. (Sant' Ana, 2005, p.42)

Face a esse quadro, a compreensão do racismo em suas diferentes manifestações demanda o aprofundamento conceitual das noções de raça, racismo e etnia. Esses conceitos, longe de serem estáticos, foram sendo ressignificados ao longo da história, acompanhando as transformações sociais e políticas e evidenciando como o racismo se estrutura e se reproduz tanto nas relações sociais quanto nas instituições.

Munanga (2003) analisa o surgimento do termo "raça" e como ele é apropriado e transformado ao longo do tempo. O autor explica que o conceito surge no campo das Ciências Naturais, mas é posteriormente levado para as Ciências Sociais como instrumento para legitimar formas de dominação.

> Percebe-se como o conceito de raças "puras" foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes (nobreza e plebe), sem que se houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes. (Munanga, 2003, p.01)

Com o avanço da ciência, comprova-se que a ideia de "raça humana" não tem fundamento biológico. No entanto, o conceito permanece e é amplamente utilizado como instrumento de dominação e hierarquização, legitimando processos históricos como a colonização na América e na África. Nesse contexto, Munanga (2003) afirma que a raça é "uma construção sociológica e uma categoria de dominação e exclusão" (p. 02). Apesar do consenso científico atual negar a existência de raças em termos biológicos, o conceito

continua profundamente enraizado no imaginário social, influenciando relações humanas e sustentando desigualdades estruturais.

O conceito de etnia, por sua vez, está relacionado às questões socioculturais, históricas e psicológicas. Para Munanga (2003), para pertencer a uma mesma etnia, é necessário compartilhar elementos comuns, como ancestralidade, pois "uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território" (p. 11). Assim, a noção de etnia está profundamente vinculada ao senso de pertencimento e à construção coletiva de identidade, marcada pela partilha de tradições, crenças e práticas culturais.

O racismo, por sua vez, está diretamente ligado à ideia de raça e à consequente divisão da humanidade em escalas de valores desiguais. Segundo Munanga (2003), "o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelectual, o físico e o cultural" (p. 07). Essa crença sustenta um sistema de opressão que associa características físicas a atributos comportamentais e intelectuais, certificando a desigualdade entre grupos humanos. Dessa forma, o racismo vai além de um simples preconceito individual, operando como estrutura que naturaliza a exclusão e a inferioridade de determinados grupos sociais, enquanto privilegia outros.

Munanga (1984) apresenta ainda um dos elementos fundantes para o racismo: o etnocentrismo, isto é, a tendência de uma cultura considerar-se superior às demais. No contexto brasileiro, esse traço é herdado da Europa e consolidado ao longo do processo de colonização. O olhar europeu, ao se posicionar como centro e parâmetro de humanidade, classifica os povos africanos e indígenas como "primitivos" e "menos evoluídos". Assim, o etnocentrismo torna-se a base ideológica que legitima a escravidão, a dominação colonial e, posteriormente, as teorias raciais.

> O etnocentrismo, ou seja, a tendência de cada povo em identificar os outros povos a partir e em referência a seu sistema de valores, é tão velho quanto a própria humanidade e sempre teve matrizes raciais. No entanto, o etnocentrismo torna-se perigoso quando transformado numa arma ideológica a serviço do imperialismo. (Munanga, 1984, p.39)

A visão de mundo etnocêntrica posiciona a Europa como parâmetro de civilização e progresso, relegando os demais povos a uma condição de inferioridade cultural. Esse olhar de inferioridade lançado pelo europeu torna-se a base fundante para o racismo, que

não se apresenta apenas como ideologia científica moderna, mas como fenômeno mais profundo, cujas raízes se encontram na lógica colonial e no olhar europeu sobre o "outro". Assim, o etnocentrismo não apenas justifica a escravidão e a colonização, mas também serve como base para o surgimento posterior das teorias raciais no século XIX, que transformam diferenças culturais em supostas desigualdades biológicas.

No artigo "Raízes Científicas do Mito do Negro e do Racismo Científico" (1984), que integra a obra *Negritude: Usos e Sentidos*, Munanga explica como o racismo se constitui ao longo dos séculos, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Ele demonstra como ciência e religião desempenham papel fundamental nesse processo, revelando a complexidade de sua superação, diante da profundidade de sua construção histórica.

Segundo seus estudos, o etnocentrismo europeu consolida-se a partir das Grandes Navegações, no século XV, que viabilizam o processo de colonização e, consequentemente, a exploração. Ao aportar na América e na África, os europeus passam a classificar os povos africanos e indígenas como "primitivos", "selvagens" e "sem religião". Esse "olhar de cultura superior" justifica a escravidão africana e a conquista colonial, apresentadas como uma "missão civilizatória".

> Os europeus não se limitaram apenas a constatar as diferenças entre eles e os africanos e daí proclamar a sua superioridade e a inferioridade dos útimos, inferioridade esta devido a sua animalidade. O caminho científico oferecera um meio mais eficaz para justificar a superioridade de um sobre outro. O fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa e o de ser negro necessitava de uma explicação científica. (Munanga, 1984, p. 41)

Já nos séculos XVI e XVII, intensifica-se a utilização da justificativa religiosa, herdada da Idade Média, como instrumento de legitimação do domínio europeu. A chamada "teoria da degeneração", que atribui ao clima quente papel determinante na constituição dos povos, mostra-se insuficiente para sustentar o imperialismo europeu sobre os africanos, uma vez que algumas regiões americanas tão quentes quanto as africanas apresentam habitantes de pele clara, como no caso do Equador. Diante dessa limitação, torna-se necessário formular novas justificativas para a exploração. Assim, o pensamento religioso passa a representar os africanos como "pagãos" a serem convertidos, reforçando a lógica colonizadora.

> Considerando insuficiente a teoria de degeneração fundamentada no clima, outros aceitaram a explicação de ordem religiosa, nascida do mito camítico entre os hebraicos. Segundo esse mito os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, que foi amaldiçoado pelo pai por causa de sua irreverência com

> este último, quando se deitara em postura indecente após haver-se embriagado. Na simbologia de cores, na civilização ocidental, a cor preta simboliza uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a cor branca simboliza a vida e a pureza. Nesta ordem das idéias, a Igreja Católica fez da cor preta a representação do pecado e da maçdição divína. Por isso o Deus é branco e o Diabo é negro. (Munanga, 1984, p.41)

Essa nova interpretação justifica a escravidão como meio de salvar as almas dos africanos, consolidando o etnocentrismo como base ideológica para o tráfico atlântico de pessoas escravizadas. Como destaca Munanga (1984), "segundo a doutrina cristã, o homem devia temer não a escravidão do homem pelo homem, mas sim a sua escravidão às forças do mal" (p.41).

Nos séculos XVIII e XIX, o racismo assume nova roupagem. Com o advento do Iluminismo e a valorização das ideias de progresso, razão e ciência, a justificativa religiosa deixa de ser suficiente. Nesse contexto, emergem o racismo científico e o darwinismo social, que classificam o negro como biologicamente inferior e interpretam a miscigenação como sinal de degeneração.

> O racismo científico foi de certo modo intitucionalizado com a fundação em Paris, em 1859, da Sociedade de Antropologia. Os progressos realizados na Anatomia mostravam a interdependência entre as funções do corpo e a conduta do indivíduos. Segundo os trabalhos de Georges Cabanis, médico fisologista da época, às diferenças físicas entre raças correspondem também as diferenças inteletuais e morais entre diversos povos. (Munanga, 1984, p.42)

Assim, o racismo científico se institucionaliza e consolida como um dos principais alicerces para a manutenção das práticas racistas da época. Nesse cenário, a anatomia e outras áreas do conhecimento são instrumentalizadas para sustentar o determinismo biológico, isto é, a ideia de que características físicas indicam capacidades intelectuais, morais e comportamentais. Essa perspectiva leva à hierarquização racial, na qual as diferenças biológicas entre grupos humanos passam a ser interpretadas como desigualdades naturais, legitimando a inferiorização dos povos negros e a supremacia branca. Com isso, a ciência assume papel central na legitimação de discursos discriminatórios, conferindo-lhes aparência de neutralidade e objetividade. No Brasil, tais teorias chegam no fim do século XIX, coincidindo com a abolição da escravidão (1888). As elites brasileiras adotam a política do branqueamento, estimulando imigração europeia como solução para "civilizar" o país.

No século XX, a ciência continua alinhada aos interesses coloniais e à superioridade branca. Essa postura evidencia a continuidade de um pensamento científico que historicamente legitima instituições como a escravidão e a colonização por meio de

teorias que associam características físicas e morais do negro à inferioridade racial. Tais discursos mascaram os objetivos econômicos e imperialistas da empresa colonial, deixando como legado uma imagem negativa do negro que persiste na atualidade.

A análise de Munanga ajuda a compreender como, no mundo e no Brasil contemporâneo, ainda se reproduzem práticas discriminatórias, mesmo em contexto em que a sociedade se autoidentifica como mestiça e multicultural. Ao destacar o papel histórico do etnocentrismo, o autor oferece ferramentas críticas para pensar a persistência das desigualdades raciais, sobretudo no acesso à educação, ao trabalho e à cidadania plena.

Em se tratando do Brasil, pode-se afirmar que o fim da escravidão coincide com a disseminação das teorias raciais. Aqui, apesar da abolição, o racismo permanece como elemento estruturante da sociedade, perpetuando desigualdades raciais que ainda hoje se manifestam em diferentes esferas sociais.

No interior desse movimento de consolidação das teorias raciais, compreende-se que tais formulações não emergem de forma isolada, mas resultam de um longo percurso histórico que envolve perspectivas teológicas, filosóficas e científicas. Paula (2011) aponta que essas teorias propõem a divisão da humanidade em grandes grupos sociais, com base em critérios como cor da pele, crenças religiosas, concepções filosóficas e parâmetros ditos científicos, a exemplo da medição de crânios e traços físicos.

> (...) o conceito de raça – de natureza teológica, filosófica e cientifica propõe a divisão da humanidade em três grandes grupos sociais, segundo critérios baseados na cor da pele dos indivíduos, bem como outros fundamentos em crença religiosos, em ponto de vistas filosóficos, e até mesmo critérios ditos científicos, como a medição de nariz, orelha, crânio, arcada (...). (Paula, 2011, p.03).

No entanto, as teorias aqui introduzidas são relidas de modo particular, visto que o casamento entre o modelo evolucionista e o darwinismo social se realiza prevalecendo o cientificismo. Buscam-se estabelecer classificações raciais que comprovem a superioridade civilizatória da raça branca, reforçando a ideia de que a população negra compromete o futuro do país.

Nesse contexto, a mestiçagem é interpretada como degeneração, produzindo uma "sub-raça mestiça e crioula", ao passo que se nega a historicidade e o valor cultural dos povos africanos e afrodescendentes.

A partir da década de 1930, a publicação de *Casa Grande & Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, inaugura nova interpretação, substituindo a teoria do branqueamento pelo mito da democracia racial. Para Freyre, a mestiçagem é a base da identidade nacional, representando elemento positivo da formação brasileira. Assim, a miscigenação de raças no Brasil é tratada como processo livre, espontâneo, uma verdadeira união entre os povos, enfim, um processo natural.

Contudo, como observa Costa (2010), esse discurso funciona como mecanismo de ocultação das desigualdades raciais, consolidando a ideia de harmonia entre as raças, enquanto, na prática, mantém-se a exclusão social da população negra.

Costa (2010), fazendo uso dos pensamentos de Munanga, relata que o mito da democracia racial brasileira, ao tomar por base a harmonia vivenciada entre as três raças, busca encobrir desigualdades sociais, tornando mais fácil a alienação dos não brancos:

> (...) ao valorizar o papel cultural especifico do africano, principalmente, mas também indígena, no processo de construção da identidade nacional, Gilberto Freyre contribuiu para a interpretação do Brasil como uma sociedade multirracional (...) (p. 08).

A emergência da harmonia divulgada por Freyre representa, para Costa (2010), o meio encontrado pela elite para mistificar o racismo em meio a sociedade hierarquizada e anti-igualitária, sendo mecanismo de exploração social e política.

Nesse processo, que tenta naturalizar a miscigenação, elementos que antes só existiam nos porões passam a destacar-se como novos símbolos da identidade nacional, como a feijoada, a capoeira e o futebol. Assim, futebol, samba e malandro tornam-se a representação da “harmonia” de norte a sul do país.

No pós-Segunda Guerra Mundial, as teorias de branqueamento começam a ser duramente questionadas por todo o mundo. Estudiosos antirracistas iniciam debates sobre o pensamento freyreano, apontando que ocorreram conflitos violentos entre as raças, refutando a fábula da harmonia de convívio racial.

Nos anos 1950, inicia-se o processo de desconstrução do mito da “democracia racial”. Florestan Fernandes afirma que, em vez de democracia, observa-se indícios de discriminação e, no lugar de harmonia, prevalece o preconceito.

Contrariando o pensamento de Freyre, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO – patrocina um projeto que, por meio de estudos

sobre a tese de Gilberto Freyre, aponta a existência de desigualdade e de imenso preconceito racial no Brasil. Os estudos realizados:

> (...) possibilitaram a inserção no meio acadêmico com ramificação para toda a sociedade, do reconhecimento da existência de racismo, segregação social e apartheid em relação aos negros descendentes de africanos bem como, fomentaram o debate sobre a necessidade se repensar a situação do negro em nossa sociedade, particularmente, a problemática do racismo (Paula, 2011, p.11).

O estudo patrocinado pela UNESCO busca entender os impasses e atrasos deixados pela herança colonial e, consequentemente, os impedimentos para o Brasil tornar-se uma nação moderna. Nesse momento, Gilberto Freyre e a teoria da "democracia racial" recebem duras críticas.

> As críticas a obra de Freyre se refletiram tanto no debate intelectual e político sobre o tema da identidade nacional quanto nas indagações que emergem da abordagem sociológica do autor de Casa Grande & Senzala no âmbito acadêmico. (Maio, 1999, p.04).

Juntando-se a esse debate, Florestan Fernandes esclarece em seus escritos que o fim da escravidão não leva à inserção do negro na sociedade brasileira; ocorre, sim, nova forma de exploração que afeta a vida cotidiana. Os negros permanecem os mais afetados pela pobreza e exclusão social.

> Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. (Fernandes, 2005, p. 35-36)

Para o autor, os negros são compelidos a adaptar-se a um modelo de humanidade que não os reconhece em sua diferença, mas exige conformidade com valores impostos pela sociedade, patriarcal, branca e capitalista. A responsabilidade pela "reeducação" é, portanto, individualizada, como se coubesse ao negro transformar-se para ser digno de cidadania, em vez de a sociedade estruturar meios de inclusão.

Na prática, ocorre uma omissão institucional que alimenta ainda mais o racismo. A ausência de políticas públicas após a abolição reforça a marginalização do povo negro, empurrando-o para os setores mais precarizados da sociedade. Ao invés de promover igualdade, o Estado naturaliza a exclusão, legitimando o discurso de que o negro deve "superar" por conta própria sua condição histórica.

Assim, esse processo explica em grande parte as desigualdades raciais que persistem até hoje, já que a cidadania negra foi construída em bases frágeis, desiguais e permeadas pela lógica da exclusão. Para ele a vida dessas pessoas só melhoraria por meio do acesso à educação, por sua capacidade de abrir os horizontes e permitir a consciência do sujeito oprimido.

2.2 Algumas das diferentes formas de manifestação do racismo no Brasil

O racismo e o colonialismo configuram-se como formas históricas e persistentes de dominação entre os seres humanos. O colonialismo, ao instituir a hegemonia do homem branco, não apenas estrutura relações políticas e econômicas, mas também produz marcas profundas nas subjetividades negras, forçando os indivíduos a internalizarem uma visão negativa de si mesmos. Nesse processo, a branquitude é posta como parâmetro universal de humanidade e civilização, impondo ao negro a necessidade de adequar-se a tais padrões para sobreviver e ser socialmente aceito, o que Frantz Fanon (2020) denomina o uso de "máscaras brancas".

> Todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizador tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva. (p.32)

Para Fanon (2020), o racismo não se restringe às esferas institucionais ou públicas, mas invade a vida psíquica e íntima, transformando-se em uma marca que condiciona tanto a forma como os negros são vistos quanto a maneira como passam a se ver. Com base nesses escritos, pode-se afirmar que o racismo atua diretamente sobre a identidade, orientando os sujeitos a assimilarem valores da cultura dominante como superiores. No caso da população negra, essa dinâmica produz a negação da própria negritude e a adesão a referências brancas, estabelecendo um elo perverso entre dominador e dominado.

A obra de Fanon (2020) dialoga diretamente com a realidade brasileira, na qual o racismo, embora negado em seu caráter estrutural, é historicamente camuflado pelo mito da democracia racial. Esse mito, ao exaltar a mestiçagem como sinal de harmonia e integração, opera como uma máscara coletiva que, em vez de superar as desigualdades, perpetua-as em novas formas simbólicas e culturais, confirmando a denúncia de Fanon (2020) sobre a alienação provocada pelo uso de "máscaras brancas".

No Brasil, observa-se ainda a tentativa de naturalizar hierarquias raciais, deslocando o racismo para o campo do privado, da intimidade e das subjetividades, o que contribui para sua persistência e reprodução. Dessa forma, compreender a experiência do racismo no Brasil exige reconhecer como ele se reinventa, articulando-se entre práticas sociais, discursos ideológicos e mecanismos psíquicos que sustentam o projeto de branquitude e exclusão.

De acordo com Schwarcz (1998), aqui o racismo se manifesta de maneiras específicas, atravessando diferentes aspectos da sociedade. Ele apresenta características próprias, muitas vezes veladas, restritas ao ambiente doméstico e tratadas como questão pessoal e íntima, com caráter privado e associadas ao desejo de "branqueamento" da população.

Para a autora, existe historicamente um sistema de hierarquização social e de dominação que persiste no Brasil e se manifesta como forma de exclusão estrutural. Esse sistema limita a plena cidadania da população afrodescendente, pois lhes são negadas ou dificultadas condições básicas para uma vida digna, como o acesso e a permanência nos bancos escolares, desde a educação básica até o ensino superior.

O racismo singular apontado por Schwarcz (1998) expressa-se por meio da ideia de que "quanto mais branco, melhor". Nesse contexto, a cor branca passa a ser vista não apenas como característica física, mas como símbolo de superioridade social.

Como antropóloga e historiadora, Schwarcz adota abordagem multidisciplinar, combinando história, antropologia e sociologia para construir análise abrangente. Essa perspectiva permite uma visão detalhada das interações raciais no Brasil e fornece um olhar amplo que contribui para a construção da pesquisa.

Ao focar na intimidade e nas relações pessoais, Schwarcz revela como o racismo não é apenas questão pública, mas também profundamente enraizado nas experiências privadas e cotidianas.

> A situação aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estávamos envoltos no país de uma "boa consciência" que nega o preconceito ou o reconhece como brando (Schwarcz, 1998. p.179).

Outra autora que contribui para esse debate, tomando por base a sociedade brasileira e suas particularidades, é Lélia Gonzalez (2020). Ela apresenta uma reflexão

crítica que contribui de maneira fundamental para a compreensão do racismo no Brasil, sobretudo ao evidenciar a persistência de uma identificação entre dominadores e dominados, como herança do mito da democracia racial. Gonzalez demonstra que, embora o discurso da harmonia entre as "três raças" se consolide como traço da identidade nacional, ele oculta profundas desigualdades e naturaliza relações hierárquicas que sustentam o privilégio da branquitude. Assim, em vez de promover a igualdade, o mito da democracia racial opera como mecanismo de invisibilização do racismo estrutural e de manutenção da subalternidade dos grupos historicamente marginalizados.

Em seu ensaio *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Gonzalez (2020) expõe esse fenômeno por meio de exemplos retirados do cotidiano, capazes de revelar o caráter sutil, mas persistente, da discriminação racial. Logo em sua epígrafe, a autora ironiza a suposta integração harmoniosa ao narrar: "Foi assim que uns brancos muito legais convidaram a gente pra uma festa deles dizendo que era pra gente também (...). A gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração" (p.75). Essa passagem, aparentemente ingênua, evidencia como a cordialidade e a hospitalidade podem funcionar como instrumentos simbólicos de dominação, reafirmando a posição de poder do branco e a condição de convidado tolerado do negro.

> O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre esse duplo fenômeno de racismo e sexismo. Para nós o racimo se constitui como assintomática que caracteriza a neurose da cultura brasileira. Nesse sentido veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentes sobre a mulher negra em particular. (p.76)

Ao destacar essa dinâmica, Gonzalez (2020) desconstrói a visão romantizada da convivência racial brasileira e demonstra que a ideologia da democracia racial não elimina a assimetria entre as partes, mas a legitima sob o véu da cordialidade. Sua análise, ao mesmo tempo crítica e provocadora, revela como práticas cotidianas carregadas de afeto ou simpatia podem mascarar relações de poder profundamente desiguais, perpetuando a exclusão social.

Lélia Gonzalez (2020) amplia essa análise ao demonstrar que o racismo brasileiro não se restringe a um problema de cor ou de biologia, mas está culturalmente arraigado e atravessado pelo sexismo. As heranças do racismo científico perpetuam-se na construção de imagens estigmatizantes da mulher negra, como a "mãe preta submissa" ou a "mulata sensual", articulando simultaneamente opressão racial e de gênero. Do mesmo modo, o mito da democracia racial, ao exaltar a mestiçagem como traço positivo da identidade

nacional, reforça formas de violência simbólica, naturalizando hierarquias e camuflando desigualdades.

Gonzalez (2020), ao propor a noção de *amefricanidade*, reposiciona a análise ao recuperar a centralidade das matrizes africanas e indígenas na identidade brasileira, oferecendo uma leitura contra-hegemônica que questiona tanto as ideologias de branqueamento quanto o discurso da democracia racial. Para a autora, "No novo mundo as mulheres, ontem como hoje, têm papel de fundamental importância. (...) ativas e participantes de todos os movimentos de resistência e de libertação que se tem notícias" (p. 265).

Outro ponto relevante no racismo brasileiro é a questão da naturalização. Muitas pessoas acreditam que as dificuldades enfrentadas pelos negros são "naturais" e não consequências da escravidão e das desigualdades sociais presentes desde o processo de colonização. Gonzalez (2020) confirma essa naturalização ao relatar: "A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha natural" (p.78). Essa naturalização constrói estereótipos negativos em relação aos negros, gerando violência simbólica ou física no cotidiano e dificultando o acesso a direitos sociais, como educação e saúde.

De modo geral, o racismo singular no Brasil mantém-se e reproduz-se através do discurso "somos racistas, mas nosso racismo é melhor, porque é mais brando que os outros". Embora a mestiçagem não seja atributo exclusivo do Brasil, foi aqui que o mito da convivência harmoniosa ganhou sofisticação, consolidando-se como modelo singular.

Pode-se afirmar que não existe "democracia racial" no Brasil; não por desentendimento entre as raças, mas pela ausência de uma democracia efetivamente sólida entre a população, seja branca ou negra. Nesse contexto, as desigualdades mantêm-se e naturalizam-se por meio de mecanismos simbólicos e culturais, como aponta o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2001). Ele explora o conceito de dominação simbólica, isto é, a forma como certos grupos sociais mantêm poder por meio de normas culturais e valores, impondo-os a outros grupos.

No caso da população negra, essa dominação ocorre através da internalização e naturalização das desigualdades raciais, manifestando-se em práticas culturais, linguísticas, educacionais, estéticas e institucionais. Certos grupos mantêm poder e controle sobre outros não apenas por força física ou coerção direta, mas também por meio

da manipulação simbólica e da internalização de ideologias que perpetuam a hierarquia social.

A dominação simbólica se expressa em práticas diversas: na linguagem, em expressões que associam o negro ao negativo; nas normas estéticas, que privilegiam traços eurocêntricos; nos meios de comunicação, que reforçam estereótipos; e na estigmatização das religiões de matriz africana. Além disso, os espaços de poder político permanecem majoritariamente brancos. Esses exemplos evidenciam como as desigualdades raciais naturalizam-se, funcionando como mecanismos de dominação simbólica que sustentam a hierarquia social.

No espaço escolar, a dominação simbólica manifesta-se tanto no currículo eurocêntrico, que historicamente invisibiliza a contribuição africana e indígena, quanto nas práticas cotidianas, nas quais crianças negras frequentemente enfrentam exclusão de papéis de protagonismo ou apelidos pejorativos. O baixo incentivo ao desempenho de alunos(as) negros(as), aliado à precariedade das escolas em áreas periféricas, evidencia como o racismo se naturaliza na educação, reproduzindo desigualdades históricas e legitimando a hierarquia racial.

Pinheiro (2023) apresenta outra perspectiva sobre o racismo no Brasil, descrevendo-o como ligado diretamente ao fenótipo, ou seja, às características físicas visíveis das pessoas, como cor da pele, textura do cabelo e traços faciais.

> (...) o racismo no Brasil não é “da gota de sangue”, e sim de marca. Uma pessoa negra que tem avó portuguesa não terá tempo de dizer para a polícia em uma abordagem habitual na favela que sua avó é branca e que, pela gota de sangue, ela é branca. Essa pessoa não terá esse tempo. No Brasil a percepção do conceito social de raça, as pessoas vivem e morrem pela sua estampa, pela sua estética, pelo seu fenótipo. (p.51)

Para a autora, o racismo relaciona-se diretamente a uma estética física e a estereótipos sociais, constituindo um fator determinante que afeta oportunidades e, em alguns casos, a integridade física das pessoas.

Um sistema de racismo baseado no fenótipo impacta diversos setores da sociedade, como o mercado de trabalho, a educação, o acesso a direitos e a segurança. Indivíduos com traços fenotípicos associados à negritude enfrentam desvantagens em múltiplos aspectos da vida. No mercado de trabalho, pessoas negras frequentemente recebem salários mais baixos e têm menos oportunidades de ascensão. Na educação,

encontram maiores barreiras para acesso e permanência nas instituições, refletindo um preconceito estrutural que se reproduz historicamente.

O racismo também se manifesta como "racismo institucional". Bento (2022) demonstra que o sistema sofre influência direta da discriminação racial presente nas instituições, especialmente no ambiente de trabalho, estendendo-se igualmente às instituições educacionais. Segundo a autora:

> Em sociedades desfiguradas pela herança do racismo, a preferência de um mesmo perfil de pessoas para os lugares de comando e decisões nas instituições financeiras, de educação, saúde, segurança etc. precariza a condição de vida da população negra, gerando desemprego e subemprego, a sobrerrepresentação da população negra em situação de pobreza, os altos índices de evasão escolar e mau desempenho do aluno negro e os elevados percentuais de vítimas negras da violência policial. (p. 76).

O racismo institucional, presente também nas instituições educacionais, manifesta-se quando os cargos de maior visibilidade, como a gestão escolar, são raramente ocupados por pessoas negras. Essa ausência de representatividade limita a inspiração e a identificação dos jovens e transcende a ocupação de cargos, pois livros, materiais didáticos e planos de aula frequentemente estruturam-se de forma eurocêntrica, reforçando uma visão parcial e excludente da história e da cultura.

Bento (2022) destaca ainda que:

> Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos políticos-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a cultura do racismo" (p.77).

Outro meio de manifestação do racismo muito presente na sociedade é o "racismo epistêmico", no qual se privilegia o conhecimento do Ocidente, apresentado como saber legítimo e verdadeiro, em detrimento dos saberes de povos africanos e indígenas, que são renegados, silenciados e/ou desqualificados, fato que se repete ao longo dos séculos na educação brasileira. Não se trata de uma simples seleção curricular, mas de um mecanismo de poder que dá voz e vez ao eurocentrismo.

O sistema educacional perpetua, ao longo da história, padrões eurocêntricos de conhecimento, identidade e cultura, silenciando ou marginalizando as contribuições de outras matrizes formadoras da sociedade. Um exemplo claro desse processo é a limitada implementação da Lei 10.639/06, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da rede de ensino, tanto em estabelecimentos públicos quanto privados, e da Lei 11.645/08, que amplia essa obrigatoriedade para o ensino da história e cultura indígena.

Na sociedade brasileira, o “racismo epistêmico” caminha de mãos dadas com o “racismo algorítmico”, já que ambos operam pela lógica da invisibilização e da desvalorização dos saberes e experiências negras e indígenas. Tarcízio Silva (2022), em *Racismo Algorítmico*, demonstra que o desenvolvimento tecnológico digital não é neutro, reproduzindo padrões eurocêntricos historicamente consolidados como universais. A produção e aplicação dos algoritmos seguem critérios de “neutralidade” baseados em parâmetros brancos, masculinos e ocidentais, resultando na exclusão sistemática de corpos, culturas e conhecimentos não hegemônicos.

Além das tecnologias digitais, práticas pedagógicas e materiais didáticos frequentemente reforçam essa perspectiva eurocêntrica. Nos livros de história, a colonização é muitas vezes tratada como “descobrimento”, invisibilizando a violência contra indígenas e negros; na filosofia, privilegia-se o pensamento grego e europeu em detrimento das questões africanas e ameríndias; nas ciências, raramente se reconhece o conhecimento tradicional desses povos sobre agricultura, astronomia, medicina e meio ambiente; e na literatura, persiste a exclusão de autores negros como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Lima Barreto.

Assim, o racismo epistêmico, articulado com o racismo algorítmico, atua na naturalização das desigualdades e no reforço de estereótipos negativos sobre africanos e indígenas também no espaço escolar. Esse processo dificulta, e em muitos casos impede, que estudantes negros e indígenas se reconheçam na história, na ciência e na cultura ensinadas, transformando a escola em espaço de perpetuação das desigualdades e injustiças sociais, em vez de constituí-la como instrumento de emancipação.

Fato que torna a crítica de Paulo Freire (2025) especialmente atual, ao afirmar: “Conteúdos que são retalhados da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia (...) em verbosidade alienada e alienante” (p.79-80). Nesse sentido, quando a escola transmite saberes fragmentados e desvinculados da realidade social e cultural dos estudantes, contribui para o silenciamento e a marginalização de suas identidades, em vez de possibilitar o diálogo crítico e transformador. Torna-se, portanto, urgente pensar a “educação como prática libertadora”, como propõe Freire, pois somente assim será possível enfrentar as mazelas sociais e superar o racismo em suas múltiplas dimensões.

O racismo também se manifesta na forma de "racismo estrutural", perpassando esferas individuais e coletivas. Ele desempenha papel central na sociedade, estando profundamente enraizado no funcionamento social e reproduzindo práticas discriminatórias diariamente, por meio de estruturas institucionais, históricas e culturais, como demonstra Almeida (2019):

> A tese central é a de que *o racismo é sempre estrutural*, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea" (p.15).

Essas formas de manifestação do racismo exercem impactos profundos e constituem um campo fértil para a perpetuação das desigualdades sociais, exclusões e injustiças, que se reproduzem no ambiente educacional e cultural, fortalecendo preconceitos e violência.

Como destaca Almeida (2019), o racismo não constitui um acidente histórico, uma exceção ou uma falha do sistema, mas sim um de seus elementos constitutivos. Ele não se reduz a um simples desvio, pois integra a própria lógica de organização da sociedade, regulando a vida social e reinventando-se ao longo da história para manter as estruturas de poder.

Na estrutura educacional brasileira, o racismo estrutural manifesta-se de diferentes formas: nos currículos etnocêntricos que valorizam o conhecimento eurocêntrico; na ausência de políticas públicas para garantir o acesso e a permanência da população negra nas instituições de ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior; nas práticas pedagógicas; e nos livros didáticos, que silenciam e invisibilizam as contribuições negras e indígenas. Essa exclusão constitui uma forma de violência intelectual, mantendo gerações de estudantes negros sem referências positivas de sua própria história e cultura.

Almeida (2019) reforça que o mito da democracia racial atua como um dos principais mecanismos simbólicos de sustentação do racismo no Brasil, na medida em que a "harmonia entre as três raças", repetidamente narrada ao longo do tempo, inviabiliza a percepção de conflitos e desigualdades sociais, impedindo que o racismo seja compreendido como um problema estrutural.

O racismo estrutural contemporâneo estende-se também às tecnologias. No mundo digital, algoritmos que deveriam operar com neutralidade e objetividade reproduzem padrões de branquitude, reforçando racismo e preconceito. Dessa forma, a desigualdade histórica que permeia a sociedade brasileira é incorporada às tecnologias digitais, mantendo a exclusão de grupos marginalizados.

> Se há décadas as manifestações coordenadas ou espontâneas de racismo explícito na internet são uma constante e permanecem se intensificando de forma virulenta, nos últimos anos a abundância de sistemas algorítmicos que reproduzem e normalizam as agressões apresentam uma nova faceta pervasiva da ordenação de dados e representações racializadas online. (Silva, 2022, f .26)

Na escola, o racismo estrutural e algorítmico manifesta-se de forma evidente em plataformas digitais de ensino, materiais pedagógicos online, sistemas de avaliação e até na utilização de crianças e adolescentes em propagandas, frequentemente tomando a branquitude como referência.

Além disso, o racismo algorítmico expressa-se também no acesso desigual às tecnologias, situação evidenciada durante a pandemia de covid-19. Segundo a Agência Brasil, maio de 2020, 79% dos estudantes brancos tinham acesso a dispositivos e internet adequados, contra 70% dos alunos negros. A dificuldade de acesso à internet de qualidade, a equipamentos adequados e a ambientes propícios para estudo online é especialmente acentuada nas áreas periféricas das grandes cidades e nas zonas rurais do interior do país. Essa realidade amplia a distância entre estudantes brancos e negros, evidenciando como a educação digitalizada pode aprofundar desigualdades já existentes.

Essa exclusão digital não constitui um fenômeno isolado, mas está enraizada em um processo histórico de produção e reprodução das desigualdades raciais. Schucman (2020) observa que o racismo brasileiro é “produzido e produto da categoria raça” (p. 95) e se manifesta de forma característica como um “racismo de marca”, isto é, aquele baseado na aparência física e nos traços fenotípicos. Trata-se de um racismo sutil e silencioso, que nega as desigualdades resultantes da colonização e da escravidão e é sustentado ideologicamente pelo mito da democracia racial. Nesse sentido, a autora afirma que “(...) o racismo brasileiro tem a especificidade de, em maior ou menor grau, ser velado e sutil. A democracia racial faz parte do imaginário brasileiro e constrói um ideal do qual os brasileiros, em sua maioria, não abrem mão” (Schucman, 2020, p. 97).

Ao propagar a ideia de harmonia entre as raças, esse mito cria uma narrativa que oculta os conflitos e naturaliza as hierarquias, dificultando a percepção de que situações

como a exclusão digital constituem expressões contemporâneas de um racismo estrutural persistente. Ao sustentar o imaginário de uma convivência pacífica e igualitária, reforça-se a naturalização das hierarquias raciais e garante-se a manutenção das estruturas de poder.

Outra forma recorrente de manifestação do racismo, especialmente nas escolas, é o "racismo recreativo", presente em "brincadeiras", piadas, apelidos e expressões racistas disfarçadas de humor. Embora aparentemente inofensivo, esse tipo de prática ocorre tanto nas interações entre colegas quanto na cultura popular, reproduzindo e naturalizando estigmas raciais. Como observa Moreira (2019, p. 21), "o uso do humor para produzir descontração está amplamente presente na atividade recreativa favorita dos brasileiros, embora as pessoas se recusem a interpretar esses atos como ofensas raciais". Na realidade, tais práticas constituem humilhações e configuram uma forma de violência simbólica, cujo modo operante é a camuflagem, passando muitas vezes despercebidas ou sendo erroneamente reduzidas à categoria de bullying. Para Moreira,

> Ele deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial. O racismo recreativo decorre da competição entre grupos raciais por estima social, sendo que ele revela uma estratégia empregada por membros do grupo racial dominante para garantir que o bem público da respeitabilidade permaneça um privilégio exclusivo de pessoas brancas. (p.95)

A reprodução do racismo no ambiente escolar é comum e manifesta-se de diversas formas, como piadas sobre características físicas, desqualificação acadêmica — por meio de expressões que inferiorizam o saber de alunos(as) negros(as) — e invisibilidade perpetuada pela falta de representatividade em livros didáticos. Essa invisibilidade reforça conceitos pejorativos, como "negra/negro burra/burro", "negrinha/mulata gostosa", "negra/negro preguiçosa/preguiçoso", marginalizando e reproduzindo a hierarquização social, muitas vezes levando essas pessoas à desistência da escola.

Ressalta-se que o racismo recreativo pode ocorrer conjuntamente com o racismo algorítmico, quando piadas racistas circulam em ambientes virtuais escolares. Trata-se de um racismo pernicioso, que causa graves feridas emocionais, especialmente em crianças e adolescentes, com sequelas que podem perdurar por toda a vida. Naturalizado e de difícil confrontação, esse tipo de violência transforma a escola, que deveria ser um espaço de acolhimento, respeito e proteção, em mais um local de exclusão e opressão.

Ao naturalizar essa violência, frequentemente disfarçada de humor, o racismo recreativo torna-se um dos mecanismos mais eficazes de reprodução das desigualdades. A falha da escola em combater essas práticas contribui para que o ambiente educacional funcione como um espaço de exclusão social.

Nesse contexto, torna-se ainda mais necessário repensar o fazer educacional, transformando o espaço escolar em um ambiente efetivamente antirracista. Tal transformação requer ações concretas, que envolvam a formação docente, a revisão curricular, a criação de protocolos institucionais e a valorização da identidade negra. O objetivo é formar sujeitos capazes de desenvolver uma consciência crítica, em oposição à consciência ingênua, conforme propõe Paulo Freire (2024).

> A consciência crítica é a "representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais". A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entende-los conforme melhor lhe agradar. (p.138)

Assim, uma educação antirracista, fundamentada na formação de uma consciência crítica, mostra-se capaz de problematizar e contribuir para a transformação da realidade social.

2.3 A percepção dos professores da ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo sobre o racismo na educação

Com o objetivo de compreender as percepções docentes acerca do racismo e da educação antirracista, realiza-se uma pesquisa junto aos professores(as) das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e da disciplina de Arte na Escola Cidadã Integral Almirante Antônio Heráclito do Rêgo. Participam desse estudo professores(as) da escola sede e da escola anexa, totalizando cinco docentes, considerando que alguns lecionam em ambos os espaços, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

PARTICIPANTE	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	LECIONA NA SEDE OU ANEXO
Interlocutor (a) 1	Masculino	35	Pedagogia/ Filosofia(cursando)	Arte e Filosofia	AMBOS
Interlocutor(a) 2	Masculino	13	Geografia	Geografia	AMBOS
Interlocutor(a) 3	Masculino	16	Geografia	Geografia e Aprofundamento	ANEXO
Interlocutor (a) 4	Masculino	13	História	História e Sociologia	SEDE

Interlocutor(a) 5	Feminino	25	História	História, Sociologia e Arte	SEDE
Fonte: Elaborado pela autora (2025)					

Nessa etapa, utiliza-se um formulário semiestruturado, elaborado de modo a contemplar questões abertas e fechadas. Essa escolha metodológica busca dar voz aos sujeitos da pesquisa, possibilitando conhecer algumas concepções pessoais e práticas pedagógicas dos(as) participantes.

Entre as questões propostas, destaca-se a questão 04 (quatro), enunciada da seguinte forma: “Percepções e Práticas sobre Educação Antirracista: A) Em suas palavras, o que é racismo?”. Esse item tem como finalidade compreender a percepção dos(as) docentes acerca do fenômeno do racismo, permitindo que o definam em sua própria linguagem, a partir de suas experiências e concepções.

Com base nessa proposta, identifica-se como os professores(as) conceituam o racismo, assim como se compreendem os sentidos atribuídos a essa problemática no contexto da ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo. Essa etapa da coleta de dados revela-se crucial, pois permite analisar como os(as) profissionais da educação entendem o racismo em sua prática cotidiana, sendo esse ponto central para refletir sobre os desafios e as potencialidades da construção de uma educação antirracista no espaço escolar.

As respostas dos docentes à pergunta supramencionada indicam uma compreensão que, embora varie na forma de expressão, converge para a percepção do racismo como prática de preconceito, discriminação e violência. Essas interpretações dialogam com Bento (2022), que evidencia a gravidade dessa realidade ao afirmar que “(...) um jovem negro é assassinado a cada 23 minutos, caracterizando o que o movimento negro define como ‘genocídio da população negra’” (p. 50). Assim, as falas dos(as) participantes expressam uma leitura do racismo como fenômeno social que produz e legitima a exclusão e a morte de corpos negros.

Alguns docentes compreendem o racismo como “crime” e como falta de respeito e empatia pelo outro; outros o associam à discriminação baseada em características físicas, especialmente a cor da pele, que sustentam desigualdades sociais, culturais e econômicas. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Pinheiro (2023), ao afirmar que “no Brasil, na perpetuação do conceito social de raça, as pessoas vivem e morrem pela sua estampa, pela sua estética, pelo seu fenótipo” (p. 51). Assim, tanto nas

percepções docentes quanto na literatura, o racismo é entendido não apenas como uma atitude individual, mas como um sistema estrutural de exclusão e hierarquização que atravessa o cotidiano.

Um(a) dos(as) entrevistados(as) destaca o racismo como um fenômeno que se manifesta em atitudes, falas e práticas cotidianas, impedindo a efetivação da igualdade de direitos. Essa percepção encontra ressonância em Gonzalez (2020), que denuncia que "(...) nós negros estamos na lata do lixo da sociedade brasileira, pois assim determina a lógica da dominação (...)" (p. 77). As reflexões da autora se comunicam com as falas docentes ao evidenciar como o racismo se enraíza nas estruturas sociais, estabelecendo relações de poder que produzem inferiorização e exclusão.

Essas percepções demonstram que os(as) professores(as) reconhecem o racismo como uma forma de violência simbólica e material, que compromete a cidadania e fere os direitos humanos. Tal entendimento converge com Ribeiro (2019), ao afirmar que "(...) se só convivermos com pessoas de um determinado grupo ou classe social, acreditando que só aquelas pessoas possuem capacidade para determinados cargos, relegando outros grupos a lugares predeterminados como se não fossem sujeitos capazes" (p. 57). A autora evidencia o racismo como um mecanismo simbólico que limita o acesso à cidadania e à dignidade humana.

Essas falas reafirmam a necessidade de reconhecer o racismo como uma estrutura de opressão, o que implica refletir sobre caminhos para sua superação, especialmente no campo educacional. Reforça-se, assim, a importância de uma educação antirracista, entendida como prática transformadora e crítica voltada à desconstrução das desigualdades étnico-raciais. No contexto brasileiro, em que o racismo ainda produz exclusões profundas contra afro-brasileiros e povos indígenas, pensar a escola como espaço de resistência torna-se fundamental. A educação antirracista atua no enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência que marcam o cotidiano, ampliando o acesso e a permanência desses grupos nos diferentes espaços sociais, incluindo a saúde, o mercado de trabalho e, sobretudo, a própria escola.

Dando sequência, no item B do tópico "Percepções e Práticas sobre Educação Antirracista", questiona-se aos(as) participantes deste estudo de caso se já vivenciaram ou presenciaram alguma prática racista nas instituições de ensino em que atuam,

envolvendo estudantes. A maioria dos docentes responde afirmativamente, conforme evidencia o gráfico:

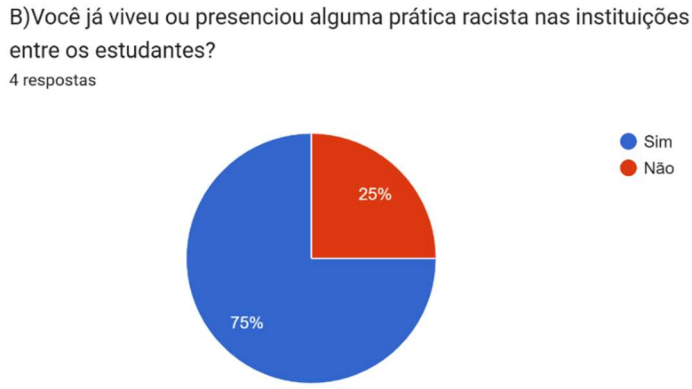


Imagem I – Gráfico fornecido pelo Google Forms aplicado na execução do estudo de caso.

Os dados obtidos corroboram as reflexões de Pinheiro (2023), ao afirmar que:

> A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que torna as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instancias sociais. (p.147)

A educação, enquanto instituição social, reflete de maneira direta as contradições e os problemas presentes na sociedade. Entre esses problemas, o racismo destaca-se como um dos mais recorrentes e perversos. É importante salientar que os(as) participantes desta pesquisa são professores(as) do Ensino Médio, responsáveis por lecionar para jovens entre 15 e 18 anos. Nesse contexto, a manifestação do racismo no espaço escolar adquire maior complexidade, uma vez que atinge sujeitos em processo de formação, marcados por maior vulnerabilidade. Tal realidade demanda uma tomada de posição clara e comprometida por parte da escola e de seus agentes, reafirmando a urgência de práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista como instrumento de transformação social.

Em seguida, solicitou-se aos(as) participantes que descrevessem como o racismo se manifesta em suas salas de aula. As respostas apontaram situações como: “falta de respeito com colegas de turma, principalmente quanto à cor da pele”; “a maioria das ocorrências partiu dos alunos, podendo manifestar-se de forma disfarçada, como zombaria, mas que, em essência, revela um preconceito velado”; e “brincadeiras referindo-se à cor”. Tais relatos evidenciam práticas que se aproximam do que Adilson Moreira (2019) conceitua como racismo recreativo, manifestando-se em agressões

disfarçadas de humor, bem como de racismo fenotípico, voltado à depreciação de características físicas associadas à negritude.

Essas percepções revelam que o racismo, ao adentrar o espaço escolar, manifesta-se de forma cotidiana e naturalizada, impactando diretamente a construção identitária dos(as) estudantes. A presença de piadas, apelidos e zombarias não apenas reforça estereótipos negativos, mas também contribui para o silenciamento e a exclusão simbólica de alunos(as) negros(as), que tendem a se sentir deslocados e desvalorizados no ambiente escolar. Como observa Pinheiro (2023), os espaços escolares são locais onde:

> Inúmeros casos de racismo sempre estiveram presentes em nossos imaginários coletivos de pessoas que nunca foram escolhidas como rainhas do milho ou reis do milho, que nunca foram eleitas as pessoas mais bonitas da classe (possivelmente nossos nomes nem constassem na lista), que tinham seus cabelos associados ao bombril nas atividades escolares, que nunca foram vistas como inteligentes (...) (p. 69-70).

Nesse cenário, a escola, que deveria se constituir como espaço de emancipação e reconhecimento, acaba, muitas vezes, por reproduzir desigualdades sociais e simbólicas, reiterando a necessidade de uma prática pedagógica efetivamente antirracista.

Ainda buscando compreender as concepções dos(as) docentes sobre racismo e sua prática escolar, investigou-se se os(as) professores(as) abordam a temática do racismo em suas aulas. Os resultados, conforme evidencia o gráfico, mostraram-se positivos, uma vez que todos os docentes afirmaram realizar, em maior ou menor proporção, esse enfrentamento tão necessário no contexto escolar. Observa-se que, embora existam limitações decorrentes da ausência de uma formação continuada mais consistente na área, os(as) professores(as) demonstram empenho em buscar conhecimentos, resistindo ao silenciamento produzido pela falta de políticas públicas efetivas no combate ao racismo.



Imagem II – Gráfico fornecido pelo Google Forms aplicado na execução do estudo de caso

As respostas evidenciam que os docentes recorrem a diferentes estratégias, como debates em sala de aula, utilização de dados oficiais, análise de reportagens e estudos de casos, além de indicarem que determinados temas recebem maior ênfase em seus planejamentos. Embora esse movimento ainda apresente lacunas, como a falta de formação inicial ou continuada, e desafios estruturais, fica evidente a disposição do corpo docente em contribuir para a construção de uma educação antirracista, capaz de tensionar desigualdades e promover reflexões críticas entre os estudantes.

É importante destacar que, mesmo diante das adversidades, muitos docentes mantêm o compromisso com uma prática pedagógica que, ao articular os conteúdos curriculares às demandas sociais, aproxima-se do que Paulo Freire (2024) conceitua como educação transformadora e prática de liberdade

3. DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CAMINHOS PARA O ENFRETAMENTO AO RACISMO

Refletir sobre a formação inicial e continuada de docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na perspectiva de uma educação antirracista, significa reconhecer a importância de construir práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Parte-se da compreensão de que o trabalho pedagógico não é neutro e que, consciente ou inconscientemente, pode reproduzir desigualdades historicamente construídas. Nesse sentido, a formação docente deve possibilitar que educadores(as) compreendam como o racismo estrutura a sociedade brasileira e atravessa as dinâmicas escolares, influenciando práticas, discursos e relações no cotidiano.

Investir nesse tipo de formação implica promover uma consciência crítica sobre as raízes históricas do racismo e seus impactos na vida da população negra, especialmente entre crianças e jovens. Ao ampliar essa compreensão, educadores (as) tornam-se capazes de identificar práticas discriminatórias naturalizadas e, assim, ressignificar sua atuação pedagógica. Considerar a formação continuada na perspectiva antirracista é, portanto, reconhecer o papel central que professores(as) exercem como sujeitos históricos e agentes de transformação, compreendendo que processos formativos consistentes favorecem intervenções pedagógicas mais inclusivas, reflexivo e comprometidas com o enfrentamento do racismo.

3.1 Formação continuada: um dos caminhos para alcançarmos uma educação antirracista.

A virada do século XX para o XXI marca uma profunda transformação na sociedade, impulsionada pela globalização, pelo avanço das tecnologias digitais e pelas novas formas de comunicação e interação humana. Trata-se de um mundo acelerado, permeado por múltiplas demandas e urgências, no qual o acesso à informação e a conectividade moldam comportamentos, relações e modos de aprender e de trabalhar.

Nesse cenário de constantes mudanças e incertezas, a educação também é convidada a se reinventar. Como fenômeno social, precisa acompanhar as transformações culturais, tecnológicas e econômicas que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Nessa conjuntura, Imbernón (2000) ressalta que:

> (...) a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros

> cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora. (p.07)

São novos tempos que exigem dos(as) professores(as) um papel ainda mais complexo e desafiador, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e envolve a formação crítica, ética e cidadã dos estudantes. No entanto, as formações inicial e continuada dos(as) docentes nem sempre têm conseguido acompanhar essas transformações, o que evidencia a necessidade de repensar as políticas e práticas formativas voltadas ao desenvolvimento profissional da docência.

É cada vez mais necessário investir na profissionalização do(a) professor (a) e, para isso, é fundamental que esses profissionais deixem de ser percebidos como meros transmissores de conhecimento e passem a ser reconhecidos como agentes ativos na construção do saber e na promoção de transformações sociais. Como afirma Tardif (2017), "o professor deixa de ser objeto para ser sujeito de conhecimento".

Para que essa mudança se concretize — na qual os(as) professores(as) deixam de ser vistos como meros transmissores de conhecimento para se tornarem sujeitos produtores e elaboradores do saber —, é imprescindível repensar as formações inicial e continuada. Esses processos formativos devem reconhecer que os(as) professores(as) são profissionais e, portanto, precisam ser escutados, ter suas necessidades concretas consideradas e contar com propostas que articulem teoria e prática, reflexão e ação, de modo a consolidar uma docência crítica, autônoma e comprometida com a transformação da realidade social.

Além disso, é fundamental que tais formações estejam vinculadas às situações reais vivenciadas nas instituições escolares, tornando-se efetivamente significativas e capazes de aproximar os saberes acadêmicos das experiências concretas. Como ressalta Imbernón (2020, p. 16), "a aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas e reais".

Nessa mesma direção, Tardif (2017) destaca que um dos principais desafios na formação docente é integrar os conhecimentos práticos aos currículos e aos processos formativos. Para o autor, "(...) a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se em conhecimentos práticos" (p. 241). Assim, uma formação eficaz deve considerar as necessidades concretas da instituição e a prática cotidiana dos docentes. Quando ancorada na realidade escolar, a formação torna-se mais significativa, desperta maior interesse e

engajamento e fortalece a motivação dos(as) professores(as) para se desenvolverem profissionalmente.

Considerando essa ênfase na dimensão prática, torna-se evidente que a formação continuada deve também ser orientada para a construção de uma educação antirracista. Diante da persistência do racismo na sociedade, é fundamental que a escola prepare professores(as) para atuar de forma crítica, consciente e comprometida com a valorização da diversidade. Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário oferecer uma formação adequada, capaz de atender às demandas da profissão e promover práticas pedagógicas que fortaleçam a equidade racial e a inclusão no ambiente escolar.

Nessas circunstâncias, a formação docente adquire novos significados, pois não pode se limitar a uma mera atualização científica ou pedagógica. Deve, sobretudo, abrir espaços para que os(as) professores(as) reflitam sobre suas práticas, ampliem suas perspectivas e atualizem seus conhecimentos de forma crítica e contextualizada.

Na pesquisa em questão, observa-se que a maioria dos(as) participantes relata não ter recebido formação voltada à educação antirracista, como demonstra o gráfico a seguir. Esses dados revelam que, embora haja um reconhecimento crescente da importância de uma prática docente comprometida com a equidade racial, essa potencialidade ainda encontra limites concretos.

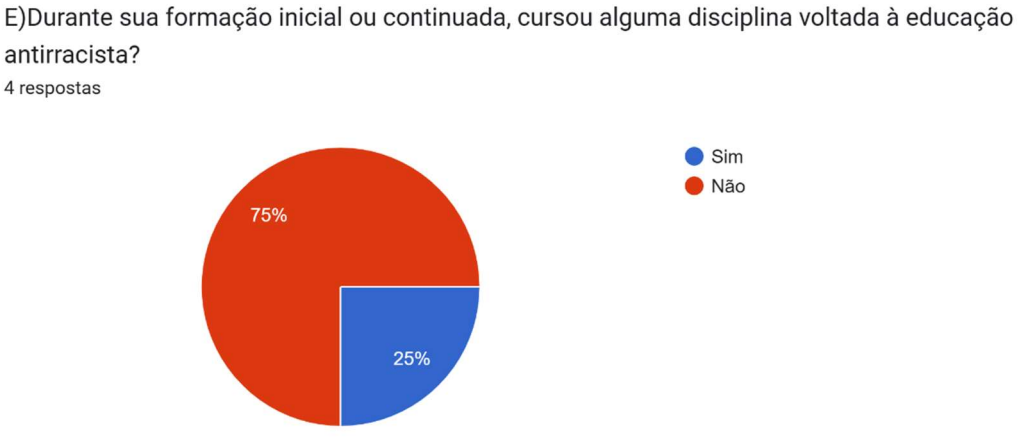


Imagem III – Gráfico fornecido pelo Google Forms aplicado na execução do estudo de caso.

A ausência de formações específicas sobre educação antirracista, tanto na formação inicial quanto na continuada, compromete o exercício pleno de uma docência crítica e transformadora. Tal cenário evidencia a urgência de implementação de políticas

e práticas formativas que preencham essa lacuna, fortalecendo a qualificação docente e promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade. Somente assim será possível avançar na construção de uma escola efetivamente comprometida com a justiça social e a superação do racismo.

Diante desse cenário, torna-se necessário pensar em uma formação que transforme professores(as) em agentes de mudanças, tanto no plano individual quanto coletivo. Essas formações devem dialogar com a prática real, abordando, por exemplo, o combate ao racismo, ao mesmo tempo em que possibilitam atualização profissional e reflexão crítica. Segundo Imbernón (2020, p. 39), esse processo de formação deve "dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigativos."

Imbernón (2000), também destaca, que para uma formação ser considerada válida ela precisa contribuir para o desenvolvimento profissional dos(as) docentes, incentivando a reflexão sobre sua prática e promovendo a aprendizagem do(a) discente. Dessa forma, uma formação continuada que auxilie na construção de uma educação voltada à emancipação dos sujeitos será sempre relevante para a instituição educacional. Nesse sentido, o autor ressalta: "Os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada a suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais de evolução" (p. 46).

A formação docente deve, portanto, ir além da simples aquisição de conhecimentos técnicos, concentrando-se no desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática profissional e a realidade social em que docentes e discentes estão inseridos. Trata-se de preparar professores(as) para uma atuação crítica, ética e comprometida com a transformação social, capazes de interpretar situações complexas e promover mudanças significativas no ambiente escolar. Como reforça Imbernón (2020):

> (...) a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis são conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa. E, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreita relações. (p. 40)

A partir dessa perspectiva, os(as) professores(as) se tornam sujeitos ativos no processo educativo, capazes de compreender, interpretar e intervir criticamente na realidade escolar e social. Essa atuação crítica fundamenta-se no reconhecimento do(a)

docente como sujeito intelectual, produtor de saberes e mediador do conhecimento. Ao elaborar e ressignificar saberes, o(a) professor(a) forma estudantes reflexivos e, simultaneamente, desenvolve-se como sujeito histórico e profissional por meio de suas práticas cotidianas.

Na mesma direção, ampliando a reflexão para um viés social, Carrer (1996), ao analisar a obra *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*, de Perrenoud, convida à reflexão sobre a formação docente a partir de um "olhar sociológico". A obra propõe uma análise da profissionalização docente, compreendendo a formação como eixo fundamental das transformações necessárias na escola, especialmente ao considerar sua função social de democratizar o acesso ao conhecimento.

Nesse contexto, a formação de professores(as) precisa promover uma reflexão crítica sobre a prática, tendo como base as experiências vivenciadas e o cotidiano da sala de aula. Trata-se de uma formação que deve adotar um olhar sensível ao que Perrenoud denomina *habitus*, ou seja, precisa ser pensada levando em conta as experiências que os sujeitos carregam, seus comportamentos e as condições sociais em que vivem e exercem sua atividade profissional. Considerar o *habitus* é essencial, pois ele permite compreender, por exemplo, as resistências às mudanças apresentadas por alguns docentes. Além disso, essa perspectiva leva formadores(as) a refletirem sobre a complexidade da docência e a valorizarem as experiências desse profissional.

> Para Porreunoud, a prática não é uma mera concretização de receitas, modelos didáticos ou esquemas conscientes de ação. O que, segundo o autor, deveria fazer com que a formação prestasse "mais atenção ao habitus do professor do que ao seu repertório de técnicas e esquemas explícitos de ações" (p.41). (Carrer, 1996, 248)

Ao tratar da valorização das experiências do(a) professor(a), Carrer (1996) destaca um ponto essencial presente na obra de Perrenoud: a necessidade de pensar formações que promovam mudanças efetivas na prática profissional, superando aquelas que "pouco ou nada têm contribuído para que o professor lide melhor com as questões da sala de aula" (p. 250). Nesse contexto, a autora retoma a ideia de *bricolagem*, compreendendo o(a) docente como um(a) profissional que "cria, utiliza materiais que nem sempre foram previstos para essa utilização, recupera, desvia, adapta um objeto a uma nova finalidade" (p. 110, apud Carrer, 1996, p. 250).

Assim, as formações docentes devem reconhecer e valorizar esses profissionais como sujeitos capazes de se adaptar a diferentes situações, resolver problemas de forma criativa e propor soluções pedagógicas a partir dos recursos disponíveis, expressando, nesse processo, o *habitus* que sustenta sua prática. Essa prática, moldada por experiências, valores e contextos sociais, como propõe Perrenoud, oferece subsídios para pensar formações que também se debrucem sobre as relações étnico-raciais. Trata-se de construir percursos formativos que reflitam sobre a importância de uma educação voltada à superação das desigualdades, especialmente no enfrentamento ao racismo e à discriminação.

Compreender a prática como dimensão essencial da formação docente implica reconhecer que o combate ao racismo e à discriminação deve ocorrer de forma contínua e intencional no cotidiano escolar. Nesse contexto, a escola, especialmente a escola pública, assume um papel estratégico na implementação da Lei nº 10.639/03 e na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade. Como destaca Gomes (2013, p.69), "(...) a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista".

Não há, portanto, como discutir o papel da escola sem considerar a relevância das dos(as) professores(as) nesse processo. No artigo "*Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório"*, Gomes (2008) reforça a necessidade de ampliar a formação docente voltada à temática racial, uma vez que as iniciativas existentes ainda são insuficientes para promover mudanças estruturais nas práticas pedagógicas.

Gomes (2008), observa que, embora existam formações voltadas para essa temática, elas ocupam um lugar secundário nos currículos. Para a autora, esse desequilíbrio não se deve apenas à quantidade de ofertas formativas, mas, sobretudo, ao valor secundário que lhe é atribuído nos processos de formação docente. Essa constatação evidencia a urgência de fortalecer e ampliar o espaço dedicado à educação antirracista na formação de professores(as), alinhando práticas educativas às demandas de uma sociedade mais justa e plural.

> De modo geral, essa discussão não tem conseguido ocupar lugar relevantes nos currículos de graduação do país nas mais diversas áreas. Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário. (p.96)

Os resultados do estudo de caso realizado nesse trabalho corroboram com as reflexões de Gomes (2008), ao revelar que apenas um(a) dos(as) cincos participantes teve acesso, durante sua formação inicial ou continuada, a disciplinas voltadas especificamente à educação antirracista. Esse dado reforça que a ausência de uma formação sistematizada sobre o tema não é uma exceção individual, mas expressão de uma estrutura educacional que ainda negligencia a importância da abordagem das relações étnico-raciais como dimensão essencial da prática docente.

Diante desse cenário, pensar uma formação docente comprometida com a transformação social exige retomar os princípios de Paulo Freire (2025), cuja concepção de educação propõe um processo crítico, problematizador e libertador, pautado na reflexão "sobre os homens e suas relações com o mundo" (p.98). A perspectiva freiriana dialoga diretamente com os fundamentos de uma educação antirracista, ao defender o diálogo, o respeito às diferenças e a superação da "cultura do silêncio", elementos indispensáveis ao reconhecimento do outro e à construção de relações mais humanas, democráticas e igualitárias.

Nesse sentido, a educação, entendida como prática da liberdade, requer que o(a) professor(a) se reconheçam como sujeitos históricos e políticos, capazes de intervir na realidade e de problematizar as estruturas que sustentam as desigualdades sociais e raciais. Para Freire (2024), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção e construção do saber, o que implica reconhecer e valorizar os diferentes saberes que compõem a experiência humana. Assim, uma formação docente inspirada em sua pedagogia precisa promover espaços de reflexão crítica, nos quais as relações étnico-raciais sejam abordadas não como temas periféricos, mas como componentes estruturantes da prática educativa e da construção da cidadania.

Nesse cenário, é necessário que as formações inicial e continuada preparem professores(as) para desenvolver um olhar crítico e reflexivo, capazes de compreender o outro e, quando necessário, colocar-se em seu lugar. Esses(as) educadores(as) devem apoiar os jovens, especialmente a juventude negra, a superar processos de dominação e a construir uma consciência crítica sobre si mesmos e sobre seu papel enquanto sujeitos sociais. Para Freire (2024), é fundamental:

> Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no seu desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidades, de que decorria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os

> vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanizar. (p.80 -81)

Freire (2024) destaca, portanto, a importância da humanização no processo educacional. Humanizar é refletir, é discutir problemas históricos e estruturais, como o racismo e suas consequências, é buscar soluções e ter coragem para transformar a realidade. Freire ressalta ainda a condição de inacabamento dos sujeitos, o que implica reconhecer a necessidade permanente de formação, mas uma formação crítica, capaz de questionar o eurocentrismo e a branquitude e de possibilitar a constituição de sujeitos críticos.

Nesse sentido, ele lembra:

> Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas, ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar, (Freire, 2025, p.59)

Gomes (2008) e Freire (2024) conduzem à compreensão de que, para a efetivação de uma educação antirracista, é necessária a valorização dessa temática nos currículos, de modo que ela se articule a uma prática educativa comprometida com a transformação social e com a humanização das relações. Nessa perspectiva, a formação docente antirracista deve capacitar professores(as) a identificar, problematizar e intervir diante das desigualdades raciais, contribuindo para que a escola se constitua como um espaço de inclusão, respeito, valorização das diversidades e liberdade.

Em consonância com essa reflexão, Gomes (2013) ressalta a necessidade de repensar aspectos fundamentais da educação, como o conhecimento produzido sobre a África, a reformulação curricular e a valorização da formação docente, elementos essenciais para a construção de uma educação mais plural. Para a autora, é urgente investir nesses eixos e promover a transformação das posturas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, de modo que o compromisso com a diversidade se traduza em ações concretas no cotidiano escolar.

> A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão, não só na mudança de postura profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário investimento na formação inicial e continuada dos professores". (p. 78)

Dialogando com essa perspectiva, Pinheiro (2023) reforça que a formação docente é o ponto de partida para a construção de uma educação e de um(a) educador(a)

antirracista. Ela fundou a primeira escola antirracista do Brasil, na cidade de Salvador - BA e, em sua obra, pontua que a formação do(a) professor(a) é essencial nesse caminho e esse deve ser um compromisso da escola.

> Falei aqui bastante sobre o aspecto da formação, pois ele é importantíssimo para qualquer escola que se propõe a ser antirracista. Esse compromisso formativo continuado precisa ser assumido pela escola, seja formando internamente, seja contratando pessoas com expertise prática e teórica no campo. (p.78)

A autora também enfatiza a importância do letramento racial para todos os integrantes da comunidade escolar, considerando que todos são educadores e, portanto, responsáveis pela construção de uma prática pedagógica antirracista. Pinheiro (2023) ressalta, contudo, que esse processo deve incluir de maneira especial os profissionais negros, uma vez que, inseridos em uma sociedade que historicamente os inferiorizou, podem, em determinados contextos, reproduzir discursos e práticas de subalternização.

Ao mesmo tempo, a autora chama atenção para o papel do(a) professor(a) branco(a) na constituição de uma educação antirracista, destacando a necessidade de reconhecer e problematizar os privilégios da branquitude. Para Pinheiro (2023), discutir a branquitude e tudo o que ela reflete na estrutura social e educacional é essencial para o desenvolvimento de práticas efetivamente antirracistas.

Nesse sentido, a autora observa que:

> Esses profissionais dificilmente pensam em dar aula ou preparar uma sequência didática sobre branquitude. Não pensam em abordar, por exemplo, a história da ciência apresentando os maiores nomes de cientistas conhecidos no Ocidente problematizando o fato de serem todos homens brancos e explicando que isso não é por conta de algum atributo genético de genialidade reservados a eles, mas sim fruto de uma construção social racista e patriarcal que os privilegia. (Pinheiro, 2023, p.39)

Essa reflexão evidencia a urgência de processos formativos continuados que auxiliem os(as) docentes a reconhecer e questionar os mecanismos de reprodução do racismo presentes nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. A formação continuada antirracista deve, portanto, oportunizar momentos de estudo, escuta e autocrítica, permitindo que professores(as) revisitem suas próprias trajetórias, compreendam o lugar que ocupam nas estruturas de poder e se tornem agentes conscientes de transformação social.

Nesse mesmo movimento de reflexão sobre o papel da escola na desconstrução do racismo, e na valorização dos saberes negros no currículo escolar, ganha destaque

também Ribeiro (2019), em concordância com Pinheiro (2023), ela ressalta a relevância de incluir autores(as) negros(as) no espaço educativo. Para que isso seja efetivo, é necessário que os(as) docentes recebam formação adequada, já que o eurocentrismo ainda persiste nas instituições de ensino superior do país e as formações continuadas frequentemente não oferecem espaço suficiente para o debate sobre negritude. Nessa perspectiva, Ribeiro (2019, p.61) alerta que o racismo se manifesta no "apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos", evidenciando a urgência de uma prática educativa que reconheça e valorize essas contribuições.

A luta contra o racismo, por sua complexidade, exige várias frentes de batalhas. Munanga (2005) evidencia que a mudança de mentalidade em toda a sociedade, especialmente entre os(as) professores(as) é uma delas. Para o autor, essa transformação nos(as) educadores(as) pode ser promovida por meio de investimentos consistentes em formação continuada. É fundamental que os(as) docentes desconstruam preconceitos e reconheçam a importância das diversidades históricas e culturais, tornando-se agentes de transformação e protagonistas na luta contra o racismo. Apenas com essa conscientização será possível consolidar uma educação inclusiva, crítica e comprometida com a valorização das múltiplas identidades que compõem o Brasil.

> Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (Munanga, 2005, p.17)

Assim sendo, a formação continuada docente configura-se como um instrumento fundamental para promover o acesso e o reconhecimento dessas produções, incentivando o uso de obras literárias, produções artísticas, invenções tecnológicas e outras formas de conhecimento idealizadas por pessoas negras, tanto por professores(as) quanto, posteriormente, por alunos(as). Tais práticas contribuem para a superação do eurocentrismo, rompem com a "história única" e fortalecem o compromisso da escola com a diversidade e a equidade racial. Nessa perspectiva, Ribeiro (2019) reforça essa compreensão ao afirmar que:

> Um ensino que valorize as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra (...), (p.41 e 42)

Ao refletir sobre essa afirmação de Ribeiro (2019), compreende-se que o papel da formação docente vai além da transmissão de conteúdos, trata-se de um processo de libertação e reconstrução de sentidos e saberes. Assim, preparar professores(as) para atuarem como facilitadores desse processo emancipatório torna-se essencial, pois a formação continuada deve constituir um espaço de diálogo, criação e reflexão. Ao fortalecer a prática docente e estimular o pensamento crítico, contribui-se para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes e reafirma-se o compromisso coletivo com a construção de uma sociedade democrática, justa e antirracista.

3.2 Currículo, educação antirracista e formação docente

O currículo constitui uma ferramenta fundamental na ressignificação do conhecimento e na valorização da diversidade cultural e histórica, configurando-se como um instrumento estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e antirracista. Para que esse potencial se concretize, é indispensável que os conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana, incluindo o enfrentamento ao racismo, as lutas e as conquistas da população negra, sejam incorporados de maneira sistemática, crítica e transversal. Essa abordagem deve perpassar não apenas o currículo escolar, mas também a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), garantindo que esses profissionais estejam preparados para atuar em contextos marcados pela pluralidade e pela diversidade que caracterizam a sociedade brasileira.

Silva (2011) evidencia a necessidade de repensar o currículo para alcançar mudanças significativas na educação. Segundo a autora, o currículo deve ser expandido para incluir conteúdos que reflitam as histórias, referências culturais e contextos sociais dos alunos(as), compreendendo-o como um artefato socioeducacional que regula quais conhecimentos devem ser compartilhados. Dessa forma, a ampliação curricular complementa a formação docente, tornando o ensino mais inclusivo e representativo da pluralidade social e cultural do Brasil.

> [...] entendemos o currículo como um artefato sócio educacional que seciona/regula os conhecimentos que devem ser compartilhados (currículo explícito), escolhas essas que perpassando por conexões de saber, poder e identidade, exploram os limites dos conteúdos e atividades curriculares e interferem na configuração das sociedades. (p.101).

Assim, um currículo que incorpore as diferenças e valorize os diversos saberes torna-se uma ferramenta essencial para a construção da cidadania. No contexto atual, em que a diversidade é uma demanda crescente, trabalhar essas questões na escola é

fundamental para que ela se consolide como um espaço verdadeiramente inclusivo, especialmente nas escolas públicas, frequentadas majoritariamente por jovens negros(as) e por estudantes de baixa renda, frequentemente afetados pelo abandono de políticas públicas e pela descrença nas possibilidades de transformação social.

Nessa perspectiva, as reflexões de Silva (2014), em "*A Produção Social da Identidade e da Diferença*", aprofundam esse debate ao evidenciar que o currículo deve reconhecer e problematizar a multiplicidade que caracteriza as sociedades contemporâneas. Para o autor, a escola é um espaço privilegiado de encontro com o "outro", e, portanto, a prática escolar e o currículo têm a obrigação de pensar as diferenças e o diferente. A questão da identidade, da diferença e do outro, segundo Silva (2014):

> A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pelas diferenças, forçadamente interagem com o outro no próprio espaço escolar, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica. (p.97)

Desse modo, Silva (2014) reforça a necessidade de inserir o debate sobre identidades no ambiente escolar, tornando o currículo um instrumento de reconhecimento e valorização da diversidade. Ao incorporar a diferença como eixo central, a prática educativa contribui para formar sujeitos mais críticos e empáticos, preparados para atuar em uma sociedade plural e democrática. Nessa linha, o currículo é compreendido como uma ferramenta poderosa para ressignificar o conhecimento e promover o reconhecimento da diversidade cultural e histórica, constituindo-se como um caminho para a consolidação de uma educação mais justa e antirracista.

Entretanto, a efetivação de um currículo verdadeiramente antirracista depende diretamente da formação docente. Não basta incluir novos conteúdos se os(as) professores(as) não estiverem devidamente capacitados para abordá-los de maneira crítica, reflexiva e transformadora. Nesse contexto, a formação continuada dos(as) docentes em educação antirracista assume papel central, sobretudo na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, de modo particular, no Ensino de Sociologia, por sua capacidade de articular saberes, valores e práticas voltadas à emancipação e à transformação social.

Por essa razão, torna-se essencial que os conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana, em especial o combate ao racismo, as lutas e as conquistas da população negra, sejam trabalhados de forma mais ampla e consistente, tanto no currículo escolar quanto na formação dos(as) professores(as). Essa integração é fundamental para que as escolas contem com profissionais mais bem preparados para atuar em uma sociedade plural e diversa como a brasileira.

3.3 Educação antirracista: desafios e perspectivas para promoção da equidade

A escola e o fazer educativo que nela se desenvolve desempenham um papel fundamental na formação da identidade do ser humano. É nesse espaço em que se inicia a produção do conhecimento considerado "privilegiado", tornando-o um lugar estratégico para o diálogo, o respeito à diversidade e a valorização de diferentes experiências e saberes. Por estar inserida na sociedade, a escola reflete e reproduz suas desigualdades, mas também pode se tornar um espaço de resistência e transformação, tornando-se um instrumento essencial para a construção de uma educação antirracista.

Esse potencial transformador da escola é reconhecido nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que reafirmam sua responsabilidade na promoção da equidade e na valorização da diversidade étnico-racial.

> A educação constitui-se um dos princípios ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (2005, p.07)

Diante do papel transformador atribuído à escola, torna-se imprescindível refletir sobre as formas pelas quais tais princípios podem se concretizar no cotidiano educacional. Nessa perspectiva, a construção de uma educação antirracista exige não apenas uma sólida fundamentação teórica, mas também a implementação de práticas pedagógicas efetivas. Essa abordagem educativa se caracteriza por acolher e respeitar todos os sujeitos, reconhecendo o fazer coletivo como elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma prática que valoriza as contribuições de diferentes povos, conferindo visibilidade às suas histórias de lutas, às suas formas de resistências e às opressões enfrentadas ao longo do tempo. Ao evidenciar a riqueza cultural e social da

diversidade, a educação antirracista afirma-se como um compromisso ético e pedagógico de enfrentamento a todas as formas de racismo.

Para que essa proposta não permaneça apenas no plano das intenções, é imprescindível compreender como ela pode ser concretamente construída no cotidiano escolar. Essa construção exige a participação ativa de todos os sujeitos que compõem a comunidade educativa, além do diálogo constante com autores(as) que se dedicam à reflexão sobre essa temática.

Pinheiro (2023) ressalta que a efetivação de uma educação antirracista passa, antes de tudo, pelo reconhecimento do papel de cada indivíduo envolvido nesse processo. A autora aponta o letramento racial como etapa inicial e essencial, capaz de prevenir a reprodução de práticas opressoras no ambiente escolar.

Esse processo formativo, no entanto, não deve se limitar ao corpo docente. Para que a escola se configure como um espaço verdadeiramente antirracista, é necessário engajar toda a comunidade escolar — do zelador à equipe gestora — reconhecendo que todos(as) são educadores(as) e que a transformação exige um compromisso coletivo.

Desse modo, a autora sustenta que uma educação antirracista deve estar alicerçada em um compromisso político e pedagógico capaz de atravessar todos os espaços escolares, promovendo uma revisão crítica não apenas do currículo, mas também das práticas pedagógicas que o concretizam. Trata-se de uma proposta que busca desnaturalizar privilégios, enfrentar as desigualdades raciais e sociais e valorizar as múltiplas culturas, reconhecendo suas riquezas e diversidades.

Nesse contexto, Pinheiro (2022) afirma que a educação “precisa assumir o compromisso emancipatório de educar os sujeitos tendo como plano teleológico uma sociedade justa e equânime”, (p.23).

Outro ponto essencial nessa construção é a superação do eurocentrismo que, historicamente, tem orientado os currículos escolares e contribuído para a invisibilização ou marginalização das contribuições dos povos negros e indígenas na construção do Brasil. Mais do que realizar inserções pontuais, a proposta é ressignificar o currículo em sua totalidade, de modo a reposicionar saberes e práticas à luz de uma perspectiva plural e inclusiva. Como ressalta Pinheiro (2023), “um educador ou educadora forma a

juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás do ato pedagógico", (p. 22).

Essa ressignificação curricular deve estar ancorada na valorização da riqueza cultural desses povos, em suas lutas e estratégias de resistência frente a um país marcado por profundas desigualdades e exclusões. Dessa forma, a diversidade étnico-racial precisa constituir o cotidiano escolar de maneira transversal e permanente, e não permanecer restrita a datas comemorativas ou a ações isoladas.

Essa perspectiva pedagógica torna-se ainda mais relevante ao considerar que, nas últimas décadas, o Estado brasileiro, impulsionado principalmente pelas reivindicações do movimento negro e de outros movimentos sociais, passou a instituir marcos jurídicos voltados à consolidação de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo. Entre os avanços mais significativos nesse campo, destacam-se a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo oficial, e a Lei nº 11.645/2008, que ampliou essa legislação ao incorporar também os conteúdos referentes à História e Cultura Indígena.

As leis são reconhecimento estatal de valorização da identidade, em especial da identidade cultural, que é prova de resistência de um povo, um arcabouço que deve orientar o fazer pedagógico e assim auxiliar no combate ao racismo e a desinformação, que são obstáculos para construção de uma consciência coletiva.

A existência dessas legislações reforça o papel da escola como espaço de formação cidadã e instrumento de transformação social. No entanto, esse potencial só se concretiza quando a instituição é construída com base na valorização da diversidade, no respeito às diferenças e no reconhecimento de todos os povos e culturas. Na ausência de políticas comprometidas com esses princípios, corre-se o risco de cair na armadilha da "história única", conceito que se manifesta nas formas como o conhecimento é selecionado e transmitido no ambiente escolar. Quando determinadas narrativas são privilegiadas em detrimento de outras, vozes e experiências fundamentais para a construção da sociedade são silenciadas, comprometendo o caráter plural e democrático da educação.

Como aponta Adichie (2019, p. 26), "a história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam falsos, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história". Quando um povo, grupo ou cultura é

representado de forma repetida por uma visão única e limitada, essa perspectiva tende a se naturalizar e se tornar dominante, transformando uma narrativa parcial em uma "história única" e contribuindo para a perpetuação de práticas discriminatórias, como o racismo. Nessa perspectiva, confrontar a ideia de "história única" torna-se fundamental para a construção de uma educação antirracista, capaz de valorizar a diversidade de experiências, promover a reflexão crítica e desconstruir estereótipos.

A "história única" é um processo que empobrece a compreensão e apaga a diversidade de experiências e perspectivas, essencial para uma sociedade verdadeiramente plural. Nesse sentido, combater a "história única" significa, de certo modo, combater o racismo, pois implica desconstruir discursos hegemônicos que marginalizam determinados grupos e abrir espaço para narrativas plurais.

É justamente nesse ponto que a Lei 10.639/03 assume relevância fundamental. Ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial, a lei rompe com uma tradição educacional centrada quase exclusivamente nas experiências e contribuições europeias. Mais do que um ajuste curricular, trata-se de um movimento político e pedagógico que busca descortinar as contribuições, lutas e riquezas culturais da população negra, ampliando o repertório cultural oferecido nas escolas e promovendo novas possibilidades de reconhecimento e pertencimento.

Dentro da perspectiva de construção de uma educação antirracista, podemos destacar também o trabalho de Djamila Ribeiro, em seu livro *"Pequeno Manual Antirracista (2019)*, por meio de dessa obra ela nos fornece várias ferramentas de forma simples e prática para alcançarmos ou no mínimo buscarmos uma educação antirracista, segundo a autora:

> O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como o sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à riqueza. (p.9)

Nesse cenário de fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a equidade racial, o pensamento de Djamila Ribeiro (2019) contribui para aprofundar a compreensão sobre como tais princípios podem ser efetivamente incorporados nas práticas cotidianas da escola. Para ela, é fundamental compreender todo o processo

histórico que marginalizou o povo negro e refletir sobre suas consequências. Esse (re)conhecimento permite perceber o privilégio da branquitude tão presente em nossa sociedade e compreender que o racismo não se manifesta apenas de forma individual, mas está estruturado nas instituições e nas relações sociais. Assim, a efetivação de uma educação antirracista requer o compromisso de toda a comunidade escolar na revisão de currículos, metodologias e práticas pedagógicas, de modo que a diversidade seja reconhecida como princípio formativo e não apenas como conteúdo a ser ensinado.

A perspectiva de Djamila Ribeiro (2019), ao destacar a importância do conhecimento histórico para o enfrentamento do racismo, complementa-se com as análises de Cristiano Bodart, Fábio Monteiro de Moraes e Caio dos Santos Tavares, que reforçam a necessidade de compreender o racismo como construção histórico-social. Os autores, na obra *Questões étnico-raciais nas aulas de Sociologia* (2025), enfatizam que o enfrentamento ao racismo requer uma compreensão crítica de sua dimensão histórica. Compreender a construção histórico-social do racismo, portanto, constitui um passo indispensável para sua desnaturalização. Ao incorporar essa discussão ao espaço escolar, torna-se possível evidenciar o racismo como um fenômeno estruturante, produzido ao longo dos séculos como mecanismo de manutenção do poder, cujos efeitos persistem nas desigualdades que marcam a sociedade brasileira.

Ao reconhecer o racismo como fenômeno histórico e estruturante, torna-se igualmente necessário refletir sobre as formas de enfrentá-lo no cotidiano escolar e social. Nesse ponto, o pensamento de Djamila Ribeiro (2019) volta a ser central. A autora ressalta a importância de compreender o fenômeno do racismo e, assim como Pinheiro (2023), enfatiza a necessidade do letramento racial como instrumento fundamental para a transformação social, considerando as especificidades do contexto brasileiro. É importante destacar que só é possível combater aquilo que se (re)conhece; portanto, enfrentar o racismo no Brasil requer o entendimento de suas múltiplas nuances e formas de manifestação. Como observa Ribeiro (2019, p. 17), o racismo brasileiro "não é o pior, nem o melhor, mas ele tem as suas peculiaridades, entre as quais o silêncio, o não dito (...)", revelando que sua sutileza e naturalização o tornam ainda mais difíceis de serem identificados e combatidos.

Uma das nuances do racismo brasileiro, segundo a autora, é o mito da democracia racial, considerado um dos mais conhecidos e nocivos. Esse conceito foi amplamente difundido pelo livro que se tornou referência na literatura brasileira, *Casa-Grande &*

Senzala, ao propagar a ideia de uma suposta harmonia entre as raças. Essa narrativa de falsa convivência racial atravessou a história do país, naturalizando desigualdades, silenciando opressões e dificultando a percepção crítica sobre as estruturas de racismo que ainda persistem na sociedade. Por isso, a construção de uma educação antirracista revela-se imprescindível, ao oferecer instrumentos para questionar essa falsa ideia de harmonia, promover consciência crítica e fortalecer o compromisso com a igualdade racial.

Outro aspecto fundamental para a construção de uma educação antirracista é a valorização da negritude, o que inclui o reconhecimento do trabalho e das contribuições de pessoas negras, como escritores(as), artistas e pesquisadores (as) para a sociedade. Para Ribeiro (2019), é essencial compreender que pessoas negras podem e devem ocupar todos os espaços sociais, sendo equivocado acreditar que o saber esteja restrito a um único grupo. Segundo a autora, a escuta de apenas uma perspectiva, conduz à armadilha da "história única". Enfrentar essas ideias no cotidiano escolar é urgente, e uma das formas de promover essa transformação é por meio do acesso ao pensamento de autores(as) negros(as) e às suas obras, ampliando o repertório cultural dos estudantes e fortalecendo a valorização da diversidade.

> É importante ter em mente que para pensar soluções para a realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como "eu não vejo cor" não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativo para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso (...), (p.30).

Entre as contribuições centrais de Djamila Ribeiro (2019), destaca-se o capítulo intitulado "*Perceba o racismo internalizado em você",* no qual a autora propõe uma reflexão profunda sobre os efeitos da herança colonial e escravocrata na formação das subjetividades e das relações sociais. Por serem produtos de uma sociedade historicamente marcada por essas estruturas, é inevitável que traços racistas estejam presentes, em maior ou menor grau, nos modos de pensar, agir e se relacionar. Reconhecer essa herança é um passo indispensável para desnaturalizar práticas e discursos de exclusão que, muitas vezes, se manifestam de forma sutil no cotidiano.

Ribeiro (2019) ressalta, ainda, que a ausência de pessoas negras em espaços de poder, apesar de comporem a maioria da população brasileira, revela a naturalização do privilégio da branquitude. Esse fenômeno sustenta desigualdades históricas e contribui para a invisibilização de sujeitos negros, reforçando a urgência de uma reflexão crítica sobre nossas atitudes, percepções e práticas sociais. Romper com a invisibilidade e com

os privilégios da população branca é, portanto, uma tarefa coletiva, que não pode ser reduzida a uma dimensão individual.

Essa compreensão de que o enfrentamento ao racismo exige engajamento coletivo, aproxima-se da perspectiva defendida por bell hooks (2024), que entende a educação como prática da liberdade e instrumento de transformação social. Inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire, hooks (2024), demonstra que uma prática educativa emancipadora pode favorecer ações coletivas e contribuir para que sujeitos historicamente marginalizados deixem de ser tratados como objetos, assumindo, assim, o papel de protagonistas de sua própria história. Nesse sentido, a autora afirma que "essa é uma das alegrias da educação como prática da liberdade, pois permite que os alunos assumam a responsabilidade por suas escolhas" (p. 24), ressaltando que a verdadeira educação não apenas transmite conhecimentos, mas potencializa a autonomia e a participação ativa dos educandos no processo de transformação social.

Esse modelo de educação, nomeado por hooks (2024) de "pedagogia engajada", possibilita que professores(as) e alunos(as) desenvolvam um olhar reflexivo sobre a sociedade, identificando caminhos e alternativas para as transformações necessárias em um mundo diverso e complexo. A pedagogia defendida pela autora pode representar, assim, uma via para um ensino capaz de romper com as estruturas de opressão, como é o caso do racismo.

Nessa perspectiva, pensar uma educação comprometida com a liberdade implica superar modelos tradicionais que transmite a cultura da dominação e da obediência, que reduzem o processo de ensino à mera transmissão de informações ou ao simples adestramento para a obediência e trabalhar um conhecimento significativo, que liberte, que apresente(a) a todos(as) o direto de escolhas.

Movida pelo pensamento Freiriano, bell hooks (2024), mostra que é possível sonhar um espaço escolar como sendo um lugar de possibilidades e de reinvenção do mundo, especialmente em uma sociedade marcada por profundas desigualdades que historicamente marginaliza grupos como a população negra e as mulheres. A sala de aula, nesse sentido, pode constituir-se como um espaço de resistência e emancipação, onde a o(a) professor(a) não apenas transmitem conteúdos, mas atua como sujeitos político capaz de resistir às imposições de um sistema que privilegia resultados quantitativos e a

manutenção da ordem, em detrimento de uma educação crítica, libertadora e comprometida com a transformação social.

Hooks (2024) apresenta outra contribuição relevante para a constituição de uma educação antirracista. Para a autora, a educação somente se configura como verdadeiramente libertadora quando é construída a partir da coletividade e da interseccionalidade, uma vez que questões como racismo, sexismo e desigualdade social não podem ser compreendidas de forma isolada. Essas dimensões da opressão estão entrelaçadas e, portanto, exigem práticas pedagógicas que enfrentem simultaneamente essas diferentes formas de dominação, criando condições para uma transformação social mais ampla e efetiva. Daí a importância do trabalho integrado das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, que, ao dialogarem entre si, contribuem para uma abordagem crítica e plural no combate às desigualdades e às diversas formas de opressão e que podem permitir uma transformação nas mentes dos(as) estudantes.

Agregando mais uma perspectiva à construção de uma educação antirracista, bell hooks (2019), em sua obra *Erguer a voz: pensar como uma feminista, pensar como negra*, enfatiza que uma educação antirracista deve ir além da mera transmissão de conteúdos. Assim como Djamila Ribeiro (2019), hooks (2019) defende a importância de reconhecer e valorizar as produções intelectuais de pessoas negras, incorporando suas narrativas ao processo educativo. Para hooks (2019), combater o racismo na educação implica promover uma pedagogia que desafie as hierarquias raciais e epistemológicas, permitindo aos)às) estudantes ver a si mesmos e o mundo de forma analítica e livre dos estereótipos racistas.

> (...) então o trabalho dela e o trabalho de todos os professores progressistas, não era só nos ensinar o conhecimento dos livros, mas nos ensinar uma visão de mundo contestadoras – diferente daquela de nossos exploradores e opressores – uma visão de mundo que nos permitisse ver a nós mesmos não através das lentes do racismo ou estereótipos racistas, mas que nos permitisse de forma clara e nítida, olhar para nós e para o mundo ao redor de forma crítica e analiticamente (...) p. 113-114)

A ideia central de hooks (2019) é que os(as) professores(as) progressistas não apenas ensinam o conteúdo dos livros, mas devem apresentar uma visão contestadora, diferente daquela imposta pelos opressores. A educação, assim, deve ser um espaço de emancipação e reflexão crítica, oferecendo aos(às) estudantes as ferramentas para enfrentar as desigualdades estruturais que afetam suas vidas e suas identidades. Para que isso aconteça, é necessário não apenas desconstruir os currículos tradicionais, mas

também desenvolver um compromisso com a inclusão e a crítica profunda das narrativas dominantes.

Outro ponto essencial para uma educação antirracista é discutir africanidade, pois esse diálogo permite o combate a estereótipos e preconceitos raciais, ao mesmo tempo em que fortalece a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes afrodescendentes. Além disso, enriquece o currículo escolar, em especial na área de ciências humanas e sociais, proporcionando uma visão mais ampla e inclusiva

Ao abordar a africanidade, a escola cria oportunidades para que professores(as) e alunos(as) desenvolvam uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e sociais, promovendo a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na luta contra o racismo e a discriminação. Nesse cenário, o espaço escolar, como meio privilegiado de produção de conhecimento, tem a responsabilidade de contribuir para a construção da cidadania e da democracia, formando indivíduos capazes de exercer plenamente seus "direitos civis, políticos, econômicos e sociais", (Zenaide; Dias, 2005, p. 55). Alcançar esse objetivo requer, portanto, uma educação inclusiva, que valorize a diversidade, estimule o respeito mútuo e fortaleça a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e comprometida com a igualdade racial.

Essa valorização da africanidade no ambiente escolar dialoga diretamente com as lutas travadas pelos movimentos sociais, que há décadas reivindicam o reconhecimento das identidades negras e a superação das desigualdades raciais no Brasil. Entre esses movimentos, destaca-se o Movimento Negro, que desempenha papel central na construção de uma sociedade mais justa ao reivindicar direitos, denunciar as formas históricas de marginalização e reafirmar as lutas por reconhecimento, cidadania e equidade.

Cristiano Bodart, Fábio Monteiro de Moraes e Caio dos Santos Tavares (2025) identificam quatro momentos significativos da trajetória do movimento negro no Brasil: "a) a Frente Negra Brasileira (FNB) (1890–1938); b) a União dos Homens de Cor (1943–1944); c) o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944–1968); e d) o Movimento Negro Unificado (MNU) (1978-)" (p. 123). A atuação desses movimentos revela-se fundamental para a conquista de direitos e avanços sociais, evidenciando que a população negra historicamente se organiza e resiste em defesa da dignidade, da igualdade e da justiça social.

A Frente Negra Brasileira (FNB), a primeira que se destaca, encabeça a luta pelo atendimento da população negra, oferecendo serviços médicos, educacionais, jurídicos e culturais àqueles que, mesmo sendo livres, não têm acesso ao básico. Contudo, no interior do movimento, há a presença de pessoas com posições fascistas e xenofóbicas, o que provoca disputas internas, eles justificavam essa aproximação ao fato de que "naquele período, tínhamos uma esquerda, formada por imigrantes ou descendentes de europeus, em sua condição de privilégio branco, que vislumbrava que a exploração capitalista não via cor" (p.123).

Já na década de 40 surgi a União dos Homens de Cor (UHC), grupo que tem como foco auxiliar os excluídos em temas fundamentais, "como assistência à saúde, educação, moradia e informação" (p.124).

Entre as décadas de 1940 e 1960, período que compreende a fase democrática anterior à implantação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), destaca-se o Teatro Experimental do Negro (TEN), movimento que atua no combate ao racismo e na valorização da cultura negra. Por meio das artes cênicas, o TEN busca dar visibilidade ao povo negro e afirmar positivamente sua identidade.

Nesse contexto, é fundamental destacar a importância de Abdias do Nascimento, seu idealizador, cuja proposta central está voltada à valorização da população negra e de sua cultura. Abdias denuncia a invisibilidade das pessoas negras no campo das artes, especialmente no teatro, onde, muitas vezes, atores brancos recorrem à prática do *blackface* para representar personagens negros. Quando pessoas negras conseguem atuar, são frequentemente relegadas a papéis secundários e estereotipados. Assim, o TEN surge com o objetivo de promover o protagonismo negro, rompendo com essas estruturas excludentes e ressignificando a presença negra no cenário artístico brasileiro.

Por fim, destaca-se o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, em pleno período da ditadura civil-militar, um dos momentos mais conturbados da história brasileira. Apesar da intensa repressão e vigilância promovidas pelo regime ao longo de 24 anos de opressão, o MNU consolida-se como uma das principais vozes de resistência, articulando e conferindo visibilidade às denúncias contra o racismo, a violência policial e a discriminação sofrida pela população negra. Sua atuação revela-se fundamental para a unificação de diversas organizações que lutam em defesa dos grupos oprimidos,

vinculando essas reivindicações à luta antirracista e à construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

O MNU configura-se, portanto, como um divisor de águas na história do movimento negro brasileiro, ao fortalecer a organização coletiva e inserir o racismo estrutural no centro do debate político nacional.

3.4 Combater o 'pacto da branquitude' é antirracismo

De forma persistente e camuflada, existe no Brasil o que Bento (2022) denomina de "Pacto da Branquitude". Esse pacto é entendido como um acordo coletivo, não verbal, não escrito, que atravessa a história nacional desde o período colonial e escravista até os dias atuais. Seu funcionamento se dá na preservação de privilégios que foram garantidos à população branca ao longo dos séculos, resultando em vantagens sociais, econômicas e simbólicas que não são compartilhadas de maneira igualitária pela população negra.

O pacto da branquitude opera como uma rede de proteção invisível, que assegura aos brancos a manutenção de lugares de destaque e de acesso a recursos materiais e simbólicos. Ele não precisa ser verbalizado ou documentado, pois está naturalizado nas práticas sociais, políticas e culturais. Isso significa que, ainda não existindo um contrato explícito, há uma espécie de consenso que orienta a proteção mútua entre pessoas brancas, reforçando privilégios herdados historicamente.

> O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas a escravidão. (Bento, 2022, p.25)

Esse mecanismo se expressa de diferentes formas, no mercado de trabalho, por exemplo, a população branca tende a ocupar posições de liderança e de menor precarização, enquanto a população negra permanece majoritariamente em ocupações de baixa remuneração e status sociais reduzido. Mesmo quando indivíduos negros conquistam formação acadêmica e qualificação profissional, eles enfrentam maiores barreiras de acesso e mobilidade, justamente porque o pacto atua como um filtro silencioso que favorece os brancos em processos seletivos, promoções e oportunidades.

O silenciamento é parte essencial desse acordo. Ao evitar a discussão sobre os privilégios brancos ou sobre a herança escravocrata, constrói-se um ambiente em que as desigualdades raciais são tratadas como naturais, individuais ou até inexistentes. Essa

estratégia de autopreservação não apenas impede o reconhecimento do racismo estrutural, como também bloqueia transformações capazes de promover justiça social. Como aponta Bento (2022), “os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora do seu lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando” (p. 74). Assim, o pacto da branquitude reforça a invisibilidade da população negra e perpetua estigmas, já que se espera dela um esforço redobrado para alcançar posições que, para os brancos, já se encontram previamente facilitadas.

Na educação, o pacto da branquitude se manifesta de diversas formas. Ele aparece, por exemplo, no currículo de base eurocêntrica, no qual a história, a cultura e os povos europeus são apresentados como modelo de civilização, enquanto as contribuições indígenas e africanas permanecem silenciadas ou marginalizadas. Esse pacto também está presente nos materiais didáticos, que oferecem pouca representatividade negra, reforçando e naturalizando o saber branco como o único legítimo.

Além disso, observa-se a sub-representação de professores(as) negros(as), especialmente nos cargos de direção e gestão escolar, o que evidencia um aspecto de racismo institucional. Soma-se a isso a baixa expectativa em relação ao desempenho de estudantes negros(as), frequentemente subestimados pelos educadores(as), o que contribui para a reprodução das desigualdades e limita as possibilidades de mobilidade social.

Bento (2022) destaca ainda, que o enfrentamento do pacto da branquitude não pode ser responsabilidade exclusiva da população negra. Afinal, se trata de um acordo que beneficia os brancos e, portanto, são eles que devem assumir um papel ativo e comprometido em romper com esse sistema. O combate exige engajamento consciente e atitudes antirracistas, como a revisão de práticas institucionais, o reconhecimento dos privilégios herdados e a disposição para compartilhar espaços de poder e decisão.

Nesse ponto, o pensamento de Cida Bento (2022**)** converge com o de Djamila Ribeiro (2019), pois ambas evidenciam que o enfrentamento do racismo não pode recair unicamente sobre os ombros da população negra. Bento (2022) denuncia o pacto silencioso que sustenta os privilégios da branquitude, Ribeiro (2019) ressalta a necessidade de que os brancos reconheçam esses privilégios e se responsabilizem por sua desconstrução.

Ser branco em uma sociedade tão desigual e excludente como a brasileira é, em si, um privilégio historicamente construído. Reconhecer essa condição é fundamental para compreender que a população branca não ocupa uma posição neutra, ela exerce um papel ativo na manutenção da invisibilidade do povo negro e na reprodução das desigualdades. Assim, o enfrentamento do racismo não pode ser compreendido como tarefa exclusiva da população negra, mas como uma responsabilidade coletiva, especialmente dos brancos que se beneficiam do sistema.

Nesse sentido, Djamila Ribeiro (2019), enfatiza que é indispensável que as pessoas brancas reconheçam seus privilégios e entendam que estes não decorrem apenas de mérito individual, mas de um arranjo histórico sustentado pelo racismo estrutural. Esse racismo, enraizado nas instituições e práticas sociais, assegura vantagens materiais e simbólicas à população branca, ao mesmo tempo em que limita o acesso da população negra a espaços de poder e prestígio.

> Se a população negra é maioria no país, quase 56% o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaço de poder deveria ser algo chocante. Portanto, uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio. (p.32)

Outro aspecto importante a ser considerado é a lógica da meritocracia, frequentemente utilizada para justificar desigualdades sociais. Essa lógica reforça o pacto da branquitude ao ocultar que nem todos partem das mesmas condições de vida. Ao ignorar a herança escravocrata e os mecanismos de exclusão racial, o discurso meritocrático naturaliza os privilégios da população branca como resultado exclusivo de esforço individual. Como observa Ribeiro (2019), “um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em sala de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto” (p.44).

Desconstruir essa visão exige que os brancos assumam uma postura crítica e comprometida, reconhecendo seu lugar de privilégio e atuando de forma ativa na transformação das estruturas que perpetuam as desigualdades. Ribeiro (2019) alerta ainda que “a cultura do mérito, aliada a uma política que desvaloriza a educação pública, é capaz de produzir catástrofes” (p.48), evidenciando que apenas reconhecer o esforço individual sem considerar as condições históricas e sociais é insuficiente para promover justiça social.

Essa lógica meritocrática, que naturaliza privilégios e ignora as desigualdades estruturais, se reflete diretamente na ocupação dos espaços de poder pela população branca, seja na magistratura, nas universidades ou nos meios de comunicação, reforçando a necessidade de estratégias antirracistas que ultrapassem a mera presença simbólica.

Lia Schucman aprofunda essa discussão ao mostrar como a sociedade naturaliza a associação entre branquitude e privilégio, reforçando que riqueza, poder e prestígio são percebidos como atributos "naturais" da população branca. Em sua obra "*Entre o encardido, o branco e o branquíssimo", (2020)*, a autora realiza diversas entrevistas na cidade de São Paulo/SP, para investigar o conceito de branquitude e analisar como o privilégio branco opera no Brasil. Ela evidencia que, no imaginário social, é considerado "natural" que os brancos sejam ricos e que os negros sejam pobres, demonstrando como o racismo estrutura as percepções de classe e cor. Nesse sentido, como aponta a própria autora, "a branquitude se refere a um lugar de poder, de vantagens sistêmicas nas sociedades estruturadas pela dominação racial, lugar que, na maioria das vezes, é ocupado por sujeitos considerados brancos" (p.185).

Schucman (2020) propõe, ainda, uma distinção entre "branco" e "branquíssimo". O "branquíssimo" corresponde ao indivíduo branco que herdou riquezas, não precisando trabalhar para manter seu status, vivendo apenas do usufruto de seus bens. Já o "branco", embora também usufrua de privilégios raciais, precisa trabalhar, ainda que em posições mais protegidas e valorizadas do que as ocupadas por negros.

A autora ilustra essas diferenças com exemplos significativos, quando se trata de moradores de rua, por exemplo, o branco é visto socialmente (inclusive pelas autoridades policiais), como alguém que "não pertence" àquele espaço, sendo percebido como alguém que deve ser ajudado a sair da pobreza. Já o negro em situação de rua é naturalizado como parte de um cenário esperado, como se aquele fosse "seu lugar". O mesmo ocorre com crianças em situação de rua, uma criança negra é vista como algo corriqueiro e comum, enquanto uma criança branca causa estranhamento, pois aquele espaço não seria considerado adequado para ela.

> Esse acontecimento retratado por Tadeu é desconcertante em diversos aspectos, primeiro porque naturaliza o fato de os negros serem repetidamente aviltados em seus direitos. Segundo, porque nesse acontecimento o branco aparece como fora do seu lugar, como se o lugar de privilégio fosse seu por direito e por isso ele é preservado de passar pela mesma humilhação que passam os negros (...) (Schucman, 2020, p.168)

Entender o pacto da branquitude, a lógica da meritocracia e o mito da democracia racial e, como consequência, o privilégio histórico da população branca na sociedade, é fundamental para pensar uma educação antirracista. Ao evidenciar essas estruturas de dominação e poder, torna-se possível reconhecer os mecanismos que sustentam os privilégios, questionar as desigualdades e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Dessa forma, a educação antirracista não deve se limitar a incluir a população negra no espaço escolar, ela deve buscar também quebrar a lógica da branquitude, até mesmo entre a população branca, forçando-os a questionar os seus espaços de poder e privilégios, tornando-os agentes de mudanças, sujeitos de reconstrução.

Nessa perspectiva de mudança, é fundamental compreender como a branquitude ocupa os espaços de poder no Brasil. Cargos de destaque em diferentes esferas - como magistraturas (basta observar o atual STF – Supremo Tribunal Federal), universidades e a mídia, incluindo programas de Televisão e novelas - são predominantemente ocupados por pessoas brancas. Essa concentração de poder naturaliza privilégios e reforça desigualdades estruturais que atravessam toda a sociedade, inclusive o ambiente escolar.

Como enfatiza Pinheiro (2023), para que se construa uma educação verdadeiramente antirracista, é imprescindível romper com essa lógica de dominação. A permanência da centralidade da branquitude na manutenção de posições de prestígio e reconhecimento reforça estruturas históricas de poder que se refletem diretamente na escola, condicionando o acesso a oportunidades, a visibilidade de diferentes culturas e a formação de cidadãos conscientes. Segundo a autora, essas pessoas:

> Elas são detentoras dos meios de produção de mercadorias, são donas das empresas, das indústrias, são as pessoas que dominam os cursos universitários socialmente mais valorizados dentro dessa cultura bacharelesca: medicina, direito, engenharia. Elas se veem nos outdoors, nas campanhas publicitarias virtuais, são a Miss Universo, a maioria esmagadora daquela que o prêmio Nobel, 70,6% das pessoas mais ricas do Brasil são brancas(...). (p.47)

Embora a presença de personagens negros na televisão e em outros espaços culturais tenha aumentado, é preciso entender que apenas oferecer visibilidade não garante equidade nem combate ao racismo. É necessário analisar que tipo de papéis esses personagens ocupam e se as estruturas de poder realmente estão sendo transformadas. Nos espaços acadêmicos e profissionais, por exemplo, são os cargos mais cobiçados e privilegiados que continuam a ser ocupados majoritariamente por pessoas brancas,

evidenciando a persistência do racismo estrutural e a importância de políticas conscientes de inclusão e representatividade.

A branquitude, como construção social, mantém-se viva através de um sistema em constante atualização e aperfeiçoamento, que garante a continuidade dos privilégios ao longo das gerações. Mesmo em contextos que exaltam a meritocracia, percebe-se que as estruturas sociais não foram desmontadas, elas continuam sustentando a superioridade simbólica e material das pessoas brancas em diferentes segmentos da sociedade. A meritocracia, nesse sentido, torna-se um discurso falacioso, pois desconsidera o ponto de partida desigual entre brancos e negros.

Portanto, compreender e enfrentar o pacto da branquitude é fundamental para avançar no combate ao racismo estrutural e para construção de uma educação antirracista. Enquanto esse acordo implícito permanecer ativo, o acesso da população negra a espaços de poder, prestígio e reconhecimento continuará a ser limitado, e a democracia brasileira permanecerá incompleta, e mais que isso é preciso reconhecer as diferenças e as dificuldades “entendendo que essas diferenças não são imanentes, mas sim resultados de uma condição de dominação” (Schucman, 2020, p.194).

4. DA ESCUTA À AÇÃO: A EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS ANTIRRACISTAS COM PROFESSORES E PROFESSORAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Formar professores(as) com o propósito de construir uma educação antirracista significa acreditar no poder de transformação da escola enquanto espaço de ampliação de horizontes e de promoção da justiça social. Significa, ainda, reconhecer, conforme aponta Gomes (2013), que "o principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade" (p. 87). Trata-se de possibilitar que sujeitos historicamente excluídos assumam seu lugar como protagonistas, reconhecendo docentes e discentes como sujeitos de conhecimento, de voz e de mudança.

Nesse sentido, desenvolver oficinas antirracistas implica, antes de tudo, assumir o diálogo como eixo estruturante do processo formativo, compreendido como elemento central de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos. Essa perspectiva aproxima-se do que Candau e Sacavino (2010) denominam Educação para o "nunca mais", uma proposta educativa fundamentada na perspectiva dos direitos humanos, que visa à formação de sujeitos a partir de princípios individuais e coletivos. Assim, "a educação para o 'nunca mais' promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a 'cultura do silêncio e da invisibilidade'" (...) (p. 122), criando condições para que vozes historicamente marginalizadas sejam reconhecidas e legitimadas no espaço escolar.

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que uma formação que se pretende transformadora precisa ser construída na escuta mútua, no compartilhamento de experiências e na problematização das desigualdades e dos silêncios que atravessam o cotidiano escolar. É a partir dessas premissas que se estruturam as oficinas realizadas com os(as) professores(as), cujos relatos e aprendizados são apresentados a seguir.

4. 1 Primeiro contato com a escola

Em 2024, iniciou-se o diálogo com um dos professores da Escola Anexa à Escola Cidadã Integral Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, localizada no município de Barra de Santana/PB, a respeito da possibilidade de realizar a intervenção pedagógica, parte da dissertação de mestrado, na referida unidade escolar. O docente demonstrou interesse pela proposta e afirmou acreditar que a equipe escolar acolheria o projeto. De forma colaborativa, dispôs-se a apresentar a ideia à diretora.

Após a conversa com a gestora, o professor repassa o contato telefônico da diretora para que a pesquisadora possa apresentar, diretamente à direção, a proposta detalhada do estudo. O primeiro contato ocorre logo em seguida e, de forma bastante receptiva, a diretora autoriza, de modo informal, a realização da pesquisa. No entanto, como ainda é necessário concluir disciplinas e realizar a qualificação do projeto, fica acordado que a efetivação do trabalho ocorre apenas em 2025.

Ainda nesse diálogo inicial, enquanto a pesquisa se encontra em fase de definição, surge um ponto importante: a proposta prevê, inicialmente, atuar apenas com os professores de Sociologia. Contudo, informa-se que não há docentes com formação específica na área e que as aulas são ministradas por um(a) professor(a) licenciados em História, realidade comum na rede estadual da Paraíba, na qual a maioria dos educadores que leciona o componente curricular Sociologia não possui licenciatura específica na disciplina. Diante desse contexto, opta-se por ampliar o escopo da pesquisa, que passa a envolver toda a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, adotando-se uma abordagem transversal.

4.2 Primeira visita à escola e ajustes na proposta

No dia 27 de agosto de 2025, realiza-se a primeira visita à unidade escolar, momento marcado pelo reencontro com espaços que compõem a trajetória pessoal da pesquisadora, o que desperta memórias afetivas ao percorrer os corredores da escola. Durante a visita, ocorre ainda a grata surpresa de reencontrar um ex-aluno, que atualmente exerce a função de coordenador pedagógico da Escola Cidadã Integral (ECI). Na ocasião, a proposta de pesquisa é oficialmente apresentada e a autorização institucional é formalizada por meio de assinatura. Desde esse primeiro contato presencial, a equipe gestora (direção e coordenação) demonstra receptividade e apoio à iniciativa.

Nesse dia, a pesquisadora aproveita a visita para obter o Projeto Político-Pedagógico (PPP) atualizado da escola e levantar informações sobre os docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como definir o horário mais adequado para o diálogo coletivo com o grupo. Ressalta-se que, na etapa de qualificação, previa-se a realização do estudo apenas na escola anexa, situada na zona rural. Entretanto, nesse encontro, a gestão escolar solicita a inclusão da unidade sede, demanda que é prontamente aceita e ajustada em comum acordo com a orientadora, ampliando a participação de toda a equipe docente.



Imagem IV - Primeira visita a ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo – 27/08/2025

Constata-se, ainda, que, durante o ano letivo de 2025, a Escola Cidadã Integral (ECI), além de não contar com docentes com formação específica em Sociologia, não dispõe de professor(a) responsável pelo ensino de Filosofia na modalidade de ensino integral, sendo essa disciplina ofertada apenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aos estudantes da escola anexa. Tal cenário reforça o descaso do poder público com os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais, sobretudo com a Sociologia e a Filosofia.

4.3. Contato com os(as) docentes e aplicação do questionário inicial

No dia 9 de setembro de 2025, realiza-se uma nova visita à escola, desta vez com o objetivo de estabelecer contato direto com os(as) docentes que participam da pesquisa. Pela manhã, o encontro ocorre na sede da Escola Cidadã Integral (ECI), situada na zona urbana do município, e, no período da tarde, a pesquisadora desloca-se até a escola anexa, localizada no Distrito de Mororó. Em ambos os espaços, a proposta de pesquisa é apresentada aos grupos de professores(a), que demonstram acolhimento e interesse pela iniciativa. Na mesma ocasião, são coletadas as assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como os contatos dos(as) participantes, com a finalidade de manter a comunicação e enviar o questionário inicial.



Imagem V- Encontro com os professores e a professora da Sede – 09/09/2025



Imagem VI - Encontro com os professores do Anexo – 09/09/2025

No dia seguinte, o questionário é encaminhado via Google Forms e é respondido pelo grupo. Apenas um(a) participante solicita o envio do instrumento em formato Word, cuja resposta é recebida posteriormente.

Com os dados coletados, inicia-se a elaboração da intervenção pedagógica, orientada pelas necessidades levantadas pelos próprios docentes. Observa-se que apenas um dos(as) participantes teve experiência prévia em formação continuada sobre a temática racial, enquanto outro estudou o tema durante a graduação. Diante desse cenário,

torna-se evidente a importância de construir uma atividade formativa que dialogue com a realidade escolar e contribua para o trabalho cotidiano.

Considerando o tempo disponível, opta-se pela elaboração de uma oficina que aborde, de maneira objetiva e didática: a história e a origem do racismo; seus objetivos e algumas de suas formas de manifestação; a capacidade de adaptação do racismo às mudanças sociais, mantendo seu caráter estrutural; e exemplos práticos de inserção da educação antirracista no currículo, de forma transversal. A proposta visa oferecer uma formação simples e significativa, capaz de promover aprendizagens, ampliar a consciência racial e incentivar práticas pedagógicas transformadoras.

Após a finalização do material, a pesquisadora entra em contato com o coordenador pedagógico e com os(as) docentes para definir a data da formação, ficando acordado que a intervenção ocorra no mês de novembro, período de grande representatividade para a luta antirracista.

4.4. Relato da Oficina de Educação Antirracista

4.4.1. Chegada à escola e acolhimento

Em dia 4 de novembro, marcando o início das atividades do mês da Consciência Negra, realiza-se a intervenção pedagógica na Escola Cidadã Integral (ECI). Ao chegar à instituição, a pesquisadora é recepcionada pelo coordenador pedagógico do Ensino Integral e pela coordenadora administrativa e financeira, que a acolhem cordialmente e disponibilizam, prontamente, o espaço necessário para a organização do material. Minutos depois, a diretora da escola também chega, dá as boas-vindas, agradece pela escolha da instituição como campo de pesquisa e elogia a organização do ambiente.



Imagem VII - Ambiente da formação – 04/11/2025

4.4.2 Abertura da oficina e apresentação inicial

A oficina tem início por volta das 8h, contando com a presença de três docentes participantes da pesquisa e do coordenador do Ensino Integral. Dois professores, no entanto, não podem comparecer: um em razão de problemas de transporte e outro por estar lecionando, naquele mesmo horário, em uma escola do Estado de Pernambuco, uma vez que não integra o quadro da Escola Cidadã Integral (ECI), atuando apenas na escola anexa. Cabe destacar que a escolha da terça-feira como dia de realização da intervenção considera justamente o fato de que nem todos(as) os(as) docentes da área de Ciências Humanas e Sociais pertencem ao quadro fixo da ECI, buscando-se, assim, garantir a participação do maior número possível de professores(as).

A pesquisadora aproveita a presença da equipe gestora no início do encontro para agradecer pela acolhida e pela disponibilidade da escola em integrar o estudo de caso, estendendo o agradecimento também aos(as) professores(as) presentes. Em seguida, distribui o material que é utilizado na atividade e apresenta, brevemente, sua trajetória, marcada tanto pela experiência como estudante quanto como docente da instituição. Registra-se, ainda, um agradecimento especial ao professor Jocélio Gonçalves, docente da escola, ex-professor da pesquisadora e amigo pessoal, que comparece à formação mesmo não fazendo parte do quadro da Escola Integral. Atuando apenas na escola anexa e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), o docente deveria, naquele horário, estar lecionando na rede municipal, mas faz questão de participar do encontro.

4.4.3 Justificativa do tema e introdução ao conceito de Ubuntu

Na sequência, a pesquisadora justifica a escolha do tema da Educação Antirracista, explicando que, ao perceber e sentir profundamente as injustiças sociais, identifica nesse campo uma possibilidade concreta de enfrentamento das desigualdades e de fortalecimento da identidade dos(as) alunos(as). Destaca que “a educação antirracista se constrói no diálogo, na escuta e na prática” e que, por esse motivo, aquele encontro assume grande relevância. Ressalta, ainda, que o momento é pensado não apenas para a socialização de conhecimentos, mas também para a aprendizagem coletiva, expressando o desejo de que o grupo possa construir caminhos possíveis para uma prática educativa comprometida com a equidade racial, em consonância com o que Candau e Sacavino (2010) denominam princípio da construção coletiva.

Em seguida, reconhece-se que o tempo destinado à formação é curto para discutir um tema de tamanha relevância. Ainda assim, em diálogo com a coordenação da escola, busca-se uma alternativa que possibilite uma formação concisa, porém significativa, a ser realizada sem prejuízos aos(às) alunos(as). Considerando a dinâmica dos horários escolares, a formação precisa ocorrer em um dia letivo, o que implica que os docentes estejam em horário de aula. Nesse contexto, a ausência desses profissionais compromete o andamento das atividades, uma vez que não há possibilidade de substituição.

Logo depois, antes de iniciar a pauta formal, a pesquisadora apresenta uma palavra de origem africana que, em sua compreensão, sintetiza o sentido da proposta educativa em discussão. Trata-se do termo *Ubuntu*, cujo significado pode ser traduzido como "eu sou porque nós somos", expressão que evidencia a ideia de que as escolhas individuais impactam a coletividade e de que a vida adquire sentido quando compartilhada.

Essa compreensão encontra respaldo nas reflexões de Pinheiro (2023), que recorre a esse termo para destacar a importância da coletividade e do "nós", evidenciando que, na filosofia africana, o cuidado com o outro é essencial: "No *Ubuntu*, a marca da natureza é a unidade e, nessa perspectiva, o fundamento não é o EU, mas sim o NÓS" (p. 93).

A partir desse conceito, destaca-se que a educação antirracista se fundamenta justamente na valorização do outro, na construção coletiva do conhecimento e na busca por uma sociedade mais justa, reafirmando que não há transformação possível sem o reconhecimento da interdependência humana.

Em seguida, pontua-se que a educação antirracista vai muito além do cumprimento formal da Lei nº 10.639/03. Embora essa legislação represente um marco importante ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, ela não esgota o que significa construir uma prática pedagógica comprometida com a justiça racial. O objetivo não é "africanizar tudo", como afirmam, muitas vezes por desconhecimento, aqueles que ainda resistem a essa pauta. Trata-se, antes, de reconhecer que se vive em uma sociedade marcada por desigualdades históricas produzidas pelo racismo e de compreender que a escola não pode se eximir de enfrentar esse problema.

Trabalhar a educação antirracista implica valorizar a diversidade, ressignificar narrativas, ampliar repertórios culturais e questionar estereótipos, sem desconsiderar as desigualdades sociais, colocando em prática o princípio da criticidade abordado por Candau e Sacavino (2010) e, assim, fortalecer uma educação orientada pelos direitos

humanos. Trata-se de promover uma formação que possibilite aos(às) estudantes compreenderem o mundo de maneira crítica, reconhecendo o outro como parte de uma coletividade. Esse processo não se limita ao cumprimento de uma legislação ou a ações pontuais, mas exige vontade e compromisso coletivos, envolvendo docentes, gestão escolar, famílias, estudantes e toda a comunidade educativa. Desse modo, a educação antirracista configura-se como um compromisso ético construído no cotidiano, com intencionalidade, corresponsabilidade e potencial transformador.

4.4.4 Discussão inicial: a Lenda do Baobá e os desafios educacionais

Após a fala de abertura, dá-se início à pauta prevista para a oficina. O primeiro momento é dedicado a uma mensagem motivacional, escolhida na forma da *"Lenda do Baobá"*, narrativa de origem africana. Após a leitura, promove-se uma reflexão sobre a simbologia dessa árvore, sua resistência mesmo em ambientes áridos, sua força e sua capacidade de permanência, elementos que dialogam diretamente com a trajetória e a resiliência dos povos africanos e afrodescendentes. Estabelece-se um paralelo com a resistência e a permanência da educação, bem como dos(as) professores(as), que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, não desistem da escola, nem das alunas e dos alunos.

Na continuidade das atividades, ao retomar o simbolismo da planta e a força que ela representa, apresenta-se ao grupo um novo conjunto de questões, convidando-o à reflexão coletiva: enquanto escola, o que se pode fazer? De que maneira se pode contribuir para superar o racismo que fragiliza a humanidade? Como se pode fortalecer os(as) jovens diante dessas desigualdades? Tais questionamentos são mobilizados a partir das reflexões de Pinheiro (2023), para quem o enfrentamento ao racismo no espaço escolar não se configura como uma escolha individual, mas como uma responsabilidade coletiva: "Mais do que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola ser antirracista. A escola e, por sua vez, a professora e o professor precisam pautar a equidade racial em toda a sua estrutura (...)" (p. 147).

Um dos(as) interlocutores(as) solicita a palavra e relata que não conhecia a lenda, mas a considera muito significativa. Acrescenta que, atualmente, tem sido mais difícil trabalhar com educação em razão da falta de perspectiva vivenciada pelos jovens, especialmente nas escolas públicas. Segundo ele, tanto os estudantes quanto suas famílias,

diante das dificuldades — sobretudo financeiras — acabam colocando os estudos em segundo plano para priorizar alguma forma de trabalho e geração de renda.

Outro(a) interlocutor(a) complementa, afirmando que, quando a escola convoca as famílias, o discurso costuma se repetir: “ele não liga muito para estudar, mas ao menos está ganhando algum dinheiro, está trabalhando”.

Nesse momento, a formadora provoca a reflexão ao questionar se não seria possível atrair mais os jovens a partir da perspectiva freiriana e dos ensinamentos de Candau e Sacavino (2010), trabalhando temas relacionados ao cotidiano dos estudantes, que os façam sentir-se representados. Cita, como exemplo, os problemas sociais enfrentados em municípios pobres e rurais, como Barra de Santana.

A partir dessa problematização, entra em pauta o debate sobre o currículo oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as avaliações externas, que, muitas vezes, acabam por engessar a prática docente. Um(a) dos(as) participantes, que também atua como professor(a) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, relata que, por se tratar de um ano de aplicação da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Secretaria de Educação do Município solicita que os(as) docentes do 5º ano dediquem as aulas quase exclusivamente a Língua Portuguesa e Matemática, por serem os componentes avaliados nesse exame externo.

O(a) professor(a) afirma considerar essa medida prejudicial, pois exclui as Ciências Humanas, área essencial à formação cidadã. Relata, ainda, que se posiciona contrariamente à determinação e questiona: “Seus filhos, que estudam em escolas particulares, aprendem só português e matemática?”. Conclui afirmando que seus(as) alunos(as) terão acesso a todos os componentes curriculares, como lhes é de direito — uma fala que reforça a importância da resistência dos(as) professores(as) diante de políticas educacionais excludentes.

4.4.5 Exibição de vídeo e debate sobre racismo estrutural

Dando continuidade à formação, é exibido o vídeo *“Entenda o que é racismo estrutural”*, do Canal Preto. A escolha de debater o racismo estrutural parte da compreensão de que a sociedade precisa desenvolver a consciência de que o racismo se faz presente nas estruturas sociais e institucionais, e não apenas em atitudes individuais. Tal entendimento dialoga com as reflexões de Almeida (2019), para quem: “Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com

que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural" (p. 33).

Após a exibição do vídeo, a pesquisadora destaca que o racismo não pode ser compreendido como um acidente histórico, mas como um projeto articulado às dinâmicas de exploração capitalista, conforme aponta Gonzalez (2020): "Nota-se que a existência de um Brasil subdesenvolvido, que concentra a maior parte da população de um lado, e de um Brasil desenvolvido, que concentra a população branca do outro, não é algo que esteja desarticulado de toda uma política oficial (...)" (p. 188). Ressalta, ainda, que, no Brasil, o Estado, ao longo de séculos, legaliza e sustenta a marginalização da população negra. Os(as) participantes demonstram concordar com essa análise, reconhecendo o caráter histórico e estrutural do racismo na sociedade brasileira.

A pesquisadora enfatiza, também, que o racismo não é exclusivo do contexto brasileiro, explicando brevemente como ele vai sendo historicamente constituído e adaptado às diferentes sociedades, sempre com o objetivo de justificar a exploração e a dominação. Essa parte da formação assume um caráter mais histórico e, como apenas um dos(as) participantes possui formação em História, os demais reforçam a importância de compreender os processos históricos e suas consequências para a realidade contemporânea.

4.4.6 Racismo no Brasil: percurso histórico e reflexões coletivas

O debate retorna ao contexto brasileiro, abordando a escravidão e o processo de abolição sem inclusão social. Com base em Florestan Fernandes (2005), a pesquisadora destaca que, em vez de promover a democracia, o Estado brasileiro consolida práticas de discriminação e preconceito. Também são discutidas as teorias racistas que sustentam o ideal de branqueamento, bem como a política de incentivo à imigração europeia, que, além de tentar embranquecer a população, tem como objetivo excluir a população negra liberta dos postos de trabalho assalariado.

Mencionam-se, ainda, leis formuladas para manter a população negra à margem da cidadania, como a Lei de Terras (1850) e a Lei de Contravenções Penais (1941), conhecida popularmente como Lei da Vadiagem, bem como o mito da democracia racial — ideologia que historicamente serve para mascarar as desigualdades e sustentar a exploração sob a aparência de uma suposta harmonia entre as raças. Trata-se de uma lógica histórica analisada por Gonzalez (2020), ao evidenciar que tais construções

ideológicas operam como mecanismos de ocultamento das desigualdades raciais no país: “Tais contradições nos remetem ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil” (p. 189).

Nesse mesmo contexto de naturalização das hierarquias raciais, destaca-se o etnocentrismo como elemento estruturante do pensamento racista brasileiro, conforme analisado por Kabengele Munanga (1984), para quem “o etnocentrismo, ou seja, a tendência de cada povo em identificar os outros povos a partir de seu próprio sistema de valores (...)” (p. 39). Tal lógica contribui para a desvalorização de culturas, saberes e modos de vida não europeus, legitimando práticas de exclusão e desigualdade que se reproduzem tanto nas estruturas sociais quanto no interior da escola.

Alguns participantes demonstram surpresa ao conhecer essas legislações e os mecanismos históricos de exclusão, reforçando que aquele momento se constitui também como um espaço significativo de aprendizagem.

Na continuidade da discussão, são apresentadas algumas particularidades do racismo brasileiro. Com base em Lélia Gonzalez (2020), destaca-se a identificação entre dominadores e dominados, bem como a necessidade de incorporar o debate sobre o sexismo à pauta antirracista, uma vez que, no Brasil, a mulher negra vivencia simultaneamente as violências de raça e gênero, o que impossibilita qualquer enfrentamento efetivo se tais opressões forem tratadas de forma isolada. Em seguida, retomam-se as contribuições de Lilia Schwarcz (1998), especialmente o conceito de “racismo à brasileira” ou “racismo singular”, expresso na lógica do “quanto mais branco, melhor”, o que permite ampliar a reflexão sobre identidade e suas complexidades.

Dando sequência às reflexões propostas, introduz-se o conceito de *Pacto da Branquitude*, a partir dos escritos de Cida Bento (2022), destacando-se que esse pacto opera na manutenção dos privilégios historicamente usufruídos pela população branca e na sustentação das estruturas de poder racializadas. Conforme analisa Bento (2022), o Pacto da Branquitude se materializa por meio de alianças entre classes, elites políticas, educacionais, culturais e econômicas e parte da classe trabalhadora, organizadas em torno da supremacia branca, o que viabiliza a reprodução do sistema capitalista racial: “É imprescindível romper a aliança entre classes, elites políticas, educacionais, culturais e

econômicas e parte da classe trabalhadora reunida pela supremacia branca, que vem possibilitando a reprodução do sistema capitalista racial" (p. 41).

Essa discussão inclui a própria pesquisadora, que se reconhece como parte desse processo, refletindo criticamente sobre como tais privilégios seguem sendo reproduzidos socialmente. Ao longo de toda a atividade, observa-se a participação ativa dos presentes, inclusive do coordenador pedagógico, que interage de forma constante. Encerrado esse momento formativo, o grupo realiza uma pausa para o *coffee break*, contando também com a presença da equipe gestora da escola.

4.4.7 Manifestações do racismo e relatos de experiências escolares

No retorno das atividades, foram apresentadas e discutidas diversas formas de manifestação do racismo, entre elas: racismo científico, racismo fenotípico, racismo institucional, racismo epistêmico, racismo algorítmico, racismo estrutural e racismo recreativo. Esse momento é marcado por intenso diálogo, no qual os conceitos são explicados a partir de exemplos concretos, estimulando a participação ativa dos presentes.

Ao problematizar o currículo eurocêntrico, um(a) dos(as) professores(as) menciona a violência policial direcionada a jovens negros, relacionando-a às estruturas sociais que produzem e legitimam o racismo. Essa reflexão dialoga com as análises de Ribeiro (2019), que apresenta casos concretos, como o de um veículo em que se encontrava uma família e que foi alvejado por 257 disparos de arma de fogo, na cidade do Rio de Janeiro, evidenciando que tal episódio não se trata de um fato isolado. Conforme destaca a autora, "(...) ele integra uma política de segurança pública voltada para a repressão e o extermínio de pessoas negras, sobretudo homens" (p. 95).

Em seguida, o grupo, incluindo o coordenador pedagógico, reflete sobre situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar, como o caso de um estudante que reproduz atitudes racistas ao chamar colegas de "negrinho" e, por possuir melhores condições financeiras, menospreza os demais, evidenciando como essas formas de racismo se manifestam também nas relações interpessoais no interior da escola.

A pesquisadora e outro(a) participante, ambos naturais do município e conhecedores da realidade familiar do estudante, sugerem a necessidade de um trabalho conjunto com a família, voltado à conscientização e à superação dessas práticas. Na sequência, discutem-se as dificuldades vivenciadas pelas escolas públicas durante a pandemia, sobretudo aquelas com forte presença de estudantes da zona rural, como é o

caso de Barra de Santana. A partir desse ponto, a pesquisadora retoma o debate, ressaltando que, no período pandêmico, o número de pessoas negras mortas supera o de pessoas brancas.

O grupo reflete sobre as razões dessa desigualdade e concorda que grande parte da população negra está inserida em trabalhos essenciais e precarizados, como os de faxineira, auxiliar de enfermagem e gari — funções que não são interrompidas durante a pandemia, o que contribui para o agravamento da desigualdade racial e reforça a condição histórica de marginalização desse grupo. Soma-se a isso o uso recorrente do transporte coletivo, fator que aumenta a exposição a riscos.

Antes da pausa para o almoço, realiza-se um momento de roda de conversa. Nesse espaço de diálogo, um(a) dos(as) participantes compartilha uma lembrança de sua infância: ao visitar Campina Grande, costuma passar em frente ao Colégio Alfredo Dantas e, em algumas ocasiões, observa crianças negras saindo da escola, acompanhadas pelos pais. Diante dessa cena, questiona-se internamente: “Por que um menino dessa cor estuda em uma escola tão bonita e eu não? Por que ele tem carro e eu não?”

Ele relata que essas visitas são sempre feitas na companhia de sua mãe, uma mulher rígida, professora, porém com uma visão muito avançada para a época. Por esse motivo, jamais verbaliza tais pensamentos, pois sabe que ela não os aceitaria. Ainda assim, reconhece que, mesmo não tendo sido criado em uma família preconceituosa, reproduz ideias racistas e necessita de tempo e reflexão para desconstruí-las.

A pesquisadora aproveita o relato para aprofundar a reflexão, recorrendo ao *Mini Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), no qual a autora enfatiza a necessidade de que cada pessoa enfrente o racismo que carrega dentro de si, ao afirmar que o racismo “é algo que tá em nós e contra o que devemos lutar sempre” (p. 38). A partir dessa compreensão, ressalta-se que o combate ao racismo constitui uma responsabilidade coletiva e que as pessoas brancas também precisam se comprometer ativamente com esse enfrentamento.

Explica-se, ainda, que, por ser estrutural, o racismo opera mesmo quando não é ensinado diretamente no âmbito familiar, sendo facilmente reproduzido no cotidiano e nas relações sociais. Para ilustrar essa reflexão, a pesquisadora compartilha um exemplo pessoal: ao perceber sua filha solicitar o “lápis cor de pele”, geralmente associado ao tom bege, ela a questiona, lembrando que existem diversos tons de pele, e sugere que observe

a cor do próprio pai, que é negro. Destaca-se, assim, a importância de combater essas pequenas reproduções do racismo cotidiano, muitas vezes naturalizadas a ponto de não serem reconhecidas como práticas racistas.

4.4.8 Retorno do intervalo e análise de vídeos sobre desigualdade racial e educação antirracista

No retorno após o almoço, são exibidos dois vídeos curtos: o primeiro, do canal da *Revista Superinteressante*, intitulado *"Desigualdades Raciais no Brasil"*, e o segundo, *"Como construir uma educação antirracista"*, do programa *Roda Viva*. Embora, juntos, somem apenas cinco minutos, os vídeos funcionam como disparadores de uma discussão acerca da exclusão histórica da população negra, que, apesar de representar atualmente a maioria da população brasileira, continua enfrentando dificuldades no acesso a direitos básicos

4.4.9 Apresentação dos anexos e propostas de planos de aula

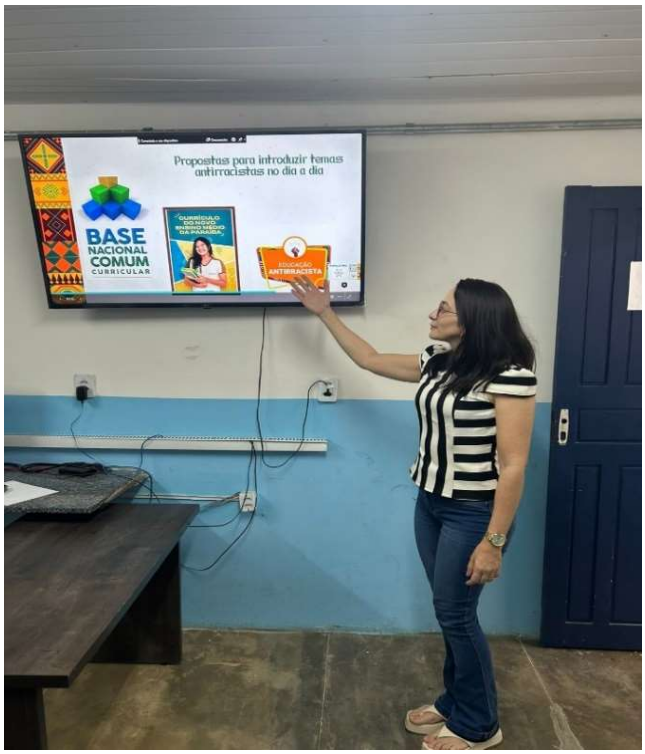


Imagem VIII - Formação – 04/11/2025

No momento seguinte, é apresentado o Anexo I, intitulado *"Apresentar, com base no Currículo da Paraíba e na BNCC, formas de introduzir questões antirracistas no dia a dia da sala de aula, exemplificando alguns componentes curriculares"*, em consonância com o que Candau e Sacavino (2010) denominam de princípio da integração, segundo o

qual a articulação e a interação entre as áreas do conhecimento são essenciais para a efetividade do trabalho pedagógico.

A exposição é realizada de maneira breve, em razão do tempo disponível. No entanto, essa limitação já é prevista pela pesquisadora, que leva todo o material impresso para que os(as) professores(as) possam analisá-lo com maior atenção posteriormente e, caso considerem pertinente, utilizá-lo em suas práticas pedagógicas.

Como dois dos(as) participantes, além de atuarem na área de Ciências Humanas e Sociais, também lecionavam o componente curricular Arte, o material incluí propostas voltadas a esse componente curricular. O(a) docente responsável manifesta satisfação imediata, destacando: "Aqui já temos tudo pronto, e isso ajuda muito. Somos sobrecarregados, principalmente com a burocracia. Receber algo assim facilita nossas vidas e contribui para melhorar nossas aulas."

Em razão do tempo reduzido, a pesquisadora concentra-se em apresentar, principalmente, possibilidades de aulas interdisciplinares a partir da Sociologia, demonstrando como os temas antirracistas podem atravessar diferentes áreas do conhecimento.

4.4.10 Discussão sobre *Quarto de Despejo* – Racismo estrutural

Em seguida, inicia-se a apresentação do Anexo II – *Plano de Aula Transversal com foco no Racismo Estrutural – Título: Ressignificando olhares: Quarto de Despejo como ferramenta antirracista*. A pesquisadora apresenta a autora da obra, Carolina Maria de Jesus, destacando sua trajetória enquanto mulher negra, favelada, mãe solo, semianalfabeta e que, nos anos 1950, luta para sobreviver catando lixo, sendo alvo direto do racismo estrutural.

Na sequência, apresenta-se a obra *Quarto de Despejo* (2014), contextualizando que o livro é construído a partir dos diários que Carolina Maria de Jesus escrevia em cadernos recolhidos do lixo. Realiza-se a leitura de um trecho em que a autora revela o motivo de sua escrita: "Quando não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário." (p. 195).

A partir desse excerto inicial, aprofunda-se a discussão sobre o racismo estrutural que atravessa toda a narrativa: a condição de vida imposta à população negra e pobre, o

espaço urbano marcado pela segregação e as relações de trabalho excludentes. Além disso, a leitura evidencia como Carolina Maria de Jesus retrata a mulher negra e favelada, revelando a sobreposição de opressões que organiza seu cotidiano e denuncia a persistência das desigualdades raciais no Brasil.

Para aprofundar ainda mais essa reflexão, retomam-se outros trechos da obra, entre eles: “Os visinhos de alvenaria olha os favelados com repugnancia. Percebo seus olhares de ódio porque eles não quer a favela aqui. Que a favela deturpou o bairro. Que tem nojo da pobresa. Esquecem eles que na morte todos ficam pobres.” (p. 55).

Esse fragmento evidencia como a favela é socialmente construída como espaço de rejeição, estigma e desumanização. Assim, *Quarto de Despejo* reafirma a favela como símbolo persistente de exclusão, desigualdade e invisibilidade, marcas históricas que atravessam o passado e seguem estruturando o presente.

Dando continuidade, são lidos outros trechos significativos da obra, entre eles o registro do dia 13 de maio, no qual Carolina inicia sua escrita afirmando: “Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpatico para mim. É o dia da Abolição. Dia de comemoramos a libertação dos escravos.” (p. 30).

Esse trecho evidencia a consciência política da autora, que reconhece o simbolismo da data e, ao mesmo tempo, denuncia, ao longo do diário, a permanência das desigualdades que desafiam a ideia de uma libertação plena.

Outro momento marcante da leitura corresponde ao trecho escrito em 16 de junho, no qual Carolina reflete criticamente sobre o mito da superioridade branca: “O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro tambem. A natureza não seleciona ninguem.” (p. 65).

Esse excerto reafirma a lucidez e a potência da escrita de Carolina Maria de Jesus, que desmonta, com simplicidade e contundência, a construção histórica do racismo.

As reflexões presentes na escrita de Carolina Maria de Jesus demonstram como sua obra permanece atual e potente para a compreensão da realidade brasileira. Sua crítica à desigualdade racial e à violência estrutural estabelece uma ponte direta com o presente, permitindo que os temas do livro dialoguem com acontecimentos contemporâneos.

Após a leitura desses trechos, um(a) dos(as) participantes relaciona a obra a um episódio ocorrido na semana anterior em uma favela do Rio de Janeiro: uma operação policial que resulta na morte de mais de 121 pessoas, em sua maioria jovens negros, estabelecendo uma ponte direta entre a narrativa de Carolina e a realidade vivida nas favelas brasileiras contemporâneas.

A partir desse contexto, a pesquisadora retoma a pauta da dupla opressão vivenciada pelas mulheres negras, atravessadas simultaneamente pelo racismo e pelo sexismo. O debate fundamenta-se nas análises de Gonzalez (2020), para quem a articulação entre racismo e sexismo "(...) produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular" (p. 76). Observa-se, ainda, que, nas reportagens sobre a tragédia mencionada, a maioria das imagens veiculadas apresenta mães chorando a perda de seus filhos, enquanto a presença paterna é quase inexistente, evidenciando outra camada de desigualdade: a responsabilização solitária da mulher negra diante das violências que atravessam seu território, sua família e sua própria existência.

Quando a atividade chega à parte prática, ao acessar o celular, a pesquisadora identifica uma notícia informando que 1 em cada 3 jovens mortos na operação, ocorrida no Rio de Janeiro -RJ, não possui o nome do pai registrado na certidão de nascimento. Esse dado é socializado com o grupo por articular-se diretamente aos efeitos intergeracionais do racismo estrutural.

A pesquisadora finaliza sua fala ressaltando que a educação antirracista não deve se limitar à inclusão da população negra, mas precisa romper com a lógica da branquitude. Destaca que a educação constitui um dos caminhos para essa mudança e que os(as) discentes são sujeitos ativos nesse processo, reafirmando a necessidade de a escola se constituir como um espaço de possibilidades.

4.4.11 Elaboração coletiva de planos de aula

Na sequência, solicita-se ao grupo que elabore, de forma coletiva, um plano de aula transversal a partir de um tema sociológico. Essa proposta ancora-se nos ensinamentos de Gomes (2013), ao refletir sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 e destacar a necessidade de "(...) repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda" (p. 87).

A pesquisadora informa que há algumas sugestões previamente organizadas na pauta e menciona o livro *Questões Étnico-Raciais nas Aulas de Sociologia* (2025), da

Editora Café com Sociologia, obra que contribui para a construção da proposta e que pode auxiliar o trabalho docente. Nesse momento, um(a) dos(as) participantes demonstra interesse pelo material e solicita o endereço do blog, que ainda não conhecia. A pesquisadora prontamente compartilha o link, apresenta a obra e a disponibiliza para consulta, caso o grupo considere pertinente utilizá-la na elaboração do plano.



Imagem IX - Momento da prática – 04/11/2025

A proposta é prontamente aceita e o grupo inicia a atividade. De forma surpreendente, em vez de um, são elaborados dois planos de aula: um com o tema *"Identidade, Cultura e Sociedade"* e outro intitulado *"Gênero, Raça e Classe Social"*. Esse resultado é recebido com satisfação, especialmente por representar um desfecho significativo para o trabalho desenvolvido, que se revela formativo não apenas para o grupo participante, mas também para a própria pesquisadora, ao possibilitar aprendizagens e reconexões com suas trajetórias e raízes.

4.4.12 Encerramento e avaliação da oficina

Para concluir, solicita-se que os(as) docentes preencham um questionário avaliativo sobre a pesquisa, abrindo-se, em seguida, espaço para a fala dos(as) participantes. Nesse momento de diálogo final, são destacadas a importância de ações formativas e a necessidade de que os(as) profissionais disponham de tempo destinado ao estudo e à leitura para o aprofundamento de conhecimentos. Contudo, conforme os relatos, o atual formato de trabalho docente limita significativamente essa possibilidade.

Encerrando a atividade, a formadora agradece o empenho e a receptividade de todos e registra a percepção de que a escola conta com um grupo de professores(as) comprometidos em oferecer o melhor de si, em busca de uma educação cada vez mais qualificada e voltada para a formação cidadã, percepção que dialoga com as experiências vivenciadas pela própria pesquisadora no período em que também foi estudante da instituição.

4.5 A percepção dos professores e das professoras sobre o racismo e sobre a educação antirracista antes e após a realização das oficinas aqui propostas

Antes da realização das oficinas, aplica-se um questionário, via Google Forms, que inclui o seguinte enunciado: *"Percepções e Práticas sobre Educação Antirracista: A) Em suas palavras, o que é racismo?"*. As respostas evidenciam que os(as) docentes, em sua maioria, compreendem o racismo como uma prática de preconceito, discriminação e violência, especialmente direcionada à população negra.

Ainda que expressas em diferentes formulações, as definições convergem para o entendimento de que o racismo viola direitos, produz desigualdades, restringe oportunidades e se constitui como um problema social. Alguns participantes o caracterizam como crime, enquanto outros destacam sua dimensão ética, relacionando-o à falta de empatia e de respeito pelo outro.

De modo geral, os dados indicam que há, entre os(as) professores(as), um entendimento inicial consistente sobre o racismo como fenômeno social e estrutural, embora ainda marcado por formulações mais conceituais do que pedagógicas. Ou seja, embora reconheçam o problema, nem sempre conseguem articulá-lo de maneira sistemática às práticas escolares ou à construção de uma educação antirracista.

No momento pós-formação, os(as) participantes respondem novamente ao questionamento *"O que você entende por racismo?"*, agora no questionário avaliativo final. O objetivo consiste em analisar se os momentos formativos provocam mudanças conceituais, ampliam repertórios ou aprofundam reflexões a respeito do tema. Destaca-se que, dos cinco participantes iniciais, apenas três estão presentes na data de aplicação do instrumento final, o que reduz o número de respostas analisadas.

Ainda assim, observam-se indícios de avanço conceitual. Um(a) dos(as) participantes define racismo como "toda e qualquer forma de exclusão, ausência de respeito com as etnias". Essa fala revela-se significativa, pois o termo *exclusão*, ausente

nas respostas iniciais, passa a figurar como elemento central, indicando um deslocamento importante. A exclusão constitui, de fato, uma das consequências estruturantes do racismo, ao limitar o acesso da população negra aos direitos sociais e à participação plena na sociedade.

Outro(a) docente afirma que "racismo é um preconceito, uma discriminação, gera dominação". A introdução do conceito de *dominação* enriquece o entendimento anteriormente apresentado, evidenciando um avanço analítico ao reconhecer que o racismo não se resume a atitudes individuais, mas integra uma lógica de poder historicamente construída, vinculada à opressão colonial e à escravidão. Tal compreensão dialoga com Munanga (2003), ao definir a raça como "uma construção sociológica e uma categoria de dominação e exclusão" (p. 2).

O(a) terceiro(a) participante destaca que o racismo "é uma forma de rebaixar o outro por sua cor, infelizmente, ainda acontece". Embora a resposta permaneça mais descritiva, ela já expressa uma percepção crítica da realidade, sugerindo que o tema foi problematizado ao longo do processo formativo.

Dialogando com Munanga (2003), que caracteriza o racismo como a crença em raças "naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelectual, o físico e o cultural" (p. 7), pode-se afirmar que ocorre, entre os(as) participantes, um avanço qualitativo nos modos de conceituar o racismo, agora mais alinhado à compreensão de suas bases estruturantes.

Essas respostas demonstram que a formação contribui para ampliar o vocabulário crítico dos docentes, permitindo-lhes nomear dimensões centrais do racismo, tais como exclusão, dominação e hierarquia, reforçando a importância da educação antirracista como prática formativa e transformadora no espaço escolar.

Dando sequência à avaliação pós-formação, apresenta-se a questão: *"O que você compreende hoje sobre educação antirracista?"*. As respostas revelam indícios relevantes de reelaboração conceitual e de avanço na compreensão da proposta formativa, ainda que se reconheça que dois encontros constituem um período curto.

Um(a) dos(as) docentes responde: "Que ela não seja uma educação temática, e sim pautada no cotidiano escolar." Essa afirmação retoma um dos pontos centrais apresentados no início da formação, quando se destaca que a educação antirracista não se

limita a datas comemorativas nem a conteúdos isolados, mas se constrói cotidianamente no diálogo, na escuta e na prática pedagógica, em consonância com o princípio da recorrência defendido por Candau e Sacavino (2010). A resposta evidencia, portanto, a internalização da ideia de que o antirracismo deve atravessar o currículo e não ocupar espaços pontuais.

Outro(a) interlocutor(a) afirma tratar-se de "uma prática fundamental para esclarecer diversas formas de preconceito ou falta de informação sobre o que de fato é o racismo". Nessa fala, observa-se o reconhecimento de que o racismo não se reduz a atitudes individuais, mas é sustentado pela desinformação, pelas desigualdades históricas e pelas formas veladas de discriminação. A resposta demonstra uma compreensão amadurecida do debate sobre o racismo estrutural e sobre a necessidade de enfrentá-lo também em nível formativo.

Em seguida outro(a) participante declara: "A educação antirracista é muito importante para conscientizar os alunos sobre a miscigenação na qual todos estamos inseridos." Embora essa interpretação não aprofunde completamente o debate sobre hierarquias raciais, ela revela o reconhecimento da diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da sociedade brasileira. Enquanto país formado a partir de matrizes indígena, africana e europeia, o Brasil carrega a pluralidade como marca histórica.

Na sequência, apresenta-se a questão: *"Quais estratégias pedagógicas pretende implementar em sua sala de aula?"*. As respostas revelam como os(as) docentes projetam incorporar os aprendizados da formação às suas práticas didáticas.

Um(a) dos(as) sujeitos pesquisados (as) afirma que pretende "analisar o material proposto na formação e executar ações com o objetivo de reduzir a prática racista em sala de aula", evidenciando a importância de processos formativos que ultrapassem a dimensão conceitual e ofereçam instrumentos concretos para a prática pedagógica.

Outro(a) integrante da pesquisa destaca a intenção de "dar ênfase no cotidiano escolar, em pautas que levem o aluno a pensar e agir com respaldo em sala de aula nas discussões antirracistas". Observa-se, nessa fala, a internalização da ideia de transversalidade e de diálogo permanente como fundamentos da educação antirracista.

E o (a) último(a) colaborador(a) afirma: "Sempre trabalho um bimestre inteiro sobre história da África e como estamos inseridos nela e sua influência nos dias atuais."

Tal resposta aponta para uma prática alinhada à Lei nº 10.639/03, indicando uma postura comprometida com a valorização da ancestralidade africana e com o enfrentamento do currículo eurocentrado. As falas permitem afirmar que a formação contribui para ampliar o repertório docente e reforçar a relevância dessa abordagem no combate ao racismo estrutural.

A última questão do questionário final é: *"O que mudou na sua forma de pensar sobre o racismo?"*. As respostas evidenciam que a formação provoca reflexões significativas, reforçando a necessidade de práticas transformadoras no cotidiano escolar.

Um(a) dos(as) interlocutores(as) destaca que o encontro "esclareceu ainda mais a necessidade de se trabalhar medidas que orientem e esclareçam a forma como devemos pensar e executar a educação antirracista nos diversos âmbitos sociais", evidenciando a compreensão de que essa prática não deve se restringir à sala de aula.

Outro(as) professor(a) relata: "No âmbito da sala de aula, muitas pautas que abordam o racismo deixei de trabalhar pensando no currículo, posso até dizer com tristeza. Fez um despertar e tanto". Essa fala revela dois aspectos importantes: (1) o reconhecimento de que, em nome da adequação curricular, temas essenciais são silenciados; e (2) o fato de que a formação funciona como catalisadora de mudança, deslocando o(a) professor(a) de um lugar de omissão para uma postura de engajamento. O "*despertar*" mencionado indica o início de um processo de revisão crítica da prática pedagógica, a luz do princípio da apropriação, conforme proposto por Candau e Sacavino (2010).

Finalizando, o(a) último(a) integrante da pesquisa afirma: "Muito bom renovar as ideias e sugestões para aplicar em sala de aula". Essa fala evidencia que o processo formativo, mesmo sendo breve, tem impacto prático, reforçando a noção de que mudanças significativas podem emergir de espaços de diálogo e reflexão coletiva. Muitas vezes, o que falta não é conhecimento teórico, mas a oportunidade de escuta, troca e ressignificação da prática docente.

Portanto, a análise das respostas ao questionário final evidencia que a formação contribuiu para ampliar a compreensão dos(as) docentes acerca do racismo enquanto fenômeno estrutural, presente no cotidiano escolar e historicamente silenciado no currículo. Os dados empíricos revelam um deslocamento importante na forma como os(as) participantes passaram a compreender o racismo, não mais como episódios

isolados, mas como uma lógica que atravessa práticas pedagógicas, relações escolares e escolhas curriculares. Essa constatação dialoga diretamente com as reflexões de Gomes (2012), ao afirmar que persiste “uma necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre culturas negadas e silenciadas nos currículos” (p. 102). Desse modo, a educação antirracista exige, antes de tudo, o reconhecimento crítico das desigualdades raciais que estruturam o espaço escolar e orientam, muitas vezes de forma implícita, as práticas educativas.

Ao reconhecerem a necessidade de rever posturas, conteúdos e abordagens didáticas, as(os) participantes reafirmam a urgência de romper com uma educação marcada por uma suposta neutralidade que, na prática, contribui para a reprodução do racismo. Essa compreensão aproxima-se das análises de Munanga (2005), para quem a omissão docente diante das desigualdades raciais não constitui neutralidade, mas conivência com injustiças historicamente produzidas. Assim, para o autor é imprescindível adotar uma postura pedagógica comprometida com a valorização da diversidade humana e com o enfrentamento das discriminações, o que implica:

> (...) uma atitude responsável que consistiria, por um lado em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, mas sim ao contrário, um fator de complementariedade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença (...) (p. 15).

Nesse sentido, os resultados da pesquisa indicam um movimento inicial de conscientização docente que se aproxima do que Paulo Freire (2024) denomina “educação como prática da liberdade”, na medida em que promove o questionamento das opressões naturalizadas, rompe com silenciamentos historicamente construídos e abre possibilidades para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos e com a promoção da justiça social no espaço escolar. A formação, assim, configura-se como um espaço de reflexão crítica e de ressignificação de saberes, no qual os docentes são convidados a reconhecer seu papel na transformação das relações raciais e na construção de uma educação efetivamente antirracista.

5. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste tópico apresentam-se as bases metodológicas que fundamentam a pesquisa, explicitando o percurso investigativo, a abordagem adotada, bem como as técnicas e os instrumentos utilizados na coleta e análise dos dados. Inclui-se, ainda, a justificativa da escolha pela formação de professores(as) a partir de uma perspectiva de educação antirracista, entendida como eixo central da investigação e como resposta às desigualdades raciais historicamente produzidas no contexto educacional brasileiro. Também são descritos os contextos geográfico, histórico, social, cultural e econômico que compuseram o cenário da investigação, considerando que, nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a compreensão do território e da realidade escolar é fundamental para interpretar as dinâmicas que atravessam as práticas pedagógicas, as percepções dos sujeitos participantes e as possibilidades de intervenção educativa.

5.1 Delineamento metodológico: o caminho

No contexto da educação brasileira, a formação inicial e continuada de professores(as) ainda apresenta desafios significativos no enfrentamento ao racismo, especialmente no que se refere à compreensão do papel histórico, social e cultural da população negra na constituição da sociedade brasileira. Essas lacunas refletem-se, inclusive, no fato de que mais de 70% dos municípios brasileiros ainda não cumprem a Lei nº 10.639/03, evidenciando as dificuldades de sua efetiva implementação no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, a formação antirracista com docentes constitui um eixo fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural no espaço escolar. Conforme destaca Gomes (2008), “a educação para a diversidade étnico-racial e as indagações que ela traz aos processos de formação inicial e continuada de professores(as) poderá ser um dos caminhos para a construção de subjetividades mais democráticas (...)” (p. 105). Investir nessa formação significa reconhecer professores(as) como sujeitos ativos na problematização das desigualdades raciais, na desconstrução de currículos eurocentrados e na valorização da história e da cultura afro-brasileira de forma transversal e contínua.

A formação continuada, nessa perspectiva, ultrapassa a dimensão técnica e assume um caráter crítico e reflexivo sobre a prática docente e suas condições de realização. Imbernón (2000) ressalta que:

> A formação também servirá de estimulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. (p.15)

A proposta deste trabalho, portanto, consiste em possibilitar uma formação docente orientada pelos princípios da educação antirracista, em articulação com a Educação em Direitos Humanos, voltada à promoção da igualdade racial e ao reconhecimento das contribuições históricas e culturais da população afro-brasileira, especialmente no campo das Ciências Humanas e Sociais. Parte-se do entendimento de que práticas pedagógicas transversais e contextualizadas favorecem a construção de uma consciência crítica acerca das desigualdades raciais, ampliando os horizontes formativos dos(as) estudantes e contribuindo para sua atuação como agentes de transformação social.

Ao oferecer suporte pedagógico aos(às) professores(as), este trabalho busca fortalecer práticas educativas comprometidas com a justiça social, compreendendo o enfrentamento ao racismo como dimensão indissociável da promoção dos direitos humanos no contexto escolar. Mais do que uma investigação teórica, a pesquisa assume um compromisso ético e político com a construção de uma educação antirracista, reflexiva e democrática. Nessa perspectiva, dialoga-se com Candau e Sacavino (2010), para as quais a Educação em Direitos Humanos orienta-se pela intencionalidade de transformação da realidade social, uma vez que "(...) o objetivo da educação em direitos humanos é a transformação social (...)" (p. 117).

Diante do compromisso com a Educação em Direitos Humanos e com a transformação das práticas educativas, torna-se necessário adotar uma abordagem metodológica capaz de apreender a complexidade e a pluralidade de sentidos que atravessam a formação antirracista no cotidiano escolar. Nesse sentido, opta-se por uma pesquisa do tipo estudo de caso, que, conforme Gil (2002), "consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permite seu amplo e detalhado conhecimento (...)" (p. 54), articulada a uma abordagem de métodos mistos. Tal escolha tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelas(os) docentes da Escola Cidadã Integral Almirante Antônio Heráclito do Rêgo e de sua escola anexa. A combinação de diferentes estratégias investigativas possibilita captar, com maior profundidade, os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações e experiências no ambiente escolar, em consonância com uma perspectiva metodológica comprometida com a participação, a escuta e a transformação da realidade educativa.

Para alcançar os objetivos delineados, adotam-se abordagens descritiva, bibliográfica, qualitativa e aplicada, o que possibilita uma análise ampla e aprofundada do fenômeno investigado, culminando na elaboração do produto educacional intitulado *Cartilha Formativa: Da Reflexão à Prática – Educação Antirracista como Compromisso Pedagógico*. Além disso, recorre-se à História Oral como método de investigação para subsidiar a construção do tópico relativo ao "ambiente da pesquisa", sobretudo diante da escassez de fontes documentais sobre o contexto local. Essa técnica permite recuperar memórias, percepções e narrativas de sujeitos da comunidade, enriquecendo a compreensão do cenário escolar e das dinâmicas sociais, culturais e históricas que o constituem.

A pesquisa assume caráter descritivo, uma vez que busca compreender, registrar e analisar fenômenos sociais, especialmente as manifestações do racismo e suas implicações no cotidiano escolar, considerando suas particularidades e dinamicidades. Essa abordagem mostra-se fundamental para captar as características específicas das práticas docentes, das percepções dos(as) participantes e das relações estabelecidas no ambiente investigado. Conforme afirma Gil (2002), a pesquisa descritiva possibilita uma compreensão ampla, sistematizada e detalhada do objeto de estudo, oferecendo base consistente para análises mais aprofundadas de realidades complexas.

Além disso, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, uma vez que exige o diálogo com produções científicas e acadêmicas sobre a educação para as relações étnico-raciais. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa baseia-se em materiais já publicados, como livros, artigos, dissertações e teses, sendo fundamental para estudos de natureza histórica e social. A revisão bibliográfica possibilita a construção de um arcabouço teórico consistente sobre educação antirracista, racismo estrutural e formação docente, contribuindo para a contextualização da problemática e para a fundamentação da análise dos dados empíricos.

Articulada à fundamentação teórica, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, orientada, entre outros referenciais, pela perspectiva freiriana, que compreende a educação como prática crítica e emancipatória, na qual reflexão e ação constituem um movimento indissociável. Nessa perspectiva, Paulo Freire afirma: "pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (p. 31), indicando a pesquisa como um processo permanente de construção do conhecimento, marcado pela curiosidade epistemológica e pela partilha dos saberes produzidos. Essa opção

metodológica dialoga também com Imbernón (2000), ao defender processos formativos pautados na reflexão crítica e na participação coletiva, e com Tardif (2014), ao afirmar que a formação docente se constrói na articulação entre os saberes profissionais e os desafios concretos do contexto escolar.

Com base nessa concepção de pesquisa e formação, o estudo volta-se para a compreensão do racismo como fenômeno social que atravessa as práticas educativas, considerando tanto seus aspectos subjetivos quanto estruturais e buscando, simultaneamente, converter essa compreensão em ações pedagógicas concretas no contexto escolar.

Para viabilizar esse movimento entre análise e intervenção, em consonância com a perspectiva da Educação em Direitos Humanos defendida por Candau e Sacavino (2010), a investigação desenvolve-se no formato de oficinas formativas com professores(as) da área de Ciências Humanas e Sociais. Para as autoras, as oficinas configuram-se como "uma estratégia metodológica que, nos processos que vimos desenvolvendo, é privilegiada: são as chamadas oficinas pedagógicas, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes (...)" (p. 135).

Essas oficinas assumem caráter interventivo e aplicado, ao promoverem a articulação entre teoria e prática e favorecerem a participação ativa, o diálogo e a construção coletiva de saberes docentes voltados ao enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.

Assim, os resultados produzidos visam contribuir diretamente para o desenvolvimento de práticas educativas transformadoras, capazes de enfrentar as raízes do racismo e promover a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e socialmente comprometido.

Já o uso da História Oral como fonte para ampliar o "ambiente da pesquisa" apresenta-se como um instrumento relevante, especialmente porque essa técnica permite articular a prática científica às narrativas produzidas pelos sujeitos envolvidos. A história oral enriquece o conjunto de fontes disponíveis, amplia o repertório histórico e possibilita captar dimensões da realidade que não aparecem em documentos oficiais ou registros escritos. Como destaca Alberti:

> Na história oral, a pesquisa e a documentação estão interligadas de maneira especial, uma vez que realizamos uma pesquisa em arquivos, bibliotecas etc...,

> e com base em um projeto que se produzem entrevistas, que se transformarão em documentos, os quais, por sua vez, serão incorporados ao conjunto de fontes para novas pesquisas. (2005, p.81)

Assim, ao recorrer à entrevista para aprofundar o conhecimento sobre a cidade na qual a pesquisa é desenvolvida, o estudo integra diferentes vozes e experiências ao processo investigativo, o que possibilita uma compreensão mais ampla e situada do território. Essa estratégia torna o material produzido mais rico, contextualizado e representativo da realidade local, permitindo que a análise seja construída a partir de uma perspectiva que reconhece a importância da memória, da vivência e da trajetória dos sujeitos que compõem esse espaço.

Dessa forma, a pesquisa ultrapassa a geração de conhecimento meramente teórico, pois tem como propósito central contribuir para a resolução de problemas concretos, especialmente no enfrentamento ao racismo no contexto escolar. Os resultados obtidos são convertidos em estratégias e práticas educacionais capazes de fomentar transformações efetivas, fortalecendo ações pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a promoção de uma educação antirracista.

A adoção de diferentes categorias metodológicas possibilita analisar o objeto de estudo de maneira ampla, flexível e consistente. Cada abordagem utilizada oferece contribuições específicas que, articuladas entre si, permitem construir uma compreensão mais sólida e multifacetada acerca das relações étnico-raciais na escola. Essa diversidade metodológica garante maior profundidade às análises e sustenta a elaboração de propostas formativas coerentes com a realidade investigada.

Nesse sentido, os conhecimentos produzidos a partir do estudo de caso constituem a base para a estruturação do material pedagógico, o qual se orienta por uma compreensão metodológica que reconhece a educação antirracista como intrinsecamente vinculada à Educação em Direitos Humanos. Conforme destacam Candau e Sacavino (2010), “o valor da educação em direitos humanos baseia-se em sua instrumentalidade estratégica de coesão social” (p. 116), configurando-se como um meio de promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, bem como “uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados (...)” (p. 122). O material é elaborado com base nas demandas identificadas na própria escola, valorizando o contexto, suas urgências e desafios, o que possibilita o desenvolvimento de uma formação situada, dialógica e comprometida com a

transformação da prática docente, tomando a realidade vivida como ponto de partida e horizonte de intervenção.

A coleta de dados ocorre em dois momentos distintos. O primeiro, realizado antes das atividades formativas, consiste em um questionário semiestruturado aplicado via Google Forms, organizado nos seguintes eixos: 1. Dados Pessoais; 2. Formação Acadêmica; 3. Dados Profissionais; 4. Percepções e Práticas sobre Educação Antirracista. O segundo momento acontece após a formação, de forma presencial, com questões voltadas para: 1. O que você entende por racismo? 2. O que compreende hoje sobre educação antirracista? 3. Quais estratégias pedagógicas pretende implementar em sala de aula? 4. O que mudou na sua forma de pensar sobre o tema após a formação?

Vale destacar que um(a) dos(as) participantes responde ao primeiro questionário em formato Word, e não por meio do Google Forms. Por esse motivo, nos gráficos apresentados ao longo da pesquisa constam apenas quatro (04) participantes. Entretanto, na análise escrita são considerados todos(as) os(as) participantes, de modo a garantir um resultado mais completo e representativo.

O primeiro questionário revela caminhos essenciais para a compreensão das necessidades daquela escola, subsidiando a preparação dos momentos formativos. Isso porque, como destaca Tardif (2014), as formações docentes precisam ser planejadas de modo que os "dispositivos sejam pertinentes para os professores e úteis para a prática profissional" (p. 274). Assim, as demandas identificadas pelos próprios docentes orientam a organização da formação, garantindo que ela dialogue diretamente com sua realidade e contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Dando continuidade, o segundo questionário, aplicado após os momentos formativos, permite avaliar os impactos da pesquisa, evidenciando que, mesmo realizada em um curto período de tempo, a formação é capaz de ampliar horizontes, apresentar novas possibilidades de atuação e oferecer caminhos concretos para a implementação de uma educação antirracista. Os resultados indicam que a formação contribui para mobilizar reflexões importantes e incentivar mudanças na prática docente, fortalecendo o compromisso dos(as) participantes com uma educação pautada na equidade racial.

Essa percepção dialoga diretamente com Imbernón (2000), ao afirmar que:

> Por isso, a formação docente deveria adotar metodologias que fomentem processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das

> diferentes experiências. Além disso, deveria ocorrer no interior das instituições educacionais para obter a mudança individual e institucional (p. 11).

Assim, os dados finais confirmam que a formação realizada atende a esses princípios, promovendo reflexão crítica ancorada no contexto escolar e contribuindo, ainda que de forma inicial, para transformações tanto pessoais quanto institucionais.

5.2 Compreendendo ambientes de pesquisa

5.2.1 Conhecendo Barra de Santana/PB

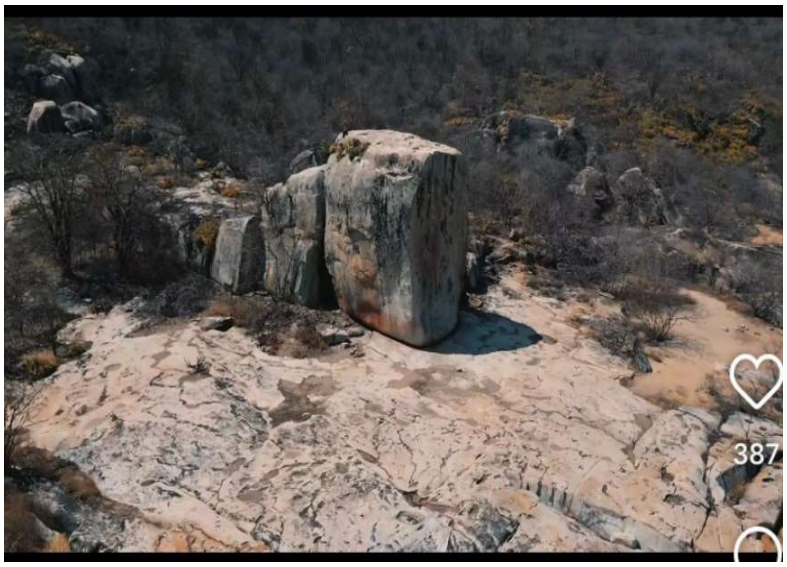


Imagem X - Visão panorâmica da cidade – Foto Kauan Arruada - 2025

Barra de Santana é um município localizado no Cariri Oriental paraibano, com uma população de 8.059[2] habitantes. caracterizada por um relevo predominantemente irregular, vegetação típica da caatinga e clima semiárido. Situa-se a aproximadamente 162 km da capital, João Pessoa, e é cortado pela BR-104, importante rodovia que interliga Campina Grande (PB) a Caruaru (PE), configurando-se como um eixo de integração econômica e social entre a Paraíba e Pernambuco. O município faz divisa com Boqueirão, Cabaceiras, Riacho de Santo Antônio, Caturité, Alcantil, Gado Bravo e Santa Cecilia, compondo um território que, embora marcado pelas limitações impostas pela estiagem, apresenta uma rica diversidade cultural e histórica. Sua economia baseia-se principalmente na agricultura familiar, na pecuária de subsistência e no pequeno comércio local, atividades que refletem o modo de vida tradicional do semiárido nordestino.

[2] Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/barra-de-santana. Acesso em: 20/02/2025.

O território que atualmente constitui o município foi originalmente habitado pelos povos indígenas Tapuias, pertencentes à grande nação Tupi, cuja presença permanece registrada nas pinturas rupestres do Complexo Arqueológico Pedra do Altar, localizado à margem direita do rio Paraíba, a aproximadamente 14 km da sede municipal, que se constitui como um dos pontos turísticos do município. Esses vestígios evidenciam não apenas a ocupação indígena ancestral, mas também a relevância simbólica e cultural desse espaço para a história regional.



Imagens XI – Complexo Arqueológico Pedra do Altar (Site da prefeitura - 2026)

A partir do final do século XVII, com as expedições colonizadoras voltadas à ocupação do interior da então Capitania da Paraíba, iniciam-se os primeiros núcleos populacionais na região. Esses assentamentos são constituídos, em grande medida, por senhores escravocratas que se apropriam das terras indígenas e submetem os povos originários à escravização, conforme apontam relatos orais registrados na monografia de Araujo (2009).

Inicialmente, o povoado recebe o nome de Barra de Bodocongó, em razão de sua localização à margem esquerda do rio Bodocongó, constituindo também um ponto de confluência com o rio Paraíba. Posteriormente, passa a ser conhecido como Vila de Bodocongó, em decorrência do movimento Quebra-Quilos, por volta de 1874.

Segundo relatos orais registrados na monografia de Araujo (2009), o primeiro sobrado existente na localidade pertence a um senhor de escravos. Como parte da missão dos desbravadores e colonizadores de propagar a religião católica, logo se promove a

construção de uma capela, em torno da qual se formam as primeiras habitações. A edificação é erguida em terras doadas pela família Alvino, e sua construção é atribuída ao Padre Ibiapina, que a consagra à Sant'Ana, escolhendo-a como padroeira do lugar.

Ainda conforme esses relatos, a imagem da santa padroeira chega ao vilarejo por volta de 1850, trazida de Portugal e transportada em lombos de burros, após ter permanecido por algum tempo na cidade do Recife. A escultura, talhada em madeira e adornada com elementos em ouro, traz nos braços a criança Maria Menina.

Com a emancipação política de Boqueirão, em 1959, a localidade torna-se distrito dessa nova municipalidade. Somente em 29 de abril de 1994, por meio da Lei Estadual nº 5.925, alcança sua emancipação política, passando a denominar-se oficialmente Barra de Santana, nome escolhido em homenagem à padroeira local, Sant'Ana, e já amplamente utilizado por seus habitantes.

Com o passar dos anos, o povoado cresce em torno dessa tradição religiosa, consolidando-se como núcleo social e político da região. Atualmente, com 31 anos de emancipação política, Barra de Santana encontra-se sob a gestão de seu sexto prefeito. Administram o município, ao longo desse período: Oscar Ferreira de Melo Sobrinho (1997–2004); Manoel Almeida de Andrade (2005–2012); Amauri Ferreira de Souza, de forma interina (2013–2014); Joventino Ernesto do Rêgo (2014–2016); Cacilda Farias Lopes de Andrade (2017–2024); e, atualmente, Cleocélio Nazareno Barreto, conhecido como Jurema, que ocupa o cargo de chefe do Poder Executivo municipal desde 1º de janeiro de 2025.

Nesse novo cenário, já sob autonomia administrativa, um novo campo de trabalho passa a movimentar significativamente a economia local: a produção de bandeirolas de São João. De acordo com relatos do atual prefeito do município, Jurema Barreto, essa atividade tem início há cerca de 30 anos, desenvolvida pelo senhor Antônio Padre, seu pai. Inicialmente, trata-se de uma prática estritamente familiar, voltada ao atendimento de demandas pontuais das festividades juninas. Contudo, há aproximadamente 15 anos, essa produção amplia sua escala e consolida-se como uma importante fonte de emprego e renda para a população local.

Atualmente, mais de 500 pessoas encontram-se envolvidas na confecção das bandeirolas, movimentando a economia do município e gerando trabalho, especialmente nos períodos que antecedem as festividades juninas. Além disso, esse crescimento

impulsiona o surgimento de pequenos empreendedores locais, que passam a organizar a produção, comercializar em maior escala e estruturar redes de distribuição que hoje alcançam todo o Nordeste. Dessa forma, a atividade deixa de se configurar apenas como uma prática artesanal e transforma-se em um arranjo produtivo local, fortalecendo a economia e ampliando as oportunidades de renda na comunidade.

Essa iniciativa tem início com a fabricação de balões juninos, mas, devido às questões ambientais, os balões são proibidos. A partir daí, a família Barreto direciona seus esforços para a produção de bandeirolas. O morador local Jurema, filho de Antônio Padre, relembra:

> (...) na verdade eu já tive oportunidade de também fabricar bandeirolas, é há mais de 30 anos atrás, o meu pai, a gente produzia balões né, e o balão foi proibido por conta das queimadas e nisso pai teve a ideia, já que não podia fabricar balão fomos fazer a produção de bandeirolas (...) temos hoje em média 500 a 600 pessoas na área da costura de bandeirola, então isso tem ajudado muito no desenvolvimento local do nosso município, as famílias né a ter sua fonte de renda né, tem ajudado muita gente. (Entrevistado: Cleocélio Nazareno Barreto, entrevista realizada em 27 nov. 2025).

A produção torna-se tão significativa que o município adota o slogan *"Terra das Bandeirolas"*, criado, segundo o prefeito Jurema Barreto (2025), "justamente para criar uma identidade". A escolha do slogan reforça a ligação do território com essa atividade econômica, que hoje representa uma importante fonte de emprego e renda para os moradores de Barra de Santana, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorizando uma prática que passa a caracterizar a cidade no cenário regional.

A produção ainda se concentra principalmente na zona urbana e nas comunidades próximas à sede do município. Nas comunidades rurais mais próximas ao distrito de Mororó, entretanto, vem surgindo outra fonte de renda ligada à costura, voltada para o polo de confecção de Santa Cruz do Capibaribe/PE: "Hoje temos também muito forte aqui nessa região na costura, no setor de costura de roupas, aqui na região, no distrito de Mororó, Santana e Caboclos" (Cleocélio Nazareno Barreto, entrevista realizada em 27 nov. 2025).

Diante disso, percebe-se que a produção de bandeirolas ultrapassa a dimensão econômica, constituindo-se também como um elemento estruturante da identidade sociocultural de Barra de Santana. Ao transformar uma prática familiar em um arranjo produtivo capaz de mobilizar centenas de pessoas e gerar novas frentes de trabalho o município revela a força criativa e empreendedora de sua população. A consolidação do

slogan “Terra das Bandeirolas” simboliza esse processo, reafirmando o orgulho local e reconhecendo a atividade como parte fundamental da história, da memória coletiva e do desenvolvimento contemporâneo da região.

Inserida nesse contexto mais amplo de construção identitária, a trajetória histórica de Barra de Santana - marcada por elementos religiosos, políticos, econômicos e culturais - evidencia como sua formação social esteve profundamente vinculada aos processos de organização comunitária e de fortalecimento das identidades coletivas. Nesse cenário, a educação assumiu papel central, tanto como instrumento de desenvolvimento local quanto como espaço privilegiado de manutenção, ressignificação e transmissão dos valores culturais que sustentam essas práticas sociais.

5.2.2 Conhecendo a instituição de Ensino



Imagem XII – ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo (acervo pessoal de Vadson Ferreira -2025)

A Escola Estadual Almirante Antônio Heráclito do Rêgo é fundada em 1967 como parte da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), sob a liderança de Carlos Marques Dunga, que atua como professor e diretor da instituição. Em 1991, por iniciativa de Vital Farias de Arruda e com o apoio de Carlos Marques Dunga, a escola é estadualizada, passando a contar com um prédio principal na sede do município e um anexo no distrito de Mororó. Atualmente, atende majoritariamente estudantes oriundos da zona rural, que representam aproximadamente 85% [3] do alunado.

Em 2021, com a expansão do modelo Escola Cidadã, o prédio-sede é transformado em Escola Cidadã Integral (ECI) e passa a ofertar ensino em tempo integral. Já a escola anexa, localizada no Distrito de Mororó, mantém o modelo regular e permanece em

[3] Disponível em: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Barra de Santana/PB, atendendo, atualmente, uma turma de cada série do Ensino Médio.

O Distrito de Mororó, onde está localizado o anexo escolar, é uma comunidade rural situada a aproximadamente 24 km da sede do município de Barra de Santana. Segundo dados das Agentes Comunitárias de Saúde, a comunidade possui cerca de 1.087 habitantes. Além de atender os moradores locais, a escola recebe alunos(as) de comunidades vizinhas, ampliando seu impacto educacional na região.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a ECI EEM Almirante Antônio Heráclito do Rêgo funciona em prédio próprio, localizado à Rua Elvira Amorim, S/N, no Centro. A estrutura física da escola conta com 11 salas de aula, uma área descoberta, laboratórios de Informática (não climatizada e equipada com apenas dois computadores) e de Ciências (Física, Química, Biologia, Matemática e Robótica), além de uma biblioteca, sala dos(as) professores(as), secretaria, sala de direção, cozinha com dispensa e uma sala destinada a materiais de Educação Física. O prédio ainda dispõe de 04 banheiros femininos, 04 banheiros masculinos e um banheiro para professores(as).

Apesar de ter passado por uma pequena reforma, as necessidades estruturais da escola ainda não foram totalmente atendidas. Há demanda por um auditório para realização de eventos, banheiro adicional para professores(as), quadra poliesportiva, cisterna, reparação das janelas das salas, instalação de vidros nos basculhantes, adequação do piso, criação de sala de vídeo e climatização das salas de aula.

A Escola Anexa funciona com três salas de aula, um pátio coberto, dois banheiros uma cozinha e uma sala destinada ao armazenamento de materiais, um espaço bem reduzido para acomodação da comunidade escolar.

O corpo discente é composto por 340 alunos(as), distribuídos em três turnos: 186 alunos(as) no Ensino Médio Integral, 106 alunos(as) no ensino regular à tarde e 48 alunos(as) na EJA, em sua grande maioria oriundos da zona rural. Tendo em vista esse ser um município majoritariamente rural.

O corpo docente é formado por 29 professores(as), sendo 16 no ensino integral (com dedicação exclusiva e carga horária de 40 horas semanais) e 13 no ensino regular (com carga horária de 30 horas semanais), atuando no turno da tarde e na EJA no período noturno. Em 2025 há uma vacância na disciplina de Filosofia, no ensino integral. O corpo

docente apresenta formação diversificada, incluindo licenciatura e especialização, detalhada no quadro a seguir:

Nome do Professor	Componente Curricular
Adson Luís Aguiar	Lic. Plena em Matemática
Alexandre Antônio da Silva	Lic. Plena em História
Ana Lídia de Macedo Lucena	Lic. Plena em Letras Português/ Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa
Carla Tatiana de Sousa Barbosa	Lic. Plena em Matemática
Cintia Priscila da Silva Lopes	Lic. Plena em Letras Espanhol
David Abílio Barbosa	Lic. Plena em Letras Português
Edson Pereira	Lic. Plena em Química
Fabíola C. de Albuquerque	Lic. Plena em Física/ Especialização no Ensino de Física
Hecton Francis Alves de Sousa	Lic. Plena em Geografia
Ivanice Barbosa Alves Batista	Lic. Plena em Matemática
Jadson Barbosa Gomes	Lic. Plena em Química
Joana Gomes da Silva Lima	Lic. Plena em Letras Inglês/ Especialização em Inglês
Jocélio Gonçalves da Costa	Lic. Plena em Pedagogia/ Habilitação Supervisão Escolar
José Roberto Sousa de Alencar Filho	Lic. Plena em Matemática
José Laércio de Lira	Lic. Plena em Matemática
Josefa Roseane Noberto da Silva	Lic. Plena em Pedagogia/ Especialização em Educação Básica
Júlio Antonino da Silva Neto	Lic. Plena em Geografia
Luzia Lourdes de Macedo	Lic. Plena em Matemática/ Especialização em Educação Matemática
Marcos Antônio Lima da Silva	Lic. Plena em Educação Física
Milene Cabral Oliveira Alves	Lic. Plena em Letras Inglês/ Especialização em Inglês
Mônica Fernandes Leal	Lic. Plena em História/ Especialização em Educação de Jovens e Adultos
Márcio Kécio da Silva	Lic. Plena em Educação Física
Rostand Machado Bezerra de Melo	Lic. Plena em Química
Silvério Gonçalves de Assis	Lic. Plena em Ciências Biológicas

QUADRO II – Docentes – Elaborado pela autora - Fonte PPP

Ao analisar o quadro de docentes, percebe-se que, mesmo contando com profissionais qualificados, persiste algo infelizmente comum nas escolas de ensino médio da Paraíba: a ausência de professores formados em Sociologia para ministrar esse componente curricular. Na ECI EEM Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, não há nenhum docente formado em Sociologia e, por consequência, a disciplina é ministrada por profissionais que não possuem formação específica. Como indicam os dados apresentados nas páginas “Educacionando com Crítica” e “Café com Sociologia”. Essa situação reflete uma realidade recorrente no Estado da Paraíba. Fato que justifica a formação de ocorrido com docentes de Ciências Humanas e Sociais.



Imagem XIII - Fontes: Páginas “educacionando com crítica e Café com Sociologia”, publicado em 2025.

Esses dados evidenciam uma política educacional que não prioriza o ensino das áreas de Ciências Humanas e Sociais, reforçando um modelo que negligencia disciplinas fundamentais para a formação crítica e cidadã. A ausência de professores(as) com formação específica em Sociologia, uma disciplina essencial para o desenvolvimento humano e social dos estudantes, compromete significativamente a qualidade da formação integral dos alunos(as), limitando oportunidades de reflexão sobre questões sociais.

De forma semelhante, observa-se uma carência na estrutura de gestão escolar, já que a escola atualmente não dispõe de coordenador(a) para o ensino regular nem para a EJA, além de contar com uma única diretora para as duas unidades de ensino (Sede e Mororó), mesmo com uma distância de 24 km entre elas, como mostra quadro abaixo:

Nome	Cargo	Formação
Ana Karoline da Silva Andrade	Coordenadora Administrativo Financeira	Licenciatura em Física (incompleto)
Elizandro Lima Freitas	Coordenador Pedagógico da ECI	Licenciatura em Química
Kézia kaline Monteiro Brito Alencar	Gestora Escolar	Licenciatura em Pedagogia
Quadro III -Gestão da ECI - Elaborado pela pesquisadora – Fonte PPP		

O quadro de funcionários(as) de apoio é composto por secretária escolar, inspetora, porteiros, merendeiras e auxiliares de serviços gerais.

Nome	Cargo	Grau de Instrução
Erivan Barbosa de Freitas	Porteiro	Médio
Josefa Renaly Araújo Barbosa	Auxiliar de serviço	Médio
Macilene da S. Barros Bezerra	Inspetora	Fundamental
Maria Célia Andrade	Merendeira	Fundamental

Marizete Rodrigues Campos	Auxiliar de serviço	Fundamental
Marta Lúcia Barreto da Silva	Auxiliar de serviço	Médio
Nathalia Ely de Macedo	Secretária	Superior incompleto
Roberto Cunha da Costa	Porteiro	Fundamental
Rosane Pereira de Sousa	Auxiliar de serviço	Médio

Quadro IV – Pessoal de apoio - Elaborado pela pesquisadora – Fonte PPP

Quanto a escolha da unidade escolar, ela foi feita como uma forma de retribuição, considerando a trajetória da pesquisadora como aluna da zona rural. Conluio o Ensino Médio na escola sede, posteriormente, após formada, teve a oportunidade de lecionar por dois anos nesta mesma instituição. Assim, existe um vínculo profundo de representatividade e afeto que torna essa escolha ainda mais significativa, além de conhecer e reconhecer a lacuna de formação sobre educação antirracista.

5.3 O Processo Formativo e a Produção da Cartilha de Práticas Formativas Antirracistas

O momento formativo é concebido a partir de uma abordagem sociológica, sendo construído com base em obras que oferecem fundamentação teórica e sustentação crítica para apoiar a proposta de incorporação da Lei nº 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e de uma educação antirracista. A intenção é possibilitar que essa incorporação ocorra de forma transversal, em diálogo com práticas docentes reais e com os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Entre as leituras que subsidiam a preparação desse momento de reflexão, destacam-se autores(as) e obras fundamentais para a compreensão do racismo como fenômeno estrutural e histórico, tais como: ALMEIDA, Silvio Luiz de — *Racismo estrutural* (2019); BENTO, Cida — *O pacto da branquitude* (2022); BODART, Cristiano; MORAES, Fábio Monteiro de; TAVARES, Caio dos Santos — *Questões étnico-raciais nas aulas de Sociologia* (2025); RIBEIRO, Djamila — *Pequeno manual antirracista* (2019); FANON, Frantz — *Pele negra, máscaras brancas* (2020); FREIRE, Paulo — *Educação como prática da liberdade* (2024); GONZALEZ, Lélia — *Por um feminismo afro-latino-americano* (2020); JESUS, Carolina Maria de — *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014); MOREIRA, Adilson — *Racismo recreativo* (2019); MUNANGA, Kabengele — *Negritude: usos e sentidos* (2024); além da Proposta Curricular da Paraíba e da BNCC (Competências Gerais 1, 2, 3, 9 e 10); PINHEIRO, Bárbara Carine Soares — *Como ser um educador antirracista* (2023); e SILVA, Tarcízio — *Racismo algorítmico* (2022).

Essas leituras permitem compreender o racismo como um fenômeno social que ultrapassa ações individuais, manifestando-se também em dimensões institucionais, históricas e culturais que perpetuam exclusões e hierarquizações. Desse modo, sustentam teoricamente as discussões desenvolvidas nas oficinas e contribuem para que o processo formativo se oriente por uma perspectiva crítica, decolonial e comprometida com a transformação das práticas pedagógicas.

Por se tratar de uma pesquisa aplicada, utilizam-se oficinas pedagógicas como estratégia metodológica, a partir das orientações de Candau e Sacavino (2010). Os momentos formativos são organizados com base em um conjunto de princípios orientadores defendidos por essas autoras, tais como: *integração*, que visa incorporar o enfrentamento ao racismo nas diferentes áreas curriculares e no cotidiano escolar; *recorrência*, entendida como a necessidade de que a educação antirracista seja contínua para alcançar mentalidades e transformar comportamentos; *coerência*, que busca reduzir o distanciamento entre discurso e prática; *vida cotidiana*, ao resgatar histórias, valorizar vivências e promover ressignificações; *construção coletiva*, que incentiva ações conjuntas e fortalece a solidariedade, o diálogo e a colaboração como formas de engajamento na transformação social; *criticidade*, ao estimular reflexões sobre desigualdades e exclusões estruturais; *contextualização*, ao considerar as especificidades históricas, culturais e sociais dos estudantes; e *apropriação*, ao promover processos educativos capazes de ressignificar a vida de educandos(as) e educadores(as).

Esses princípios encontram respaldo e aprofundamento na pedagogia crítica, tornando inevitável o diálogo com os ensinamentos de Paulo Freire na formulação de uma proposta de educação antirracista fundamentada na perspectiva dos direitos humanos. Sua obra constitui referência indispensável para pensar processos educativos comprometidos com a transformação social, na medida em que enfatiza a conscientização como eixo estruturante da prática pedagógica. Como destacam Candau e Sacavino (2010), “a pedagogia de Paulo Freire está muito presente nesta perspectiva, em que são enfatizados os processos de conscientização, aspecto que marca uma delimitação importante nas concepções de educação em direitos humanos” (p. 117).

Desse modo, ao incorporar princípios freirianos, a educação antirracista reafirma o compromisso com a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e enfrentar as estruturas de opressão que atravessam a sociedade e se manifestam no cotidiano escolar.

Nesse contexto formativo, a cartilha emerge como um recurso pedagógico capaz de sistematizar e dar continuidade às reflexões e às práticas desenvolvidas nas oficinas. Articulada às oficinas pedagógicas e fundamentada na Educação em Direitos Humanos como estratégia didático-metodológica, a cartilha favorece a adoção de metodologias ativas e participativas no contexto educacional, na medida em que promove o diálogo entre diferentes saberes e experiências.

Esse produto educacional é construído a partir das necessidades reais dos educadores(as), identificadas no contexto concreto do cotidiano escolar, e tem como finalidade apoiar docentes na revisão, ressignificação e no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Ancorada na compreensão de que a educação antirracista constitui uma dimensão fundamental da Educação em Direitos Humanos, a cartilha busca traduzir esses princípios em orientações e propostas acessíveis, contribuindo para a construção de práticas educativas mais críticas, inclusivas e comprometidas com o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar.

A cartilha fundamenta-se na compreensão de que esse recurso pode contribuir de forma significativa para a ampliação das competências docentes, ao possibilitar reflexões críticas, o desenvolvimento de novas metodologias e a articulação entre teoria e prática. De acordo com Candito et al. (2025), “a cartilha pedagógica foi introduzida como apoio e recurso pedagógico, fornecendo orientações práticas e conteúdos relevantes para enriquecer a experiência de aprendizagem dos participantes” (p. 05). Nesse sentido, o material favorece práticas pedagógicas mais sistematizadas, reflexivas e contextualizadas, estimulando o protagonismo discente e o desenvolvimento da pesquisa escolar como princípio educativo, ao mesmo tempo em que oferece suporte pedagógico aos(às) docentes.

Candito et al. (2025) também destacam que a cartilha se constitui como uma das formas de “educar pela pesquisa”, em consonância com as reflexões de Pedro Demo, especialmente quando é concebida a partir das necessidades reais apontadas pelos participantes do processo formativo - aspecto que se concretiza no presente trabalho. Quando elaborada de forma intencional e teoricamente fundamentada, a cartilha ultrapassa a função de mero material de apoio, configurando-se como um instrumento formativo capaz de mediar processos de ensino, aprendizagem e investigação no espaço escolar. Assim, o material possibilita a integração entre ensino e pesquisa na formação

continuada de professores(as), fortalecendo práticas pedagógicas críticas e socialmente referenciadas.

No que se refere ao processo de elaboração, a cartilha passa por uma etapa prévia de análise de aspectos essenciais, tais como a estruturação das informações, a adequação da linguagem ao público leitor e a organização do layout. O produto é desenvolvido por meio de uma plataforma on-line de design e comunicação visual, disponível em https://www.canva.com, e é disponibilizada em formato PDF.

A cartilha é composta por diferentes elementos que organizam e estruturam o material, a saber: capa, contendo o título do documento; ficha técnica, com a identificação da orientanda e da orientadora responsáveis por sua elaboração; apresentação, destinada à síntese do produto; passo a passo da formação, no qual se descreve a condução dos momentos formativos; conteúdo formativo, que reúne textos de fundamentação teórica, orientações didático-metodológicas e propostas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo no contexto escolar; referências, que evidenciam a base teórica que sustenta a pesquisa e o material produzido; e registros imagéticos dos momentos formativos, que documentam o percurso da intervenção pedagógica.

Esse conteúdo formativo é concebido como um instrumento de apoio à prática docente e busca contribuir para que a escola se consolide como um espaço de possibilidades, emancipação e formação crítica dos sujeitos. Nele, são apresentadas sugestões práticas para a inserção do debate antirracista nas disciplinas de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Arte, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Proposta Curricular da Paraíba e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O material inclui, ainda, um plano de aula transversal voltado ao enfrentamento do racismo estrutural, elaborado a partir da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, bem como dois outros planos transversais produzidos coletivamente pelos(as) docentes participantes durante as oficinas formativas. Desse modo, a cartilha materializa o compromisso da pesquisa em transformar conhecimento em ação pedagógica, oferecendo subsídios concretos para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas no cotidiano escolar.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mestrados profissionais, como o ProfSocio, configuram-se como espaços estratégicos na formação continuada de professores(as), especialmente por promoverem a articulação entre teoria e prática a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Ao exigirem a permanência dos(as) docentes em exercício, esses programas possibilitam a construção de conhecimentos e de intervenções pedagógicas diretamente vinculadas aos desafios concretos das escolas, contribuindo para o fortalecimento de práticas mais críticas e comprometidas com a transformação social.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os governos estaduais assumam um papel mais ativo no reconhecimento e na valorização desses trabalhos finais — sejam eles intervenções ou produtos pedagógicos —, promovendo sua circulação e ampliando seu acesso, bem como reconhecendo-os como fontes para a construção de políticas públicas educacionais. Essa iniciativa não apenas potencializaria o alcance das produções, beneficiando um número maior de profissionais da educação, como também se configuraria como uma importante estratégia de valorização docente.

Nesse contexto, em se tratando de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional, a reflexão proposta acerca da formação de professores(as) para uma educação antirracista, no campo das Ciências Humanas e Sociais, parte do reconhecimento de que o racismo se configura como um fenômeno estrutural, historicamente produzido e reproduzido nas diferentes esferas da vida social, entre elas a educação. Compreende-se, portanto, que a escola, longe de estar dissociada dessa dinâmica, expressa, em seus currículos, práticas pedagógicas e relações institucionais, as marcas das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

Corroborando essa análise, os resultados desta pesquisa indicam que a existência de marcos legais voltados à promoção da educação das relações étnico-raciais, embora fundamental, não se mostra suficiente para alterar, de forma estrutural, as práticas pedagógicas e os processos formativos no interior das escolas. A distância observada entre a legislação e o cotidiano escolar revela que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 depende menos de sua formalização normativa e mais de investimentos contínuos na formação docente, capazes de tensionar concepções naturalizadas e práticas historicamente consolidadas no espaço escolar.

Nessa perspectiva, os achados do estudo reforçam a compreensão de que a formação docente não pode ser concebida como uma ação episódica ou meramente instrumental, mas como um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática e sobre os condicionantes sociais, políticos e epistemológicos que atravessam a docência. A análise evidencia que a fragilidade da formação inicial e continuada em uma perspectiva antirracista limita a capacidade de problematização do racismo enquanto estrutura social, favorecendo abordagens pontuais, descontextualizadas ou restritas a datas comemorativas.

A experiência das oficinas formativas, por sua vez, indica que propostas formativas ancoradas no diálogo, na escuta e na valorização das experiências docentes possuem potencial para promover deslocamentos conceituais significativos. Mais do que a apropriação de conteúdos, observa-se a ampliação da compreensão dos(os) participantes acerca do racismo como fenômeno estrutural e da responsabilidade coletiva da escola no enfrentamento das desigualdades raciais. Destaca-se, ainda, o reconhecimento da necessidade de integrar a temática de modo transversal e interdisciplinar ao currículo, especialmente por meio do ensino de Sociologia, enquanto campo privilegiado para a problematização crítica das relações sociais.

Todavia, é preciso reconhecer que a pesquisa também explicita limites e desafios que tensionam a consolidação de processos formativos dessa natureza. O tempo reduzido destinado às ações, a sobrecarga de trabalho docente e a escassez de espaços institucionais voltados à formação continuada configuram entraves significativos ao aprofundamento das discussões. Soma-se a isso o fato de a intervenção concentrar-se majoritariamente nos(as) docentes e na coordenação pedagógica, o que evidencia a necessidade de ampliar o letramento racial para todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, conforme aponta Pinheiro (2023).

Diante desses limites, a elaboração da Cartilha Formativa emerge como um desdobramento intencional da pesquisa-intervenção, ao materializar a preocupação com a continuidade dos processos formativos para além do tempo e do espaço da intervenção. O material, ao articular fundamentos teóricos, orientações pedagógicas, propostas práticas e planos de aula, apresenta-se como um instrumento de apoio à formação docente e à disseminação de práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar. Trata-se de um produto construído de forma dialógica, que reafirma a articulação entre pesquisa,

formação docente e compromisso ético-político com a educação antirracista, com especial atenção à mobilização de conceitos sociológicos.

Ressalta-se que os resultados aqui apresentados não se configuram como conclusivos ou definitivos, mas como parte de um processo em permanente construção. A educação antirracista exige continuidade, aprofundamento teórico-prático e engajamento institucional e político, sobretudo em um cenário marcado pela persistência das desigualdades raciais e pela negação, muitas vezes velada, do racismo.

Por fim, esta pesquisa reafirma que investir na formação crítica de professores(as) constitui condição fundamental para o fortalecimento da escola pública como espaço de resistência, de afirmação de direitos e de construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Ao valorizar as experiências e vozes dos(as) profissionais da educação, reconhece-se o potencial transformador da formação docente como eixo central na promoção da equidade racial e da justiça.

7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ARAUJO, Katia Kaline Silva. **Tradição e reinvenção da Festa de Sant'Ana**. 2009. 48 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2009.

ARAUJO, Leonor Franco. A **Lei 10.639 e sua maioridade: há o que se comemorar?** Revista Docência e Cibercultura, v. 5, n. 2, p. 279–294, 2021.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BODART, Cristiano; MORAES, Fábio Monteiro de; TAVARES, Caio dos Santos. **Questões étnico-raciais nas aulas de Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2025.

BOURDIEU, Pierre**. O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 (Lei de Terras). 1850.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941. Lei de Contravenções Penais. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 3 out. 1941

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. **Formação docente e cultura afro-brasileira**. Revista África e Africanidades, ano 1, n. 3, nov. 2008.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 113–138.

CANDITO, Vanessa et al. **O uso da cartilha pedagógica como ferramenta de ensino: fortalecendo a pesquisa escolar e a formação de professores**. Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 11, e244225, 2025.

CARRER, Andrea Camara. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas, de Philippe Perrenoud**. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 246–251, 1996.

CORREIA, José Alberto. **Recensão à obra de P. Perrenoud – Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Revista da Faculdade de Educação**, p. 241–245, 1993.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 23–44.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha**. O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do "branqueamento" às "divisões perigosas**". Revista África e Africanidades, ano 3, n. 10, 2010.

DARIVA, Bernard Guedes; BATTESTIN, Cláudia; DE LIMA, Bruno Huffel**. O pensamento de Aníbal Quijano e Enrique Dussel: crítica à modernidade como aporte decolonial**. Cadernos Cajuína, v. 7, n. 2, p. e227203, 2022.

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA ALMIRANTE ANTÔNIO HERÁCLITO DO REGO**. Projeto político-pedagógico**. Barra de Santana, PB, 2025.

FANON, Frantz**. Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, Florestan**. A integração do negro na sociedade de classe: o legado da raça branca**. v. 1. 3. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FREIRE, Paulo**. Educação como prática da liberdade**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREYRE, Gilberto**. Casa-grande & senzala**. São Paulo: Loyola, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1997.

GOMES, Nilma Lino (org.)**. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67–89.

GOMES, Nilma Lino**.** O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonato; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. p. 223–246.

GOMES, Nilma Lino**. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação**. 2012. Disponível em: http://www.br-dowloads-caminhos_convergentes-02nilma.pdf. Acesso em: 1 nov. 2012.

GOMES, Nilma Lino**. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2–3, p. 95–108, 2008. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 15 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012.

GONZALEZ, Lélia**. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como uma feminista, pensar como negra.** São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF, 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Histórico de Barra de Santana (PB).** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/barra-de-santana/historico. Acesso em: 31 out. 2025.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MAIO, Marcos Chor. **Tempo controverso: Gilberto Freyre e o Projeto UNESCO.** Tempo Social, v. 11, n. 1, São Paulo, 1999.

MARTINS, Antônio José dos Santos. **O distrito de Mororó e a mobilidade populacional para Campina Grande: relações de interdependência e reflexos de uma pequena localidade.** Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2018.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 69–94.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15–20.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Raízes científicas do mito do negro e do racismo no Ocidente**. Temas IMESC: Sociedade, Direito e Saúde, São Paulo, p. 39–47, 1984.

NASCIMENTO, Daniele de Almeida. **O discurso poético de Carolina Maria de Jesus em Quarto de despejo: diário de uma favelada.** Revista de Estudos Literários, Brasília, 29 jul. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Leonardo; SOUSA, Leandro de Oliveira (org.). **Atlas escolar Barra de Santana: espaço geo-histórico e cultural**. Barra de Santana, PB: Edição dos autores, 2021.

OLIVEIRA, Ozerina Victor; MIRANDA, Cláudia. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular do Estado da Paraíba: ensino médio**. João Pessoa: SEE-PB, 2023. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurriculardoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

PAULA, Benjamim Xavier de. **As teorias racistas e as diásporas africanas: o negro na sociedade brasileira.** In: Anais do XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: diversidades e (des)igualdades. Salvador, 7–10 ago. 2011.

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

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas pretas**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA. **Diálogo entre universidade e educação básica para formação do professor.** v. 18, n. 108, nov./dez. 2012.

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

RIBEIRO, Djamila**. Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2024.

SANT'ANA, Antonio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39–68.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: NOVAIS, Fernando (org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. v. 4. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 175–241.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Óculos de cor: ver e não enxergar**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall; Kathryn Woodward. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. **Questões étnico-raciais e currículo: uma abordagem reflexiva**. GEPIEDADDE, Itabaiana, ano 5, v. 9, 2011.

SILVA, Valéria Millene Viana Cândido da; FARIAS, Melânia Nóbrega Pereira de. **Resistência, denúncia e testemunho: a identidade negra através da "língua de fogo" e da escrita de Carolina Maria de Jesus**. Revista Línguas & Letras, v. 25, n. 59, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5935/1981-4755.20230055.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

SOARES, Mayara Tâmea Santos**. Construção de uma cartilha para docentes a partir da percepção dos(as) estudantes acerca da sociologia escolar**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAMONTE, Cristiana. **Educação intercultural e práticas afro-brasileiras: construindo a tolerância na diversidade.** Linguagens & Cidadania, p. 1–11, 2002.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortiz. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: NOVAIS, Fernando (dir.); SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil: da belle époque à era do rádio**. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 49–130.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; DIAS, Lúcia Lemos. A construção dos direitos humanos na UFPB. In: TOSI, Giuseppe (org.). **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 42–55.

8 - FONTE ORAL

BARRETO, Cleocélio Nazareno. Entrevista concedida a Katia Kaline Araujo. Barra de Santana (PB), 27 nov. 2025.

9 -APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr.(a)

Eu, Katia Kaline Silva Araujo, como mestranda do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Campina Grande - Campina Grande, PB, pretendo desenvolver uma pesquisa com docentes da área de Ciências Humanas e Sociais do Anexo da ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, instituição de ensino básico da Rede estadual da Paraíba. A pesquisa intitulada **"CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO: PRÁTICAS FORMATIVAS DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**", tem como objetivo geral apresentar uma proposta de material didático, através do qual seja possível ampliar a formação de professores numa perspectiva antirracista, utilizando-se da pesquisa de campo realizada nos momentos formativos, sob orientação da Profª Dra. Melânia Nóbrega Pereira de Farias (PROFSOCIO/UFCG), mat. 423384-1, (pesquisadora responsável). Esta pesquisa se realizará através de aplicação de questionário semiestruturado.

O interesse em estudar a temática proposta decorre das inquietações geradas pela ausência, ou pela presença ainda incipiente, da abordagem antirracista na formação inicial e continuada de professores, apesar de sua reconhecida necessidade em nossa sociedade.

Informamos que será garantido o direito ao anonimato, assegurando sua privacidade. Você será livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, pois não acarretará qualquer dano nem custos para você. Esclarecemos que não será disponível nenhuma compensação financeira e que os dados contidos nesta investigação serão divulgados através da produção e apresentação de relatórios de pesquisa em eventos científicos da categoria e em periódicos.
Diante do exposto, reitero minha responsabilidade no referido estudo, através da assinatura abaixo:

Atenciosamente,

Melânia N.P. Farias

Melânia Nóbrega Pereira de Farias
Fones: (83) 3351-1886 ou (83) 3351-2970

Consentimento do voluntário.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e admito que revisei totalmente e entendi o conteúdo deste termo de consentimento.

Eu,

__,aceito participar desta pesquisa desde que assegurado o anonimato. De minha parte o façode livre e espontânea vontade, não tendo sido forçado ou coagido para tal, e ciente de queos dados serão usados pela responsável pela pesquisa com propósitos científicos.

Campina Grande, ___/_____/_____

_____

Assinatura do
Participante

Endereço da pesquisadora responsável (trabalho): Melânia Nóbrega Pereira de Farias

Centro de Ciências Humanas e Exatas – *CCHE/UEPB*

Rua Universitária, S/N

Bairro: Altiplano

Cidade/UF: Monteiro/PB

CEP: 58500-000

Telefones: (83) 3351-1886 ou (83) 3351-2970

e-mail: melania@servidor.uepb.edu.br

Contatos da pesquisadora responsável (trabalho): Katia Kaline Silva Araujo

Telefone para contato: (83) 991130912 e-mail:

kaline.araujo25@gmail.com

Questionários Inicial

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

Campos: Campina Grande/PB

Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO

Mestranda: **KATIA KALINE SILVA ARAUJO**

Orientadora: **DRª. MELÂNIA NÓBREGA PEREIRA DE FARIAS**

QUESTIONÁRIO – Formação Docente e Educação Antirracista
Destinatários(as): Professores(as) da Área de Ciências Humanas –da ECI EEM Almirante Antônio Heráclito do Rêgo, como também do Anexo dessa Unidade escolar que funciona no Distrito Mororó - Barra de Santana–PB.
Finalidade: Coletar dados para subsidiar pesquisa de mestrado sobre formação docente e práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista.

1. Dados Pessoais

Nome completo (não é obrigatório): _____

Idade: _____

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro: _____

2. Formação Acadêmica

Área de formação: _____

Instituição de ensino superior onde se graduou: _____

Ano de conclusão: _____

Possui pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, área: _____
Instituição: _____

Durante sua formação inicial ou continuada, cursou alguma disciplina voltada à educação antirracista?

( ) Sim ( ) Não

Qual disciplina? _____

Principais conteúdos abordados: _____

3. Dados Profissionais

Tempo total de atuação docente: _____ anos

Tempo de atuação na ECI EEM Almirante Antônio Heráclito do Rêgo: _____ anos

Leciona onde?

Sede ( )

Anexo ( )

Ambos ( )

Componente(s) curricular(es) que leciona: _____

Tem formação para todos?

( ) Sim ( ) Não

Como professor(a) que se encontra atuando no componente diferente de sua formação, quais são as principais dificuldades encontradas?

_____

4. Percepções e Práticas sobre Educação Antirracista

Em suas palavras, o que é racismo?

_____

Você já viveu ou presenciou alguma prática racista nas instituições de ensino por onde passou entre os estudantes?

Se sim, descreva: _____

Ambiente escolar?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, descreva: _____

Você aborda o tema racismo em suas aulas?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, de que forma? _____

A escola já promoveu alguma formação sobre educação antirracista?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, descreva: _____

Você considera importante participar de formações sobre educação antirracista?

( ) Sim

( ) Não

( ) Talvez

Se sim ou talvez, quais temas/conteúdos considera mais relevantes?

_____

Qual formato de formação considera mais adequado?

( ) Encontros presenciais curtos

( ) Curso extensivo

( ) Grupo de estudos contínuo

( ) Formação on-line

( ) Outro: _____

Questionários Final

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

Campos: Campina Grande/PB

Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO

Mestranda: **KATIA KALINE SILVA ARAUJO**

Orientadora: **DRª. MELÂNIA NÓBREGA PEREIRA DE FARIAS**

QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO FINAL

NOME:

O que você entende por racismo?	
O que você compreende hoje sobre educação antirracista?	
Quais estratégias pedagógicas pretende implementar em sala?	
O que mudou na sua forma de pensar sobre o tema após a formação?	

Barra de Santana _____/_____/_____.

CARTILHA FORMATIVA

Da Reflexão à Prática: Educação Antirracista como Compromisso Pedagógico



KATIA KALINE SILVA ARAUJO



Orientanda

Katia Kaline Silva Araujo



Orientadora

Melânia Farias P. Farias

Apresentação:

Esta cartilha é um produto educacional vinculado à dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UFCG). Resulta das reflexões teóricas e da experiência formativa realizadas com docentes da Educação Básica, tendo como eixo central a educação antirracista e o enfrentamento do racismo estrutural no contexto escolar. O material articula pesquisa, formação docente e prática pedagógica, oferecendo subsídios para a construção de ações educativas comprometidas com a equidade racial, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, a BNCC e a Proposta Curricular da Paraíba.

Passo a passo da formação:

1º Sensibilização: Refletir sobre o racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira;

2º Compreensão teórica: Conhecer conceitos fundamentais sobre racismo;

3º Relacão entre racismo e escola: Analisar como o racismo se manifesta no currículo, nas práticas e nas relações escolares;

4º Articulação com os documentos oficiais: Dialogar com a BNCC, a Lei nº 10.639/2003 e a Proposta Curricular da Paraíba;

5º Práticas pedagógicas antirracistas: Identificar possibilidades de abordagem antirracista no cotidiano da sala de aula.

PAUTA **Parte I** **Temática: Educação Antirracista**		
Objetivo Geral:	Discutir como o racismo se apresenta no Brasil e sua influência na vida da população negra.	
Objetivos Específicos:	● Compreender algumas das diferentes formas de manifestações do racismo; ● Debater a relação do racismo e a educação brasileira; ● Produzir reflexões críticas para uma educação antirracista.	
Procedimentos Metodológicos:		
1º Momento	Motivação Inicial: Apresentar, em slides, A lenda do Baobá – árvore africana que simboliza ancestralidade e resistência – nos inspira a pensar a educação também como espaço de força, memória e permanência. Assim como o Baobá sobrevive em meio à aridez, a educação resiste e se mantém viva diante das adversidades. Diante disso, surge a pergunta: de que forma podemos contribuir para superar o racismo que nos separa e fragiliza nossa humanidade?	
2º Momento	https://www.youtube.com/watch?v=lryL8ZAMq-E&t=48s	Exibição do Vídeo: Entenda o racismo estrutural (canal de preto) (vídeo de 5 min)
3º Momento	A apresentação da temática será fundamentada em referenciais teóricos de autores como Silvio de Almeida (racismo estrutural), Cida Bento (pacto da branquitude) e Adilson Moreira (racismo recreativo), com o apoio de slides como recurso metodológico para sistematizar e aprofundar o debate.	
4º Momento	Coffe Break	
	Apresentar, com base no currículo da Paraíba e na	

5º Momento	BNCC, formas de introduzir questões antirracistas no dia a dia da sala de aula exemplificando alguns componentes curriculares.	Anexo: 1
6º Momento	Apresentar um plano de aula transversal	Tema: **Racismo Estrutural** Recursos: **Livro: Quarto de Despejo, Carolina Maria de Jesus.** Título**: Ressignificando olhares: Quarto de Despejo como ferramenta antirracista**

<table>
<tr><th colspan="3">PARTE II

Temática: Educação Antirracista</th></tr>
<tr><th colspan="3">Procedimentos Metodológicos:</th></tr>
<tr><td>1º Momento</td><td></td><td>Exibição dos Vídeos:

● Desigualdade Racial no Brasil (2min);
● Como Construir uma Educação Antirracista? (3min).</td></tr>
<tr><td>2º Momento</td><td>Elaboração de um plano de aula transversal antirracista pelos docentes.</td><td>A partir de temáticas sociológicas:

Poder, dominação e resistência.

Mídia, representações e estereótipos raciais.

Gênero, raça e classe.</td></tr>
<tr><td>4º Momento</td><td>Questionário
Reflexivo/Avaliativo</td><td></td></tr>
<tr><td>Referencial Teórico</td><td colspan="2">● ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural
● BENTO, Cida. O pacto da branquitude
● BODART, Cristiano; MORAES, Fabio Monteiro de; TAVARES, Caio dos Santos. Questões étnico-raciais nas aulas de Sociologia.
● FANON, Frantz. Pele Negra, máscaras brancas.
● FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia
● GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos
● JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada.
● MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo
● MUNANGA, Kabengele. Negritude: Usos e sentidos.
● RIBEIRO, Djamilla. Pequeno manual antirracista
● Proposta Curricular da Paraíba
● PINHEIROS, Barbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista.
● Silva, Tarcízio. Racismo algorítmico
● BNCC: Competências Gerais: 1 -Conhecimento;2-Pensamento científico, crítico e criativo;3-Repertório cultural;9-Empatia e cooperação

10-Responsabilidade e cidadania

● Lei 10.639/06.</td></tr>
</table>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

Campos :Campina Grande/PB

Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO

Mestranda: **KATIA KALINE SILVA ARAUJO**

Orientadora: DRª**. MELÂNIA NÓBREGA PEREIRA DE FARIAS**

Formação Docente e Educação Antirracista

Destinatários(as): Professores(as) da Área de Ciências Humanas e Sociais –da ECI EEM Almirante Heráclito do Rêgo, como também do Anexo dessa Unidade escolar - Barra de Santana/PB

PAUTA

1º DIA

1º Abertura: Motivação-Lenda africana

2º Exibição de vídeo:Racismo Estrutural

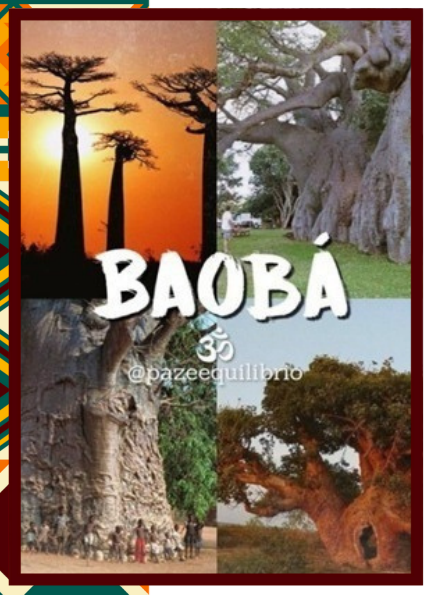
3ºFundamentação Teórica: Algumas formas de manifestação do Racismo no Brasil

4º Coffee Break

5º Apresentação de exemplos práticos

6º Apresentar um plano de aula transversal

7º Avaliação dos docentes



Abertura

Baobá: Árvoresímbolo de força e resistência

De que forma podemos contribuir para superar o racismo que nos separa e fragiliza nossa humanidade?





Vídeos

Entenda o racismo estrutural (canal de preto)

Watch video on YouTube
Error 153
Video player configuration error

Algumas formas de manifestações do Racismo no Brasil

- "Identificação entre dominados e dominadores" - Herança do mito da democracia racial (Lélia Gonzales)
- Singular: "Quantos mais branco melhor" (Lilia Schuwarcz) Pacto da
- Branquitude", (Cida Bento)



O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelectual, o físico e o cultural. (Munanga, 2003, p.07)

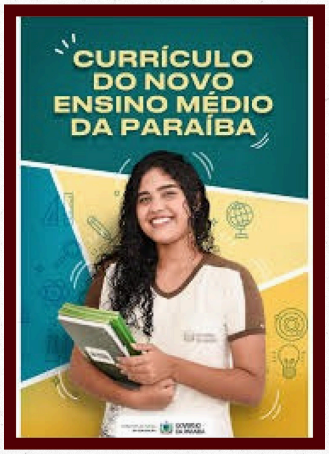
Algumas das múltiplas manifestações do racismo

- Racismo Cientifico
- Racismo por Fenótipo
- Racismo Institucional
- Racismo Epistêmico
- Racismo Algoritmico
- Racismo Recreativo
- Racismo Estrutural

A tesecentral é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea" (Almeida, 2019, p.15).

Propostas para introduzir temas antirracistas no dia a dia

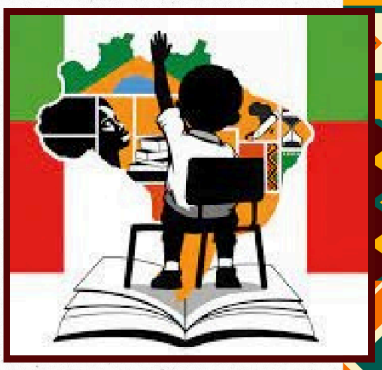
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Plano de Aula Tranversal

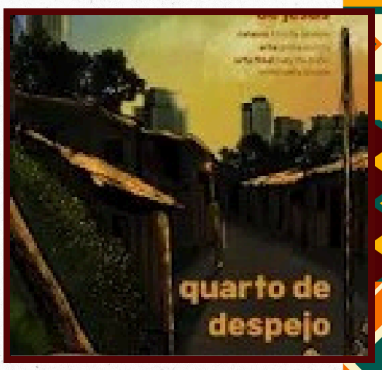
Sociologia, História, Geografia, Filosofia e Arte





Tema: Racismo Estrutural

Ressignificando olhares: Quarto de Despejo como ferramenta antirracista (Carolina Maria de Jesus)





Avaliação final







PAUTA

2º DIA

1ºAbertura:Exibição de vídeos.

2º Elaboração de um plano de aula transversal a partir de uma temática sociológica.

3º Coffee Break

4º Avaliação final

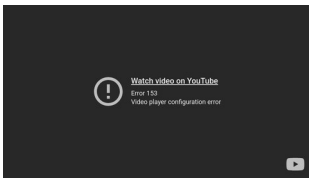




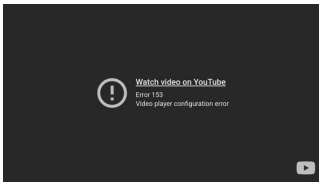
Abertura

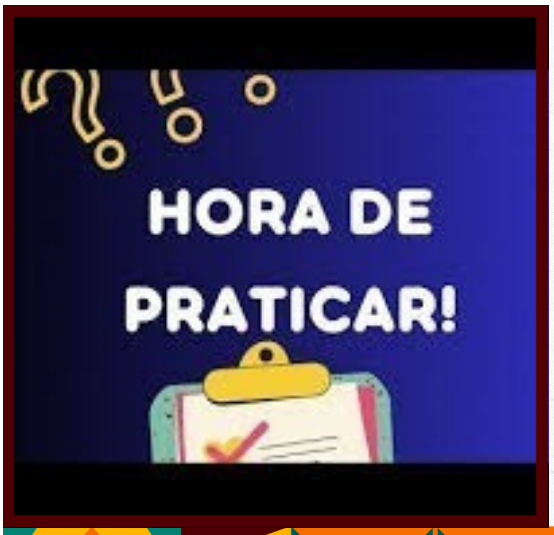
Vídeos

DesigualdadeRacial no Brasil



Como Construir uma Educação Antirracista?





Hora de praticar

Elaborando um plano de aula transversal antirracista







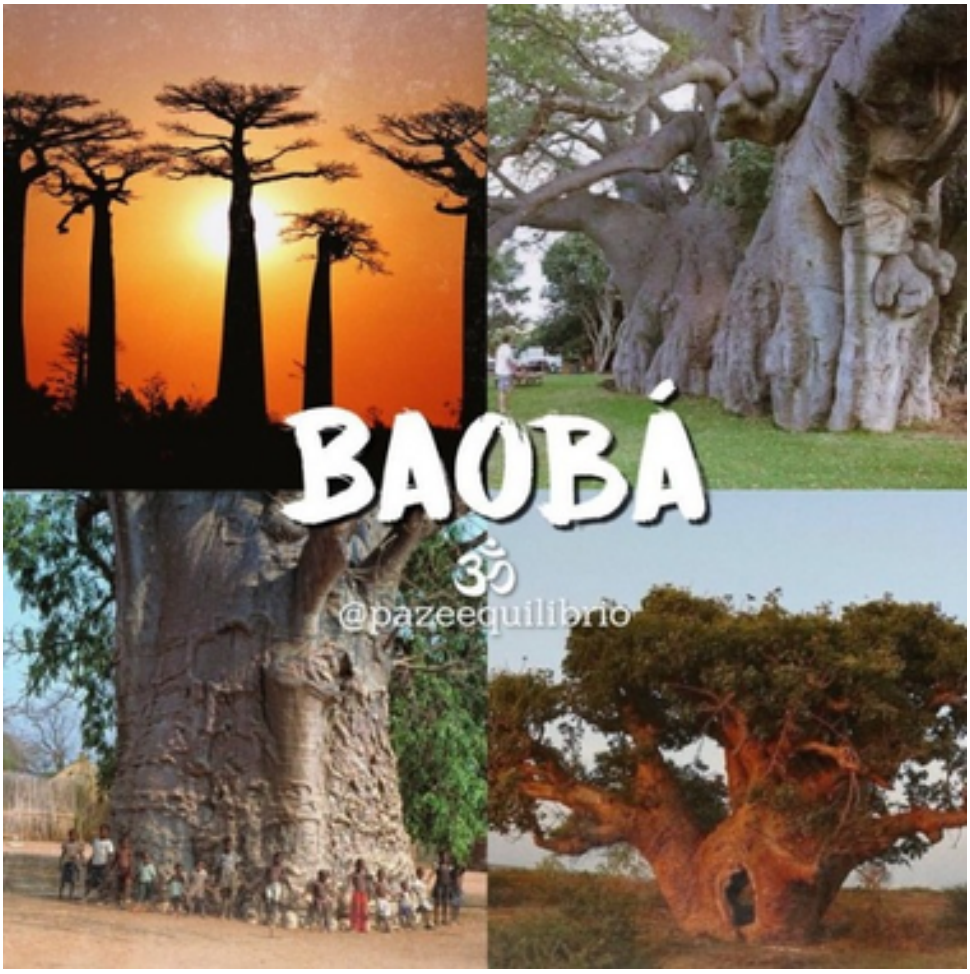
Questionário Final



Referencial Teórico



··ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural
·BENTO, Cida. O pacto da branquitude
·BODART, Cristiano; MORAES, Fabio Monteiro de; TAVARES, Caio dos Santos. Questões étnico-raciais nas aulas de Sociologia.
·FANON, Frantz. Pele Negra, máscaras brancas.
·FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia
·GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos
·JESUS, Carolina Maria de...
·MOREIRA, Adilson. Racismo recreativo
·MUNANGA, Kabengele. Negritude: Usos e sentidos.
·Proposta Curricular da Paraíba
·Silva, Tarcízio. Racismo algorítmico
·BNCC: Competencias Gerais: 1 -Conhecimento;2-Pensamento científico, crítico e criativo;3-Repertório cultural;9-Empatia e cooperação
10-Responsabilidade e cidadania
Lei 10.639/06.



Pela lenda, o Baobá foi a primeira árvore que Deus criou, Ele fez o Baobá e do lado fez um lago. Deus então criou outras árvores de outras espécies, quando o Baobá olhava este lago, que como um espelho ele olhava para as outras árvores e perguntava: – Porque aquela árvore tem as folhas amarelas e eu não tenho? ⁂ E Deus respondia: – Baobá, você foi o primeiro que eu fiz você é o meu mais querido, coloquei em você tudo o que eu tinha de bom, mas depois eu fui me aprimorando. ⁂ – Ah, entendi. Mas porque a outra tem flor rosa e eu não tenho – Perguntou Baobá. Toda hora Baobá reclamava porque as outras tinham alguma coisa que ele não tinha. ⁂ Deus então foi se enfurecendo e pegou o Baobá e virou ele de cabeça para baixo. E o que ficou para cima foram as raízes e a cabeça do Baobá ficou enterrada. As pessoas até hoje ficam em baixo da árvore de Baobá na África, elas escutam os conselhos da árvore, pois a boca do Baobá está no chão e eles conseguem conversar com essa árvore, porque ela é a árvore mais antiga e todas as histórias do mundo estão contidas no Baobá. ⁂ ⁂ A árvore do Baobá se originou na África, é árvore sagrada e representa também preservação. Conhecido nos meios científicos com o nome de Adansonia. O Baobá quando adulto, é considerada a árvore que tem o tronco mais grosso do mundo, chegando em alguns casos, a medir 20 metros de diâmetro. É uma das árvores mais antigas da terra. O Baobá pode viver até 6 mil anos e sua semente demora 10 anos para germinar. Precisa de 100 pessoas adultas, com as mãos dadas para abraçar o Baobá.

Anexo 1 - **Componente Curricular: História (Objetos de conhecimento)** **Competência Específica CHS**	**Serie: 1ª**
Patrimônio histórico, artístico e cultural (material e imaterial): compreensão, interpretações e possibilidades, do local ao global EM13CHS501; EM13CHS502	● Revisar o currículo e dar visibilidade ao patrimônio negro e indígena; ● Entender que o patrimônio é valorado a partir do olhar do dominante;
Desdobramentos do patriarcalismo, da escravidão e das desigualdades: machismo, xenofobia, racismo, intolerância religiosa e outras formas de preconceito e exclusão, da Antiguidade ao Medievo. EM13CHS602, EM13CHS606	● Mostrar que o racismo não é algo "natural", mas construído historicamente; ● Discutir como as ideias de superioridade cultural e religiosa criaram bases para justificar a escravidão moderna e, depois, o racismo científico. ● Conectar essa história com a atual intolerância religiosa, especialmente contra religiões de matriz africana, e com a xenofobia contra refugiados e imigrantes.
Construção da cidadania e sua dimensão sociopolítica, da Antiguidade ao Medievo EM13CHS605, EM13CHS606	● Mostrar que, desde a Antiguidade, cidadania foi pensada de forma excludente; ● Discutir como essa lógica de exclusão serviu de base para justificar práticas posteriores de racismo, escravidão e colonização. ● Incentivar os alunos a perceber que lutar pela cidadania plena é também lutar contra o racismo e todas as formas de exclusão.
Componente Curricular: História (Objetos de conhecimento)	**Serie: 2ª**
Conflitos, deslocamentos, migrações e intercâmbios sociais, culturais e econômicos na Modernidade. EM13CHS106, EM13CHS206	● Desconstrução da ideia de "descobrimento". ● O tráfico atlântico de africanos escravizados**,** um dos maiores deslocamentos forçados da história. ● Os intercâmbios culturais - mostrar que a cultura brasileira nasceu da contribuição africana, indígena e europeia; ● Reconhecer o protagonismo e as resistências de africanos e indígenas, e não os tratar apenas como vítimas.
Construção do discurso civilizatório e seus efeitos, do local ao global: matrizes conceituais de análise (Antropocentrismo, Iluminismo, Mercantilismo, Colonialismo, dentre outras). EM13CHS203, EM13CHS204	● A lógica da exploração - o discurso civilizatório foi um dos pilares para justificar a escravização africana; ● A ideia de que a Europa representava "progresso e civilização" serviu para inferiorizar negros e indígenas; ● Desnaturalizar essas hierarquias, reconhecendo a diversidade cultural;
Diáspora africana e seus efeitos na formação das sociedades norte-americanas, caribenhas e latino-americanas. EM13CHS502, EM13CHS503	● Valorizar a resistência negra e a cultura negra e indígena.
Populações indígenas, afrodescendentes e comunidades tradicionais: culturas (material e imaterial); sociedades; trabalho; modos de viver e resistir frente à tentativa de dominação civilizatória ocidental, do local ao global EM13CHS601, EM13CHS606	● Permite discutir a colonialidade do poder e do saber; ● Reafirma que indígenas e afrodescendentes não foram apenas vítimas, mas também agentes de resistência, criadores de culturas; ● Mostra que as lutas atuais por território, direitos e identidade estão ligadas a uma longa história de resistência.
Componente Curricular: História(Objetos de conhecimento)	**Serie: 3ª**
Construção do discurso civilizatório e seus efeitos, do local ao global: matrizes conceituais de análise (Cientificismo, Positivismo, Colonialidade, Relativismo, Negacionismo EM13CHS102, EM13CHS103	● Cientificismo: base para o racismo científico (classificação de raças, eugenia, teorias de branqueamento). ● Colonialidade: manutenção do padrão de dominação colonial, mesmo após o fim do colonialismo;

	• Negacionismo: prática atual de negar racismo, escravidão
Trabalho, relações de gênero e de poder na Contemporaneidade. EM13CHS402, EM13CHS403	• Evidenciar que as desigualdades no trabalho não são apenas de classe, mas também raciais e de gênero. • A herança da escravidão se reflete na subalternização de trabalhos manuais e de cuidado. • O racismo estrutural continua operando, seja nas barreiras de acesso ao emprego formal, seja nas diferenças salariais entre brancos e negros.
Capitalismo, trabalho, indústria de massa e indústria cultural: práticas, efeitos e consequências, do local ao global. EM13CHS403, EM13CHS404	• A lógica do lucro impulsionou a exploração de povos africanos e indígenas. • A indústria cultural muitas vezes reforça estereótipos raciais (a "mulata sensual", o negro no esporte, o indígena como folclore).
Violência institucional e seus usos culturais, sociais e políticos: imperialismo, totalitarismo, autoritarismo, coronelismo, ditaduras, segregação (econômica, social e étnico-racial) e terrorismo. EM13CHS601	• Racismo e colonialismo sempre estiveram ligados à violência institucional. • O imperialismo europeu justificou a exploração de africanos e indígenas com discursos "civilizatórios". • Apresentar as diferentes formas de segregar. • Ditaduras e autoritarismos no Brasil reprimiram movimentos socias. • Hoje, a violência policial contra jovens negros pode ser lida como continuidade dessas práticas institucionais.
Processos de resistência e reconstrução democrática frente à violência institucional e estrutural, à retirada de direitos e à perda da liberdade, do local ao global. EM13CHS602, EM13CHS603	• As resistências negras (quilombos, irmandades religiosas, movimentos negros contemporâneos) e indígenas são exemplos de enfrentamento à violência estrutural. • Ações globais, como o movimento dos direitos civis nos EUA e a luta contra o apartheid na África do Sul, fortalecem a leitura crítica do racismo como um sistema internacional de opressão.
Componente Curricular: Geografia (Objetos de conhecimento) **Competência Específica CHS**	**Serie: 1ª**
Paisagem e lugar: conceitos fundamentais à compreensão do espaço geográfico. EM13CHS301, EM13CHS302	• As paisagens carregam marcas da colonização e da escravidão (ex.: engenhos, senzalas, fazendas). • Muitos lugares de memória da população negra e indígena foram invisibilizados; • Valorizar quilombos, aldeias indígenas, terreiros e periferias como lugares de cultura, resistência e identidade amplia o olhar geográfico, paisagem e lugar o não é apenas físico, mas também simbólico e político.
Território e região: expressões do espaço geográfico. EM13CHS303, EM13CHS304	• Terras indígenas e quilombolas: luta histórica pela posse da terra e pelo reconhecimento legal. • Periferias urbanas: territórios marcados pela desigualdade racial e social. • Regiões do país mais afetadas pela escravidão ainda concentram maiores índices de desigualdade racial.
Recursos Naturais e Fontes de Energia EM13CHS305, EM13CHS306	• Povos indígenas e comunidades quilombolas historicamente tiveram seus territórios explorados; • Projetos de hidrelétricas, mineração e agronegócio impactam majoritariamente as populações negras, indígenas e periféricas, revelando o caráter racializado da exploração ambiental.
Componente Curricular: Geografia (Objetos de conhecimento)	**Serie: 2ª**
Povos brasileiros e a construção da nação brasileira. EM13CHS501, EM13CHS502	• O mito da democracia racial encobriu desigualdades, mas na realidade a construção da nação brasileira ocorreu a partir de violência, escravidão e resistência. • A identidade nacional precisa ser compreendida como resultado da diversidade e da luta histórica desses povos

A urbanização paraibana e brasileira no contexto geopolítico mundial. EM13CHS302, EM13CHS303	● A urbanização brasileira aprofundou desigualdades raciais: populações negras foram empurradas para as periferias, favelas e áreas de risco; ● Na Paraíba, observa-se esse processo em cidades como João Pessoa, Campina Grande e Patos, onde o acesso à moradia, saneamento e transporte evidencia as marcas da exclusão;
Migrações: do êxodo rural aos refugiados. EM13CHS303, EM13CHS304	● O êxodo rural no Brasil tem forte marca racial: populações negras e indígenas foram historicamente excluídas do acesso à terra e forçadas a migrar – Lei da Terra de 1850; ● Nas cidades, esses migrantes enfrentaram marginalização, pobreza e preconceito. ● Os refugiados internacionais, em grande parte vindos da África e da América Latina.
Componente Curricular: Geografia (Objetos de conhecimento)	**Serie: 3ª**
Territórios e fronteiras. EM13CHS301, EM13CHS302	● Povos indígenas e quilombolas lutam historicamente pela demarcação de seus territórios; ● As fronteiras raciais também se expressam nas cidades: áreas de elite e periferias; ● No mundo, migrantes e refugiados enfrentam fronteiras físicas e simbólicas erguidas pelo racismo e pela xenofobia.
Desenvolvimento humano, objetivos do milênio e da agenda 2030 EM13CHS305, EM13CHS306	● O desenvolvimento humano no Brasil é desigual: pessoas negras, indígenas e periféricas apresentam piores indicadores de saúde, educação e renda. ● Os ODS dialogam diretamente com o combate ao racismo estrutural, principalmente: ODS 4 - Educação de qualidade; ODS 5 - Igualdade de gênero; ODS 10 - Redução das desigualdades.
Geopolítica dos alimentos EM13CHS305, EM13CHS306	● O acesso à alimentação no Brasil é racializado: populações negras, indígenas e periféricas são as mais atingidas pela fome. ● O avanço do agronegócio ameaça territórios quilombolas e indígenas, expulsando comunidades tradicionais de suas terras e dificultando a produção de alimentos de subsistência.
Componente Curricular: Filosofia (Objetos de conhecimento) **Competência Específica CHS**	**Serie: 1ª**
A Razão EM13CHS101, EM13CHS102	● A razão não é única, universal e homogênea: existem racionalidades plurais. ● Quem foi historicamente reconhecido como sujeito racional? Quem foi excluído dessa categoria?
A Verdade EM13CHS103, EM13CHS104	● O racismo epistêmico mostra que, historicamente, só o conhecimento europeu foi considerado verdadeiro.
Componente Curricular: Filosofia (Objetos de conhecimento)	**Serie: 2ª**
A Linguagem EM13CHS105, EM13CHS106	● A linguagem pode ser usada como forma de dominação: ● A desvalorização das línguas africanas e indígenas durante a colonização; preconceito linguístico. ● A linguagem também é espaço de resistência, racismo atravessa até o modo de falar e se expressar.

A Ciência EM13CHS103,EM13CHS205	● A ciência e o racismo: Racismo científico (séculos XVIII–XIX): ● Colonialidade do saber: A ciência ocidental foi colocada como superior, negando saberes africanos, indígenas e populares.
Componente Curricular: Filosofia (Objetos de conhecimento)	**Serie: 3ª**
A cultura EM13CHS301 EM13CHS303	● Cultura e racismo: Eurocentrismo: cultura europeia colocada como "universal" e "superior"; Racismo epistêmico: exclusão dos saberes. ● Cultura como resistência: quilombos, literatura negra, religiões de matriz africana, entre outras expressões.
A Religião EM13CHS103, EM13CHS104	● Reconhecer a diversidade religiosa no Brasil. ● Promover debates sobre liberdade religiosa e preconceito religioso.
Componente Curricular: Sociologia (Objetos de conhecimento) **Competência Específica CHS**	**Serie: 1ª**
Introdução aos conceitos de Indivíduo, Sociedade e Cultura. EM13CHS103, EM13CHS501.	● Mostrar como culturas afro-brasileiras e indígenas foram marginalizadas (ex: samba e capoeira antes criminalizados, hoje patrimônio cultural). ● Trabalhar a noção de identidade coletiva e pertencimento (ex.: "ser negro no Brasil").
O indivíduo como ser social. EM13CHS401	● Discutir como o processo de socialização é atravessado pelo racismo estrutural. ● Mostrar a importância do fortalecimento da identidade negra através da valorização cultural**.**
Instituições Sociais. EM13CHS501, EM13CHS502	● Família: discutir o mito da "família tradicional" e a invisibilização das famílias negras, indígenas e periféricas. ● Escola: debater a reprodução de desigualdades raciais (exclusão, evasão escolar de jovens negros) e a importância da Lei 10.639/2003. ● Religião: problematizar o racismo religioso e a marginalização das religiões afro-brasileiras. ● Estado: refletir sobre violência policial contra jovens negros e indígenas. ● Mídia: analisar a ausência ou estereotipação de pessoas negras.
	Sociologia ● Introdução ao conceito de instituições sociais. ● Discussão: como a família, a escola, a religião, a mídia e o Estado influenciam nossa vida? ● Essas instituições são neutras ou refletem relações de poder? História ● Colonização e a imposição de instituições europeias (Igreja, Estado colonial, família patriarcal).

Exemplo de aula transversal Tema: Instituições Sociais.	• Escravidão: a lei e o Estado legitimando a desigualdade. • Pós-abolição: a marginalização da população negra nas políticas do Estado e no acesso à escola. Filosofia • Reflexão ética: justiça, igualdade e o papel das Instituições. Geografia • Desigualdade territorial no acesso às instituições (escolas, hospitais, transporte). • Relação entre espaço e exclusão/inclusão social. Artes • Analisar como a mídia e a cultura representam pessoas negras e indígenas.
Componente Curricular: Sociologia (Objetos de conhecimento)	**Serie: 2ª**
A estrutura e estratificação social. EM13CHS401,EM13CHS102, EM13CHS606	• Discutir como o racismo estrutural impede a mobilidade social da população negra.. • Trabalhar autores/as como Florestan Fernandes (A integração do negro na sociedade de classes), Lélia Gonzalez (racismo por denegação), Cida Bento (pacto da branquitude).
As desigualdades sociais no Brasil. EM13CHS401, EM13CHS502, EM13CHS605, EM13CHS606,	• Discutir o mito da democracia racial; • Apresentar dados atuais (IBGE, IPEA) que mostram a desigualdade racial no acesso à renda, educação e saúde. • Destacar autoras negras como Lélia Gonzalez e Djamila Ribeiro sobre desigualdades e racismo.
Os movimentos sociais e os movimentos contemporâneos. EM13CHS601, EM13CHS603	• Analisar como os movimentos sociais têm papel central na luta contra o racismo e a desigualdade. • Destacar: MNU, Feminismo negro; Movimentos indígenas, Juventude negra e cultura como resistência (hip-hop, funk).
Exemplo de aula transversal: Tema: Os movimentos sociais e os movimentos contemporâneos.	Sociologia • Conceito de movimentos sociais • Debate: Como os movimentos contribuem para mudanças sociais? História • Analisar a persistência do racismo e da desigualdade na formação histórica brasileira. Filosofia • Ética, justiça e cidadania: discutir o papel moral dos movimentos sociais. Geografia • Movimentos sociais e espaço: ocupações urbanas, quilombos, aldeias indígenas, periferias. • Analisar territorialidade e desigualdade: acesso a recursos, violência, urbanização.

	Artes ● Produção artística: cartazes, murais ou apresentações
Componente Curricular: Sociologia (Objetos de conhecimento)	**Serie: 3ª**
Democracia e representação política no Brasil. EM13CHS504, EM13CHS602	● Discutir o histórico de exclusão de negros e indígenas da vida política (pós-abolição, períodos de restrição ao voto). ● Debater a importância da representatividade e da diversidade para políticas públicas mais justas.
Sociologia e Religião. EM13CHS102, EM13CHS503	● Discutir a marginalização das religiões afro-brasileiras (candomblé, umbanda) e indígenas. ● Mostrar como o racismo religioso é ligado à herança colonial;
Juventudes na contemporaneidade EM13CHS103, EM13CHS404	● Debater o impacto do racismo na vida de jovens negros e periféricos. ● Analisar casos de violência policial, baixa representação política e dificuldades de acesso a oportunidades.
Exemplo de aula transversal Tema: Juventudes na contemporaneidade	Sociologia ● Juventude como categoria social. ● Desigualdades raciais e sociais: mercado de trabalho, educação e violência. História ● Herança histórica da escravidão e segregação racial. ● História da resistência cultural e social da juventude negra. Filosofia ● Direitos, cidadania e justiça social: reflexão sobre igualdade de oportunidades. Geografia ● Espaço urbano e desigualdade: periferias, territórios marginalizados, acesso a serviços e oportunidades. Artes ● Produção artística como forma de denúncia e afirmação da identidade.
Componente Curricular: Artes (Objetos de conhecimento)	**Serie: 1ª**
Visualidades nas mídias em diferentes contextos sociais, culturais e étnicos. EM13LGG101, EM13LGG102	● Discutir invisibilidade ou estereotipação de pessoas negras, indígenas e de minorias culturais. ● Trazer exemplos de mídia que valorizam diversidade (campanhas publicitárias, séries, vídeos educativos).
As linguagens das artes visuais relacionais e/ou socialmente engajadas. EM13LGG102, EM13LGG103	● Destacar obras e movimentos que valorizam cultura afro-brasileira, indígena e periférica. ● Discutir arte como instrumento de resistência ao racismo estrutural e à invisibilização cultural.

Componente Curricular: Artes (Objetos de conhecimento)	**Serie: 2ª**
As linguagens das artes visuais imersivas modernas e contemporâneas. EM13LGG103, EM13LGG104	● Analisar como minorias étnicas e culturais são representadas ou invisibilizadas. ● Discutir obras e projetos que valorizam a cultura afro-brasileira, indígena e periférica.
Leituras de imagens nas artes visuais. EM13LGG104, EM13LGG201)	● Analisar invisibilidade ou estereótipos de pessoas negras, indígenas e minorias culturais. ● Discutir o impacto da mídia na percepção social sobre raça e cultura.
Componente Curricular: Artes **(Objetos de conhecimento)**	**Serie: 3ª**
A produção artística visual das minorias socialmente invisibilizadas EM13LGG204, EM13LGG302	● Analisar obras de artistas negros, indígenas e periféricos que denunciam racismo, desigualdade e violência social. ● Refletir sobre a importância da representatividade na produção e no consumo artístico
As linguagens das artes audiovisuais. EM13LGG304, EM13LGG305	● Analisar a invisibilidade de negros, indígenas e outros grupos marginalizados. ● Trazer exemplos de produções audiovisuais que valorizam diversidade e denunciam desigualdade (filmes, curtas, vídeos educativos e videoclipes).

Anexo II

Plano de Aula Transversal

Tema: Racismo Estrutural

Título: Ressignificando olhares: Quarto de Despejo como ferramenta antirracista

Objetivo Geral:

Refletir sobre a permanência do racismo estrutural na sociedade brasileira, a partir da obra *Quarto de despejo*, analisando como essa realidade impacta a vida das pessoas negras, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos estudantes.

1º Momento: Breve apresentação da autora

- Carolina Maria de Jesus (catadora de papel, escritora, mulher negra periférica).
- Mostrar imagens ou vídeo curto sobre sua vida (se possível).
- Abrir o debate com um questionamento:

O que significa viver à margem da sociedade?

Quem são, hoje, os que vivem nos nossos 'quartos de despejo'?

2º Momento: Conhecer a obra "Quarto de Despejo"

- Quarto de Despejo é um **diário** escrito na favela do Canindé (SP), nos anos 1950.
- Questionar se a exclusão social apresentada na obra se resume as favelas do Sudeste ou se encontramos na nossa região;

3º Momento: Leitura coletiva

- Selecionar 2 ou 3 trechos curtos e marcantes (sobre fome, trabalho, exclusão, esperança).
- Roda de conversa: O que esses trechos nos trazem de reflexão?

A realidade abordada no livro ainda é vivenciada nos dias atuais?

Obs: Essa parte introdutória seria feita apenas pelo professor de Sociologia.

4º Momento: produção coletiva

RESSIGNIFICANDO OLHARES: QUARTO DE DESPEJO COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA

DISCIPLINA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADES SUGERIDAS
Sociologia	Analisar o conceito de racismo estrutural, a partir da sociologia, e entender como ele molda a sociedade brasileira, a partir da realidade narrada em Quarto de despejo	Debate: Estudar o conceito de Racismo Estrutural, debater como ele se apresenta na obra literária, como também sua permanência na sociedade atual, especialmente seu impacto na vida das pessoas negras.
História	Entender o processo de escravidão no Brasil e como ele contribuiu para constituição do racismo.	Roda de conversa: partindo da leitura de um trecho da obra o que podemos dizer que mudou e o que permaneceu desde a abolição até os dias atuais?
Geografia	Identificar desigualdades sócios espaciais e como elas se expressa tanto nas grandes cidades quanto em cidades do interior.	Mapeamento da cidade, marcando áreas mais vulneráveis e comparando com o contexto descrito no livro.
Filosofia	Dialogar sobre os conceitos de dignidade e justiça, fazendo um paralelo com a exclusão social apresentada no livro.	Discussão: O que é viver com dignidade? Quem consegue viver assim na atualidade? A educação vem auxiliando nessa busca por dignidade e justiça social?
Artes	Produzir materiais artísticos e midiáticos que reflitam as desigualdades sociais retratadas por Carolina Maria de Jesus.	Compartilhar as artes produzidas: desenhos, vídeos, fanzines etc.
Competências e Habilidades da BNCC Competências Gerais: 1,2.4,7,9 e 10 Habilidades contempladas: EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS302, EM13CHS402, EM13CHS502, EM13CHS601, EM13CHS606.		

5º Momento: Produção final – Um Portifólio Coletivo

"Os quartos de despejos de ontem e de hoje"

- **Sociologia**: Texto ou cartaz explicando o conceito de racismo estrutural com exemplos do livro e da comunidade.
- **História**: Linha do tempo mostrando da escravidão até as desigualdades atuais.
- **Geografia**: Mapeamento crítico da cidade, mostrando desigualdades (infraestrutura, saneamento, acesso à escola).
- **Filosofia**: Produção reflexiva (frases, pequenos textos) sobre dignidade, liberdade e justiça.
- **Artes**: Desenhos, quadrinhos, colagens e painel visual, fotografia etc.

6º Momento: Avaliação formativa

- Será realizada de forma transversal e levará em conta os seguintes critérios: Compreensão da obra e contexto histórico-social em que foi escrito; capacidade crítica de relacionar o racismo estrutural e as desigualdades sociais; interdisciplinaridade – usa os conceitos das disciplinas no trabalho final; participação nos debates e criatividade.

PLANO DE AULA TRANSVERSAL PRODUZIDO DURANTE A OFICINA

Instituição de ensino: ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo

Disciplinas envolvidas: Sociologia, Geografia, História, Filosofia e Arte

Público-alvo: Turmas do Ensino Médio

Duração: 6 aulas (4 aulas de leitura e discussão + 2 aulas de produção)

Tema central: Gênero, raça e classe social

Título: *Gênero, raça e classe social: desigualdades e lutas por direitos*

1. Objetivo Geral

Compreender como as relações entre gênero, raça e classe estruturam as desigualdades sociais no Brasil, analisando preconceitos e discriminações e promovendo o respeito à diversidade e aos direitos humanos.

2. Competência da BNCC

EM13CHS104 – Analisar as relações entre diferentes formas de desigualdade (gênero, étnico-racial, etária e de classe) e suas consequências sociais.

3. Conteúdos

- Conceitos de gênero, raça e classe social
- Interseccionalidade: como essas categorias se articulam
- Racismo estrutural, sexismo e desigualdades sociais no Brasil
- Movimentos sociais e lutas por direitos (com ênfase no movimento negro e feminista)
- Valorização da diversidade e da igualdade de oportunidades

4. Metodologia

1. Acolhida e sensibilização: exibição de imagem, notícia ou vídeo que evidencie situações de desigualdade social e racial.
2. Exposição dialogada dos conceitos centrais (Sociologia).
3. Leitura de textos curtos ou trechos de obras/artigos que abordem interseccionalidade e desigualdade no Brasil.
4. Debates interdisciplinares, estimulando o protagonismo discente.
5. Produção de material coletivo (fanzine, cartaz, mural, vídeo ou “livrão”).

5. Atividades por disciplina

Disciplina	Objetivos Específicos	Atividades Sugeridas
Sociologia	Compreender os conceitos de gênero, raça e classe social e sua influência nas oportunidades sociais.	Debate introdutório sobre os conceitos e análise do duplo processo de opressão vivido pela mulher negra (racismo + sexismo).
História	Identificar a formação histórica das desigualdades no Brasil e o papel dos movimentos sociais, com ênfase no movimento negro.	Roda de conversa a partir de textos sobre abolição, pós-abolição, leis de cotas e lutas contemporâneas.
Geografia	Analisar como o racismo institucional afeta a distribuição de renda, acesso ao trabalho e representatividade.	Leitura e análise de gráficos, mapas ou tabelas sobre desigualdades raciais no mercado de trabalho e no território brasileiro.
Filosofia	Refletir sobre os conceitos de dignidade humana, justiça social e reconhecimento.	Discussão guiada: "Como eu me reconheço dentro das estruturas sociais? O que é justiça quando há desigualdade histórica?"
Arte	Refletir criticamente sobre as desigualdades de gênero, raça e classe social por meio de produções artísticas, valorizando expressões culturais negras e periféricas como formas de resistência, identidade e denúncia social.	Discussão orientada sobre como a arte pode ser utilizada como linguagem política e social. Produção artística individual ou coletiva (desenho, colagem, grafite em papel, poesia visual, fotografia ou ilustração) representando vivências, lutas, identidades ou enfrentamentos às desigualdades de gênero, raça e classe, a serem incorporadas ao "livrão antirracista".

6. Produção Final

Criação coletiva de um **"livrão antirracista: combatendo as desigualdades de gênero, raça e classe social"**, reunindo textos, imagens, dados, reflexões filosóficas e produções artísticas sobre desigualdades de gênero, raça e classe social.

7. Avaliação Formativa (transversal)

A avaliação ocorrerá de forma contínua, considerando:

- Compreensão dos conceitos trabalhados (gênero, raça, classe, interseccionalidade, racismo estrutural etc.).
- Capacidade crítica de relacionar as desigualdades sociais com situações reais do Brasil.
- Interdisciplinaridade, demonstrada no uso articulado dos conteúdos das diferentes áreas no produto final.
- Participação ativa nos debates, com postura respeitosa e colaborativa.
- Criatividade e protagonismo, produzindo materiais que questionem estereótipos e valorizem identidades diversas.

PLANO DE AULA TRANSVERSAL PRODUZIDO DURANTE A OFICINA

Instituição de ensino: ECI Almirante Antônio Heráclito do Rêgo

Disciplinas envolvidas: Sociologia, Geografia, História, Filosofia e Arte

Público-alvo: Turmas do Ensino Médio

Duração: 6 aulas (4 aulas de leitura e discussão + 2 aulas de produção)

Tema central: Identidade, cultura e sociedade

Título: *Quem somos nós? Identidade, diversidade cultural e enfrentamento ao racismo*

1. Objetivo Geral

Compreender como as identidades individuais e coletivas são construídas socialmente, analisando os papéis da cultura, das instituições e das relações de poder, com foco nos conceitos de identidade, cultura, etnocentrismo, racismo e diversidade, de modo a desenvolver uma postura crítica e antirracista.

2. Competência da BNCC

EM13CHS104 – Analisar as relações entre diferentes formas de desigualdade (étnico-racial, de gênero, etária e de classe) e suas consequências sociais, reconhecendo a diversidade cultural como fundamento democrático**.**

3. Conteúdos

- Identidade e construção social do “eu” e do “nós”
- Cultura, etnocentrismo e diversidade étnico-racial
- Racismo cultural e apagamento de identidades negras e indígenas
- Representações midiáticas e estereótipos raciais
- Identidade brasileira: pluralidade, disputa e resistência

4. Metodologia

1.Acolhida e sensibilização: conversa inicial “Quem sou eu? Como sou visto?” + questionamento: “Quem é visto como ‘normal’ na sociedade? Quem é visto como ‘outro’?”

2.Exposição dialogada sobre identidade, cultura, etnocentrismo e racismo (com exemplos visuais e midiáticos).

3.Análise crítica de memes, músicas, propagandas, filmes ou postagens que reforçam ou rompem estereótipos raciais.

4.Debates interdisciplinares sobre identidade racial, pertencimento e desigualdade simbólica.

4.Produção criativa antirracista (cartazes, fanzines, mural, vídeo)

5. Atividades por disciplina

Disciplina	Objetivos Específicos	Atividades Sugeridas
Sociologia	Compreender os conceitos de identidade, cultura, etnocentrismo, racismo e diversidade, e analisar como eles estruturam a vida social no Brasil.	Exposição dialogada + debate: Como nossa identidade é construída socialmente? De que forma o racismo influencia essa construção? Exemplos do cotidiano, da mídia e da escola.
História	Reconhecer como o apagamento histórico afeta a identidade de grupos negros e indígenas.	Análise de imagens, livros e currículos: Quem aparece como herói? Quem foi silenciado?
Geografia	Explorar a diversidade cultural e racial do território brasileiro.	Roda de conversa sobre origem familiar e identidade territorial (quilombos, migrações, periferias etc.).
Filosofia	Refletir criticamente sobre preconceitos, identidade e reconhecimento.	Discussão: Por que alguns corpos são mais valorizados socialmente que outros?
Arte	Analisar criticamente as representações de identidades negras, indígenas e periféricas nas artes e na mídia, reconhecendo a arte como linguagem de construção de identidades, resistência cultural e enfrentamento ao racismo.	Produção artística individual ou coletiva (autorretrato simbólico, colagem, cartaz, fanzine, fotografia ou intervenção visual) que represente "Quem sou eu?" ou "Quem somos nós?" a partir da valorização das identidades plurais e do enfrentamento ao racismo, compondo o Mural Antirracista da Identidade Brasileira.

6. Produção Final

Exposição escolar de um **"Mural Antirracista da Identidade Brasileira"** reunindo reflexões, dados, imagens.

7. Avaliação Formativa (transversal)

- Compreensão dos conceitos-chave: identidade, cultura, etnocentrismo, racismo, diversidade.
- Análise crítica: capacidade de reconhecer como a identidade é moldada por relações de poder e desigualdade racial.
- Interdisciplinaridade: articulação entre os conteúdos das áreas no produto final.
- Participação ativa: respeito, escuta, posicionamento crítico.
- Criatividade e protagonismo: valorização de identidades plurais, ruptura com estereótipos raciais, compromisso antirracista.

QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO FINAL

NOME:

O que você entende por racismo?	
O que você compreende hoje sobre educação antirracista?	
Quais estratégias pedagógicas pretende implementar em sala?	
O que mudou na sua forma de pensar sobre o tema após a formação?	

MOMENTO FORMATIVO

Educação Antirracista

Mediadora: Katia Kaline Silva Araujo

