



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



HUGO DE SOUZA LIMA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM BARRO PRETO-BA**

Vitória da Conquista – Bahia

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS –GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGen)
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

HUGO DE SOUZA LIMA DE OLIVEIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM BARRO PRETO-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista – BA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.
Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana

Vitória da Conquista, Bahia

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental em Barro Preto-BA”

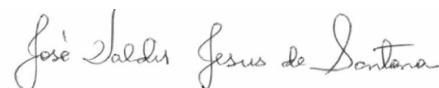
Autor: Hugo de Souza Lima de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Hugo de Souza Lima** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 22/12/2025

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientador



Profª Drª Cristiane Batista
DCIE - UESB
CAD 745191657

Profa. Dra. Cristiane Batista da Silva Santos
Examinadora externa



Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (UESB)
Examinador interno

FICHA CATALOGRÁFICA

O47p

Oliveira, Hugo de Souza Lima de.

Práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental em Barro Preto-BA / Hugo de Souza Lima de Oliveira, 2025.
180f.

Orientador (a): Dr. José Valdir Jesus de Santana.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências. F 155 – 166

1. Ensino fundamental – Anos iniciais. 2. Educação antirracista.
3. Interculturalidade crítica. 4. Lei 10.639/2003. 5. Práticas pedagógicas. I. Santana,
José Valdir Jesus de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado
Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

CDD 372.190981

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Ilma de Souza Lima — mulher negra, que cria seus filhos, trabalha e resiste todos os dias, em meio a uma sociedade racista, patriarcal e machista. Sua força e coragem diante das múltiplas opressões que tenta sobreviver, são fontes de inspiração para minha vida.

ABRAÇAR E AGRADECER

Chegar até aqui só foi possível graças a Deus, ao meu Santo Antônio e aos meus Orixás. Tenho muito a agradecer e louvar por toda orientação espiritual e por alimentar em mim a fé de que seria possível realizar mais um objetivo que tracei para minha vida, que foi a conclusão desse mestrado.

Agradeço e louvo o ventre que me gerou – minha mãe – Ilma de Souza Lima, por todo amor e educação, a senhora foi e é a principal influenciadora em minha vida.

Agradeço ao meu irmão Antonio e ao meu sobrinho Anthony, pelo carinho, afeto e pela presença constante que me fortalece nos momentos de alegria e de desafio. Estendo meu reconhecimento a toda a minha família, em especial aos meus avós maternos, cujos cuidados, ensinamentos e exemplos de vida foram fundamentais para a formação de quem sou hoje.

Ao meu namorado Noel Neto, agradeço pelo companheirismo, pelas palavras certas nos momentos certos, pelo cuidado e por todo amor que me tem. Sou feliz por tê-lo ao meu lado.

Aos meus amigos, que tanto me apoiaram nesta trajetória. Em especial, agradeço a Anderson Brito, que me incentivou a tentar a seleção para o mestrado, sempre me enviando editais e acreditando em mim, mesmo quando eu mesmo deixei de acreditar.

Aos amigos de Barro Preto, deixo meu abraço afetuoso, especialmente ao Grupo Resenha 24 (Beatriz, Jo, Eugênia, Ianê, Rogério, Deijanira, Cro, Camila, Gabi e Thaiany), cuja amizade representa um espaço de acolhimento e felicidade em minha vida.

Registro também minha eterna gratidão ao Senhor Sebastião, carinhosamente conhecido como “Tião do Frete”, que com generosidade e paciência me esperava em dias de chegada no Entrocamento de Itapé, permitindo que eu retornasse para casa em segurança. A você, Tião, meu sincero reconhecimento.

Agradeço ao Prefeito Municipal de Barro Preto/BA, Sr. Juraci Dias, pela liberação da licença para estudos, que, embora garantida por lei, foi concedida sem entraves, permitindo-me dedicar-me integralmente a esta formação. À equipe da Secretaria Municipal de Educação, meu especial agradecimento à Secretária Sirleide Rosa Cardoso e aos colegas Louise Rocha, Ednilton Rocha e Alaíse Farias, pela disponibilidade em compartilhar dados e informações preciosas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a todos os profissionais e escolas, que participaram como colaboradores desta pesquisa. Gratidão por toda disponibilidade. Agradeço, de modo especial, à equipe da Escola Municipal Domingos Chaves, onde atuo como Coordenador Pedagógico, pela parceria e apoio constantes.

Meus agradecimentos à Prefeita Municipal de Ibicaraí/BA, na pessoa da Sra. Monalisa Gonçalves Tavares, pela confiança em meu trabalho e pela compreensão diante de minhas ausências, essenciais para a conclusão deste mestrado. Aos amigos e parceiros de trabalho desse município, deixo meu carinho, especialmente a Renata Prattes, Kayse Mateus, Odemir Céó, Luna Tavares, Duilho Silva, Rita de Cássia, Guilherme Cardoso, Carlos Cezar, Katiane Lisandra, Kadma Karine, Thallis Leal, Arthur Peixoto, Maurício Alan, Matheus Andrade e Thiago Padilha, pela convivência e pelo apoio em diferentes momentos dessa jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, expressei minha profunda admiração e gratidão por acreditar em meu potencial, pelos conselhos valiosos e pela dedicação incansável. Gratidão por todas as contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. Ao seu lado encontrei conhecimento, afeto e amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), agradeço na pessoa do Coordenador, Prof. Dr. Benedito Eugênio, cuja postura admiro profundamente. Estendo meus agradecimentos às professoras que contribuíram diretamente com minha formação: Prof.^a Dr.^a Adriana Gusmão, Prof.^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira, Prof.^a Dr.^a Sandra Márcia e Prof.^a e Dr.^a Silva Regina.

Aos colegas da turma de Mestrado 2024.1, registro minha gratidão pelo companheirismo e pelas trocas de experiências que tornaram esse percurso mais rico. De modo especial, agradeço ao trio de amigos Josimario Marques, Juliane Freire e Ricardo Carvalho, com quem compartilhei estudos, risadas e a construção de laços que levarei para além deste espaço acadêmico.

Aos colegas da turma de Doutorado do PPGEEn, Catiana Nery e Rafael Casaes, agradeço pelos momentos de convivência e pela partilha de saberes na disciplina “Interculturalidade, Didática e Ensino”, que enriqueceram meu olhar e ampliaram horizontes para a pesquisa.

À banca examinadora, composta pelos(as) professores(as) Dr. Benedito Gonçalves Eugênio e Dr.^a Cristiane Batista da Silva Santos, agradeço por terem aceitado o convite e pelas valiosas contribuições que, sem dúvida, qualificaram este trabalho.

Aos amigos que me acolheram em Vitória da Conquista/BA durante o período em que precisei residir na cidade, deixo meu especial agradecimento a Lucas Roberto e Marcos Vinicius, pela receptividade e hospitalidade, e a Murilo Porto, que se tornou meu ponto de referência e apoio constante nesse período de adaptação.

Por fim, agradeço, louvo e abraço a todos e todas que, de diferentes formas, estiveram presentes nesta trajetória. Cada gesto de afeto, compreensão e incentivo foi essencial para que este sonho se tornasse realidade.

LISTA DE SIGLAS

- ABPN** – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
- BA** – Bahia
- CAAE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCNERER** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ERER** – Educação para as Relações Étnico-Raciais
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- ITA** – Instituto de Tecnologia Aeronáutica
- MEC** – Ministério da Educação
- MNU** – Movimento Negro Unificado
- NEE** – Necessidades Educacionais Especiais
- ODEERE** – Órgão de Educação e Relações Étnicas
- PPGEDUC** – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- RCM** – Referencial Curricular Municipal
- RSL** – Revisão Sistemática de Literatura
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- SRM** – Sala de Recursos Multifuncionais
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEN** – Teatro Experimental do Negro
- UEFS** – Universidade Estadual de Feira de Santana
- UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- UESC** – Universidade Estadual de Santa Cruz
- UFBA** – Universidade Federal da Bahia
- UFF** – Universidade Federal Fluminense
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa de localização do Município de Barro Preto, Ba.....	33
Figura 2 – Vista Panorâmica do Município de Barro Preto, Ba.....	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unidades Escolares do Município de Barro Preto-BA.....	35
Quadro 2 – Perfil dos colaboradores da Escola Municipal Margarida.....	39
Quadro 3 – Perfil dos colaboradores da Escola Municipal Girassol.....	40
Quadro 4 – Nome e biografia dos professores referenciados como pseudônimos dos entrevistados.....	41
Quadro 5 – Características de uma Educação Antirracista.....	78
Quadro 6 - Protocolo da Revisão Sistemática de Literatura.....	90
Quadro 7 - Dissertações selecionadas para análise.....	92

RESUMO

A dissertação intitulada “Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto/BA” teve como objetivo analisar as concepções sobre educação e práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) e gestores(as) (direção e coordenação pedagógica) de duas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental de Barro Preto-BA, evidenciando de que forma essas práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas (ou não) por esses educadores em atendimento à Lei n. 10.639/2003. A questão central que norteou a investigação foi: Como professores e gestores concebem a educação antirracista e quais práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas por esses educadores em atendimento à Lei n. 10.639/2003 em duas escolas de Barro Preto/BA? A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Para a produção dos dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental, tendo como lócus empírico as Escolas Municipais Girassol e Margarida, além do Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental de Barro Preto e dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Para construção do marco teórico, utilizou-se dos estudos de Munanga (1996, 2004, 2005, 2006, 2010), Almeida (2020), Santos (2007, 2020), Kilomba (2020), Gomes (2005a, 2017, 2012) entre outros, para tratar do racismo na educação. Na discussão sobre pedagogia decolonial e educação intercultural, acionamos autores como Bernadino-Costa e Gossefogueu (2016), Quijano (2005, 2009), Mignolo (2017, 2019), Maldonado-Torres (2007, 2016, 2020), Walsh (2019), Césarie (1978), Ballestrin (2013), Silva (2007), Munanga (2013), Oliveira e Candau (2010). Na discussão sobre educação antirracista e interculturalidade crítica, foi utilizado autores como Cavalleiro (2001, 2005), Gomes (2001, 2005b, 2010), Oliveira (2018, 2020) Walsh (2009) e Candau (2008, 2020). Os resultados evidenciaram que, embora haja reconhecimento formal da importância do ensino da história e cultura afro-brasileira, as práticas pedagógicas permanecem pontuais, restritas principalmente ao mês de novembro, sem articulação consistente ao currículo. Constatou-se ainda que tanto os PPPs quanto o Referencial Curricular Municipal carecem de propostas alinhadas a uma perspectiva decolonial e antirracista. Observou-se a centralidade das professoras na implementação das ações, sem apoio sistemático da gestão e da coordenação pedagógica, o que fragiliza sua continuidade. Por outro lado, identificaram-se iniciativas que valorizam a cultura afro-brasileira e promovem o fortalecimento da identidade das crianças negras, revelando possibilidades de avanço quando há engajamento institucional, articulação política e compromisso coletivo com práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chave: Anos iniciais do ensino fundamental; Educação Antirracista; Interculturalidade Crítica; Lei 10.639/2003; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The dissertation entitled “Pedagogical Practices and Anti-Racist Education in the Early Years of Elementary Education in Barro Preto/BA” aimed to analyze the conceptions of education and anti-racist pedagogical practices held by teachers and school administrators (principals and pedagogical coordinators) in municipal public schools for the early years, highlighting how such practices have been developed and implemented (or not) in accordance with Law No. 10.639/2003. The central research question guiding the investigation was: What are the conceptions of education and anti-racist pedagogical practices held by teachers and administrators of public schools in the early years in Barro Preto-BA, and which pedagogical practices have been effectively implemented in compliance with the legislation? The study adopted a qualitative, exploratory, and descriptive approach. Data were collected through semi-structured interviews, observation, and document analysis, with the empirical locus being the Girassol and Margarida Municipal Schools, as well as the Municipal Curriculum Framework for Elementary Education in Barro Preto and the schools’ Political-Pedagogical Projects. Data analysis was conducted using the Content Analysis technique (Bardin, 2016). For the theoretical framework, the research drew on the works of Munanga (1996, 2004, 2005, 2006, 2010), Almeida (2020), Santos (2007, 2020), Kilomba (2020), and Gomes (2005a, 2017, 2012), among others, to address racism in education. In discussing decolonial pedagogy and intercultural education, authors such as Bernadino-Costa and Gossefogue (2016), Quijano (2005, 2009), Mignolo (2017, 2019), Maldonado-Torres (2007, 2016, 2020), Walsh (2019), Césaire (1978), Ballestrin (2013), Silva (2007), Munanga (2013), and Oliveira and Candau (2010) were referenced. For discussions on anti-racist education and critical interculturality, the research drew upon authors such as Cavalleiro (2001, 2005), Gomes (2001, 2005b, 2010), Oliveira (2018, 2020), Walsh (2009), and Candau (2008, 2020). The results revealed that, although there is formal recognition of the importance of teaching Afro-Brazilian history and culture, pedagogical practices remain occasional, mainly limited to the month of November, without consistent integration into the curriculum. It was also found that both the Political-Pedagogical Projects and the Municipal Curriculum Framework lack proposals aligned with a decolonial perspective. The study observed that teachers play a central role in implementing actions, often without systematic support from school management or pedagogical coordination, which weakens continuity. On the other hand, initiatives that value Afro-Brazilian culture and strengthen the identity of Black children were identified, revealing possibilities for progress when institutional engagement, political coordination, and collective commitment to anti-racist pedagogical practices are present.

Keywords: Decoloniality; Anti-Racist Education; Critical Interculturality; Early Years of Elementary Education; Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR	16
INTRODUÇÃO	20
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	26
1.1 Definição e caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa.....	26
1.2 Técnicas utilizadas na produção dos dados.....	28
1.3 Caracterização do município e do Locus da pesquisa	33
1.4 Caracterização dos sujeitos/colaboradores da pesquisa	38
1.5 Técnica utilizada para a organização e análise dos dados.....	44
1.6 Questões éticas da pesquisa	47
2. EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL CRÍTICA	48
2.1 Racismo e Educação.....	48
2.2 Pedagogia decolonial e educação intercultural: articulações necessárias para a educação escolar.....	64
2.3 Educação Antirracista e Interculturalidade Crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	77
2.4 Práticas pedagógicas antirracistas na educação básica: uma revisão sistemática da literatura	89
3. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS DE PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS EM BARRO PRETO, BAHIA	103
3.1 Análise dos documentos legais do município de Barro Preto, Ba	103
3.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Girassol	106
3.2.1 Sobre Práticas Pedagógicas	107
3.2.2 Sobre Relações Étnico-Raciais	108
3.2.3 Sobre Educação Antirracista.....	109
3.2.4 Ações de Combate ao Racismo	109
3.3 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Margarida.....	111
3.3.1 Sobre Práticas Pedagógicas	112
3.3.2 Sobre Relações Étnico-Raciais	113
3.3.3 Sobre Educação Antirracista.....	114

3.3.4 Ações de Combate ao Racismo	115
3.4 Análise do Referencial Curricular Municipal (RCM) do Ensino Fundamental de Barro Preto-BA.....	115
3.4.1 Sobre Práticas Pedagógicas	116
3.4.2 Sobre Relações Étnico-Raciais	117
3.4.3 Sobre Educação Antirracista.....	118
3.4.4 Ações de Combate ao Racismo	119
3.5 Concepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre educação antirracista.....	121
3.6 Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nos anos iniciais, na perspectiva da Lei 10.639/03.	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com os professores(as)	167
APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista para os coordenadores(ad) pedagógicos(as)	169
APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista para gestores(as) escolares	171
APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	173
APÊNDICE 5 – Parecer consubstanciado do CEP	177

APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

*“Nossas trajetórias nos movem,
nossa ancestralidade nos guia.”*

Nêgo Bispo

Esta pesquisa possui razões pessoais, sociais e científicas que me inquietam e provocam a problematização posta de uma necessária educação antirracista, a partir de um lugar de fala¹ e do chão que pisamos: a escola. Sou professor/coordenador pedagógico, que ao colocar os pés no chão de uma escola pública, carrego várias vozes: a minha, da minha mãe, do meu irmão, minhas tias professoras e dos meus avós.

Venho de uma família chefiada por um avô negro retinto e deficiente visual, que mesmo com muita dificuldade, educou seus 07 (setes) filhos e teve a oportunidade de contribuir com a educação de seus netos. Eu e meu irmão vivemos nossa infância na casa do meu avô, pois minha mãe não teve apoio dos nossos pais em nossa criação. Apesar da sua deficiência visual, meu avô acompanhava nossas atividades escolares, perguntando, diariamente, o que a professora tinha feito em sala e se tinha tarefa para casa. Ele fazia questão de tomar a leitura de um pequeno texto, todas as vezes que chegávamos da escola, pois afirmava que ler era importante para ser alguém na vida e conseguir um emprego.

Quando meu irmão foi para escola, começamos a sentir o peso do racismo e o impacto que ele causa na vida das pessoas. Éramos questionados, frequentemente, por nossa irmandade, pois ele é negro retinto, até o ponto de ser questionado pela professora da turma dele, em um certo momento, onde aguardava a sua liberação para voltarmos para casa: “você realmente são irmãos?” Um questionamento feito a partir da cor da pele e dos traços corporais, que meu irmão tem e que foram herdados do meu avô.

Gomes (2003a) chama a atenção para o modo como o racismo utiliza as características físicas da população negra, como a cor da pele e os traços faciais. Esses elementos corporais, ao serem evidenciados pela cultura racista, tornam-se alvos de preconceito e discriminação. O que está em jogo, segundo a autora, é uma tentativa de negar a humanidade da pessoa negra, ao classificá-la como inferior, com base na sua aparência. Trata-se de uma forma cruel de racismo, porque se enraíza e faz com que a sociedade associe certos corpos à feiúra ou à inferioridade, enquanto outros são elevados como padrão de beleza e valor. Em nossa

¹ Neste caso, “Lugar de fala” é entendido na perspectiva de Djamila Ribeiro (2019), ou seja, como o reconhecimento de que toda fala parte de um lugar social, e que é necessário dar visibilidade e legitimidade às vozes historicamente marginalizadas, promovendo equidade no discurso público e acadêmico.

sociedade, como chama atenção Nogueira (2007), o racismo opera a partir de características/traços fenotípicos, como a cor da pele, a cabelo crespo, o formato do nariz, ou seja, o que ele vai denominar de preconceito racial de marca.

Com o tempo, fui compreendendo o impacto profundo sobre os questionamentos que se faziam sobre a aparência e a cor da pele do meu irmão. A infância marcada por essas vivências despertou em mim a vontade de entender como o racismo se manifesta nos espaços escolares e como ele influencia o desenvolvimento e a autoestima de crianças negras. Essas memórias tornaram-se o motor que impulsionou o meu desejo de estudar, de resistir, e, sobretudo, de contribuir com uma produção de conhecimento que valorize a trajetória de famílias como a minha, que mesmo diante de tantas adversidades, encontraram na educação uma forma de afirmação e transformação social.

Nas minhas vivências, enquanto profissional da educação, percebo que a escola pública continua a adotar práticas segregacionistas e racistas, que se refletem na seleção dos livros didáticos, nas escolhas de alunos, quase sempre brancos, para protagonizarem personalidades em apresentações teatrais e participação em desfiles, e até nas falas dos alunos, professores e gestores escolares. Piadas preconceituosas sobre o cabelo, a cor da pele e outras características físicas são uma realidade para muitas crianças negras, que muitas vezes são silenciadas, inclusive pelos próprios professores. Fatos como esses, segundo Cavalleiro (2014), levam a criança negra a sentir vergonha de sua própria identidade, enquanto que à criança branca resta a internalização de uma sensação de superioridade étnica.

Iniciei minha trajetória profissional, em 2004, ainda quando cursava a Licenciatura em Pedagogia, atuei como professor substituto dos anos iniciais do ensino fundamental. Na época, já me questionava do porque no curso de Pedagogia não ter uma disciplina ou uma discussão profunda em torno das relações étnico-raciais, pois no exercício da docência observava as situações de preconceito e discriminação, através das piadinhas que os alunos e alunas, que tinham seus cabelos crespos sofriam na escola, bem como sobre a cor da pele e suas características físicas.

Em 06 de agosto de 2007 obtive o grau de Licenciado em Pedagogia, um marco histórico para toda minha família, pois fui o primeiro a concluir o nível superior. Esse feito representou muito mais do que um diploma, simbolizou a quebra de um ciclo histórico de exclusão e a abertura de caminhos antes inimagináveis para mim e para os meus. O acesso à universidade foi um divisor de águas, não apenas pelo conhecimento adquirido, mas também pela oportunidade de conviver com outras realidades, questionar estruturas e reafirmar a minha identidade. Foi dentro do espaço universitário que compreendi a potência da minha trajetória e a importância

de lutar por políticas públicas de inclusão que garantam que mais jovens negros, periféricos e oriundos de escolas públicas possam ingressar e permanecer no ensino superior. A universidade tornou-se, para mim, um território de disputa, de resistência e de esperança.

No período de 2009 a 2013, fiz parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Barro Preto-BA, onde atuei como Técnico Pedagógico, sendo responsável pelos Programas e Projetos Educacionais, participando ativamente da implantação de políticas públicas educacionais no município. Mas, tinha algo que me inquietava, a falta de programas de formações continuadas para professores e demais profissionais, principalmente para discussão que envolvia a temática das relações étnico-raciais. Fiz a proposta para secretária de educação, para que organizasse um grupo articulador que pudesse ficar responsável pelas formações continuadas nas unidades escolares. Mas, infelizmente, não foi possível. Com a desculpa de redução de gastos, a secretária engavetou minha proposta. Isso provocou uma vontade de retornar para escola onde sou lotado como coordenador pedagógico, pois sabia que por lá poderia, com mais autonomia, provocar discussões em torno de temas como racismo, desigualdade social, homofobia, etc. Voltei para escola em 2012 e também voltei para universidade, dessa vez para estudar a Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

A realização da segunda Licenciatura em História representou uma etapa decisiva na minha trajetória acadêmica e profissional, porque, durante a primeira graduação, não tive contato com discussões mais aprofundadas sobre diversidade e relações étnicas, o que resultou numa formação marcada por lacunas significativas nesse campo. Foi apenas nesta experiência formativa que pude mergulhar em reflexões mais críticas, proporcionadas por disciplinas como Metodologia do Ensino de História, Educação e Relações Étnico-Raciais, História Indígena, Antropologia e Educação. Essas disciplinas foram essenciais para o amadurecimento de um olhar mais crítico sobre a realidade, impulsionando o desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica, nos termos de Freire (2021), que passou a orientar tanto a minha vivência no mundo quanto as minhas práticas pedagógicas. Nesse percurso, tive também o primeiro contato com a proposta de um currículo decolonial, uma noção que até então me era desconhecido, mas que provocou em mim o desejo de aprofundamento na compreensão desse campo e contribuiu diretamente para a escolha do tema desta investigação. Essa aproximação inicial com conceitos decoloniais revelou-se essencial para repensarmos as práticas pedagógicas que reproduzimos diariamente em sala de aula.

As reflexões apresentadas até aqui, aliadas às mudanças vivenciadas ao longo da minha prática docente, despertaram o interesse por uma educação comprometida com a justiça e

equidade social. Passei a compreender a importância de promover uma abordagem alinhada a interculturalidade crítica sobre as questões étnico-raciais no contexto escolar, reconhecendo o papel essencial da escola na valorização da diversidade e no combate a qualquer forma de racismo. Essa tomada de consciência impulsionou o meu envolvimento com propostas pedagógicas antirracistas, voltadas para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor para todos os alunos.

Diante das minhas vivências como coordenador pedagógico dos anos finais do ensino fundamental, surgiu a inquietação em relação à forma como as temáticas étnico-raciais vêm sendo abordadas nas unidades escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo após a promulgação da Lei n.º 10.639/03, posteriormente complementada pela Lei n.º 11.645/08, que modificaram Lei n.º 9.394/96, tornando obrigatória a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos diferentes níveis de ensino que compõem a Educação Básica. Isso leva-me a refletir: como tem sido, de fato, a experiência do aluno negro, indígena ou quilombola que chega à escola? Qual a visão dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas, em relação as questões étnico-raciais? Será que essas legislações, por si só, são suficientes para garantir uma educação verdadeiramente antirracista, comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial? Qual a concepção dos professores sobre educação antirracista? E quais práticas pedagógicas antirracistas são desenvolvidas (ou não) nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental?

A discriminação racial é algo presente na escola e o silêncio dos professores, alunos e demais profissionais que convivem na instituição, que deveria ser um lugar de acolhimento e de respeito a diversidade cultural e étnico-racial, é algo que despertou o interesse para aprofundar os estudos e pesquisas. E por isso, estou realizando essa pesquisa intitulada de “Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto/BA”, cujo objetivo foi analisar as dificuldades e possibilidades da construção de um trabalho pedagógico e um currículo que valorize a história e cultura africana e afro-brasileira, potencializando o compromisso de uma educação antirracista.

INTRODUÇÃO

“Em uma sociedade racista, não basta não sermos racistas, precisamos ser antirracistas” (Angela Davis).

A escola foi, historicamente, um dos principais espaços de reprodução e, ao mesmo tempo, de enfrentamento das desigualdades sociais. No contexto brasileiro, o racismo estrutural se manifesta cotidianamente nos diferentes níveis de ensino, inclusive nos anos iniciais da educação básica. Diante disso, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, de modo a promover uma educação que não apenas reconheça a diversidade étnico-racial, mas que atue ativamente na desconstrução de preconceitos. Neste cenário, a presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tem como foco de investigação as práticas pedagógicas e a educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como recorte a realidade do município de Barro Preto-BA.

Ao longo da história, a educação brasileira tem sido marcada por práticas excludentes que atingem diversos grupos sociais. No caso da população negra, essas formas de exclusão permanecem evidentes em contextos, como acesso a educação, à saúde e ao o mercado de trabalho. Para Almeida (2020), essas desigualdades são sustentadas pelo “racismo estrutural”, que estrutura as relações sociais e raciais no país, agindo por meio de mecanismos institucionais e legais, evoluindo constantemente. Esse processo é reforçado pelo discurso do “mito da democracia racial”, que insiste em negar a existência do racismo no Brasil, difundindo uma imagem ilusória de harmonia nas relações raciais. Tal mito, segundo Munanga (2008) e Rodrigues (2005), exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, ao mesmo tempo em que permite às elites dissimular as desigualdades. Ademais, segundo o autor, o mito da democracia racial impede ou dificulta que os membros das comunidades não brancas tomem consciência dos mecanismos que produzem a exclusão da qual são vítimas.

Com esse entendimento, Gomes (2011) afirma que a escola, em sua organização pedagógica, reforça o discurso da igualdade, ao mesmo tempo em que sustenta práticas curriculares eurocêntricas, presentes em toda educação básica. E contra essa narrativa, o Movimento Negro brasileiro tem se mobilizado desde a década de 1970, denunciando de forma incisiva o racismo, suas manifestações e impactos nas instituições sociais e políticas, especialmente no ambiente escolar (Gomes, 2012, 2017, 2020). Como resultado dessas lutas,

foi construída uma proposta de educação pautada nas relações étnico-raciais, cuja principal conquista foi a Lei Federal nº 10.639/2003. Essa legislação tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da educação básica.

Pesquisadores que se dedicam ao estudo das relações étnico-raciais na educação, como Cavalleiro (2001, 2021) Gomes (2005, 2006, 2010, 2012, 2017, 2020), Munanga (2013, 2016), apontam que a escolaridade da população negra sempre foi marcada por profundas desigualdades em comparação às vivenciadas pela população branca. Elementos como a estrutura da escola e o currículo, bem como as práticas pedagógicas, muitas vezes se mostram inadequados às realidades da população negra e das camadas populares. Diante desse contexto, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) representam avanços importantes. São normativas que exigem a formulação de propostas curriculares e práticas pedagógicas antirracistas desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A promoção de uma educação antirracista exige, entre outros aspectos, a revisão crítica dos currículos escolares, a valorização de uma convivência ética e respeitosa entre docentes e discentes, bem como o reconhecimento dos alunos como sujeitos socioculturais, para além de sua dimensão cognitiva. Essa perspectiva implica compreender que os indivíduos presentes no ambiente escolar provêm de contextos socioculturais diversos e trazem consigo distintas formas de perceber e interpretar o mundo. Esses fundamentos são essenciais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e o respeito à diversidade.

De acordo com Franco (2016), práticas pedagógicas são ações intencionais e fundamentadas que visam organizar, compreender e transformar o processo educativo e a formação dos sujeitos. Elas se diferenciam das práticas meramente técnicas ou mecânicas por estarem relacionadas a intenções pedagógicas, com reflexões contínuas, valores éticos e uma compreensão crítica do ato de ensinar. Assim, práticas pedagógicas envolvem uma ação consciente, participativa e mediada por múltiplas determinações culturais, sociais e históricas, buscando promover a reflexão, a transformação e a construção de significados no processo educativo.

Nesta pesquisa, defende-se que se faz necessário desenvolver propostas de educação e práticas pedagógicas antirracistas, consoantes com a decolonialidade, que podem ser alcançadas levando em conta os princípios de uma abordagem educacional intercultural crítica, conforme defendido por estudiosos(as) do campo como Walsh (2009), Candau (2008, 2012, 2014, 2016), Fleuri (2003, 2012) e outros, que tem postulado uma política epistêmica da

interculturalidade, possibilitando a construção de novos marcos epistemológicos.

O termo decolonial, conforme afirma Oliveira (2021), surge de uma abordagem teórica que aponta para as possibilidades de uma reflexão crítica a partir das experiências daqueles subalternizados pela modernidade capitalista. O objetivo é desenvolver um projeto focado em um pensamento crítico e transdisciplinar, que também se configura como uma força política em oposição às correntes acadêmicas dominantes e de uma visão eurocêntrica do conhecimento.

A pedagogia decolonial é compreendida por Oliveira (2021) como uma prática político-pedagógica com base intercultural, voltada para o enfrentamento do racismo, do sexismo, da homofobia e de todas as formas de opressão e exploração herdadas do projeto moderno-colonial. Trata-se de uma forma de produzir conhecimento que tenha comprometimento com a transformação da realidade colonial, articulando a atuação dos sujeitos educativos com a luta dos movimentos sociais. Sendo assim, adotar uma pedagogia decolonial significa, também, empreender um processo de desaprendizagem das lógicas e marcas coloniais que moldaram nossas formações, e construir novos olhares, ações e saberes a partir da valorização das diferenças.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica à luz da pedagogia decolonial propõe a construção de novos caminhos de pensamento, ação e produção de conhecimento. Conforme defendem Oliveira e Candau (2010), a educação intercultural ultrapassa a mera aceitação do “outro”, reconhecendo-o como sujeito epistêmico, ou seja, como alguém que produz e transmite saberes que merecem ser legitimados, valorizados e integrados no processo educativo. A interculturalidade crítica é concebida como um espaço de encontro e diálogo entre diferentes culturas, conhecimentos e práticas, onde se procura construir significados partilhados a partir da diversidade. Nesse sentido, conforme Walsh (2009, p. 25), a interculturalidade crítica “[...] é uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder [...]”.

Considerando o exposto e às problematizações apresentadas, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: Como professores e gestores concebem a educação antirracista e quais práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas por esses educadores em atendimento à Lei n. 10.639/2003 em duas escolas de Barro Preto/BA?

A partir da questão de pesquisa formulada, definiu-se como objetivo geral: analisar as concepções sobre educação e práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) e gestores(as) (direção e coordenação pedagógica) de duas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental de Barro Preto-BA, evidenciando de que forma essas práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas (ou não) por educadores em atendimento à Lei n.

10.639/2003. E como objetivos específicos: A) identificar as concepções dos(as) professores(as) e gestores(as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal e ensino de Barro Preto, acerca da importância e implementação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, conforme determinado pela Lei n. 10.639/2003; B) analisar de que forma as práticas pedagógicas desses(as) professores(as) e gestores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação de uma educação antirracista em conformidade com as determinações da Lei. n. 10.639/03; C) identificar as dificuldades e possibilidades enfrentadas no trabalho pedagógico para implementação de uma educação antirracista nas Escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-Bahia e D) analisar de que forma o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental de Barro Preto e os Projetos Políticos Pedagógicos de duas Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental orientam a construção (ou não) de práticas pedagógicas antirracistas.

Esta pesquisa utilizou uma abordagem de natureza qualitativa (Bogdan; Biklen 1994; Minayo, 2009), caracterizando-se como do tipo descritiva (Gil, 2008; Lakatos; Marconi 2010; Triviños, 2011). Como técnicas para coleta de dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada (Minayo; Costa, 2018), da observação e análise documental (Lüdke; André 2013). A técnica utilizada para a organização e análise dos dados foi análise de conteúdo (Bardin 2016), em diálogo com o marco teórico. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Girassol e na Escola Municipal Margarida², ambas situadas no município de Barro Preto-Bahia, e contou com a colaboração de 13 participantes, sendo 07 professoras, 02 coordenadores pedagógicos e 04 gestores escolares (diretores e vice-diretores).

Para construção do marco teórico, utilizou-se dos estudos de Munanga (1996, 2004, 2005, 2006, 2010), Almeida (2020), Santos (2007, 2020), Kilomba (2020), Gomes (2005a, 2017, 2012) entre outros, para tratar do racismo na educação. Na discussão sobre pedagogia decolonial e educação intercultural, acionamos autores como Bernadino-Costa e Gossefoquel (2016), Quijano (2005, 2009), Mignolo (2017, 2019), Maldonado-Torres (2007, 2016, 2020), Walsh (2019), Césarie (1978), Ballestrin (2013), Silva (2007), Munanga (2013), Oliveira e Candau (2010). Na discussão sobre educação antirracista e interculturalidade crítica, foi utilizado autores como Cavalleiro (2001, 2005), Gomes (2001, 2005b, 2010), Oliveira (2018, 2020) Walsh (2009) e Candau (2008, 2020).

[A presente dissertação insere-se no Programa de Pós-Graduação em Ensino ao tomar como objeto de investigação as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica, com](#)

² Como forma de garantir o anonimato das escolas, essa pesquisa utilizou o nome de rosas para se referir às duas escolas onde a pesquisa foi realizada.

foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo a escola como espaço privilegiado de produção, mediação e transformação de saberes. Ao analisar as concepções de professores(as) e gestores(as) acerca da educação antirracista e das práticas pedagógicas mobilizadas em atendimento à Lei nº 10.639/2003, o estudo dialoga diretamente com o campo do Ensino, na medida em que problematiza os processos de ensino-aprendizagem, o currículo, a organização do trabalho pedagógico e o papel da formação docente na construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social. Dessa forma, a pesquisa contribui para o aprofundamento teórico e metodológico das discussões sobre o ensino na educação básica, articulando teoria, prática e contexto sociocultural.

A vinculação à Linha 1 – Ensino, Linguagens e Diversidades evidencia-se pelo enfoque dado às práticas pedagógicas como práticas culturais que produzem sentidos, identidades e relações de poder no espaço escolar. Ao investigar como o racismo estrutural se manifesta nas práticas de ensino, nos Projetos Político-Pedagógicos, no Referencial Curricular Municipal e nas interações cotidianas da escola, a dissertação dialoga com os estudos sobre currículo, inclusão educacional e processos intersubjetivos da relação ensino-aprendizagem. Ademais, ao tratar das relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva antirracista, decolonial e intercultural crítica, o trabalho problematiza as formas pelas quais raça, identidade e pertencimento são construídos e (re)significados no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais, etapa fundamental para a constituição da identidade das crianças.

Nesse sentido, a pesquisa contribui para os debates da Linha 1 ao evidenciar a centralidade das práticas pedagógicas na promoção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, tensionando concepções eurocêntricas ainda presentes nos currículos e materiais didáticos. Ao articular ensino, diversidade e práticas pedagógicas, o estudo reafirma o compromisso do Programa de Pós-Graduação em Ensino com a produção de conhecimentos voltados à transformação das práticas educativas na educação básica, fortalecendo reflexões críticas sobre o papel da escola na construção de relações mais justas, inclusivas e antirracistas.

A dissertação está organizada em três capítulos, sendo o primeiro capítulo “Caminhos Metodológicos da Pesquisa”, onde é apresentada os caminhos seguidos para realização desta pesquisa. Foram apresentados a abordagem e o tipo de pesquisa adotada, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, o *lócus* e caracterização dos participantes/colaboradores da pesquisa, bem como a técnica empregada na organização e análise dos dados.

O segundo capítulo é intitulado de “Educar para as Relações Étnico-Raciais em uma Perspectiva Antirracista e Intercultural Crítica”, constituindo o marco teórico desta pesquisa,

sendo dividido em quatro seções: A primeira, chamada de “Racismo e Educação”, discutimos o conceito de racismo, destacando o seu caráter estrutural e analisando de que forma esse fenômeno impacta as dinâmicas no contexto escolar, contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais; Na segunda seção, “Pedagogia decolonial e educação intercultural: articulações necessárias para educação escolar”, apresentamos uma reflexão sobre a urgência de combater as diferentes formas de colonialidade e os seus efeitos persistentes no campo da educação;

Na terceira seção deste capítulo, intitulada “Educação Antirracista e Interculturalidade Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, é discutida a educação antirracista como um projeto alinhado com a proposta decolonial, que se fundamenta na interculturalidade crítica; e “Práticas pedagógicas antirracistas na educação básica: uma revisão sistemática da literatura”, realizada partir dos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e utilizou-se dos descritores: “educação antirracista” e “práticas pedagógicas” e tendo um recorte temporal de 2014 a 2024.

O terceiro e último capítulo “Concepções e Práticas Pedagógicas Antirracistas de Professoras dos Anos Iniciais em Barro Preto, Bahia”, apresentamos as concepções e práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas por professoras, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, ou a ausência delas, nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Barro Preto-BA. A partir das narrativas desses profissionais, buscou-se compreender de que maneira enfrentam o racismo no cotidiano escolar, articulando saberes, experiências e estratégias pedagógicas que promovem uma educação comprometida com a equidade racial e a valorização da diversidade.

Além disso, apresentamos a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das duas escolas onde foi desenvolvida a pesquisa empírica, bem como a do Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental de Barro Preto-BA.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve os caminhos metodológicos seguidos para realização desta pesquisa. Nele, situam-se a abordagem e o tipo de pesquisa adotada, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, o *lócus* e caracterização dos participantes/colaboradores da pesquisa, bem como a técnica empregada na organização e análise dos dados.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cujo objetivo foi analisar as concepções sobre educação e práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) e gestores(as) (direção e coordenação pedagógica) de duas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental de Barro Preto-BA, evidenciando de que forma essas práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas (ou não) por esses(as) professores(as) e gestores em atendimento à Lei n. 10.639/2003. O campo empírico da pesquisa foram as Escolas Municipais Girassol e Margarida³, onde se procurou analisar essas questões a partir das vivências e interações observadas.

1.1 Definição e caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa

Entende-se a pesquisa como um processo sistemático e formal que recorre a métodos fundamentados na reflexão crítica, exigindo um tratamento científico das informações. Essa definição é essencial para compreender a realidade ou revelar determinados aspectos ainda desconhecidos. Segundo Gil (2008, p. 26), trata-se de um “processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Em geral, a pesquisa possibilita encontrar respostas para questões que emergem do campo científico, por meio da aplicação do método científico. Esse método, por sua vez, estabelece uma ponte entre teoria, realidade empírica e as interpretações construídas sobre essa realidade, como aponta Minayo (2009).

Para realização desta pesquisa, foi empregada a abordagem de natureza qualitativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1994), é uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, o estudo das percepções pessoais, de forma a valorizar a perspectiva que os sujeitos atribuem sobre suas relações com o mundo e com outros sujeitos, o que implica em considerar a complexidade dos fenômenos humanos e sociais.

No entendimento de Minayo (2009), as abordagens qualitativas adaptam-se melhor às

³ Como ficará explícito no decorrer do capítulo, os nomes das instituições são fictícios, como forma de preservar o anonimato, em atendimento ao que determina o Comitê de Ética de Pesquisa.

investigações de grupos e segmentos específicos, no estudo das trajetórias sociais a partir da perspectiva dos próprios envolvidos, à análise de relações, de discursos e documentos. Segundo Duarte (2004), a investigação qualitativa caracteriza-se por abordar aspectos que não podem ser medidos de forma objetiva, uma vez que considera a realidade e o sujeito como dimensões que estão profundamente interligadas. Nesse sentido, quando o foco recai sobre o sujeito, é essencial ter em conta os elementos subjetivos e as especificidades que o compõem, aspectos esses que não podem ser representados por dados numéricos como ocorrem na maioria das pesquisas quantitativas.

A abordagem qualitativa na pesquisa, caracteriza-se por ser de natureza interpretativa, valendo-se de diversas fontes de informação, bem como de múltiplas estratégias e técnicas de investigação. Entre os procedimentos mais comuns encontram-se a observação, as entrevistas e a análise de documentos. De acordo com Chizzotti (2008), esse tipo de investigação envolve uma análise cuidadosa dos dados, na qual se busca identificar padrões recorrentes e relacioná-los ao referencial teórico e à literatura existente. Complementando essa ideia, Mattar e Ramos (2021) destacam que a pesquisa qualitativa tem como objetivo principal construir uma compreensão abrangente dos fenômenos estudados. Para isso, Chizzotti (2008) aponta que é preciso adotar uma combinação de métodos que permitem analisar o fenômeno no seu contexto natural, procurando não só compreender o seu significado, mas também interpretar as percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Conforme salientam Minayo e Sanches (1993), existe uma variedade de métodos e estratégias que podem ser aplicadas na análise de dados qualitativos, tal como existem técnicas e instrumentos disponíveis para produção dos dados. Dessa forma, essa pesquisa é do tipo exploratória, pois segundo Lima e Pereira (2018), pode assumir o papel de etapa preliminar em um estudo mais amplo, servindo para reunir dados iniciais que orientarão investigações futuras. Para isso, segundo Gil (2002), recorre-se, frequentemente, à revisão de literatura, realização de entrevistas, observações e outros métodos qualitativos para produção de dados.

Esse estudo insere-se também no campo da pesquisa descritiva, uma vez que tem como objetivo principal descrever e compreender as percepções dos participantes sobre diferentes fenômenos. Este tipo de abordagem permite, por exemplo, analisar as concepções sobre educação e práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) e gestores(as) (direção e coordenação pedagógica) de duas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental de Barro Preto-BA, evidenciando de que forma essas práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas (ou não) por esses(as) professores(as) e gestores em atendimento à Lei n. 10.639/2003. Para Triviños (2011):

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc (Triviños, 2011, p. 110).

Conforme os estudos de Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa descritiva tem por objetivo descrever determinadas características de uma população ou fenômeno, ou então com o estabelecimento de relações entre variáveis, não existindo interferência do pesquisador, o que conforme a explicação de Gil (2008), apenas observa, registra, analisa e correlaciona os fatos ou fenômenos.

Nesta pesquisa, uma das etapas utilizadas para a sua construção foi a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), realizada no período de outubro de 2024 a fevereiro de 2025, sobre as Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação Básica, tendo como banco de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2014 e 2024, utilizando dos descritores: “educação antirracista” e “práticas pedagógicas”.

A Revisão Sistemática da Literatura (RSL) configura-se como uma estratégia de investigação conforme explicam Sampaio e Mancini (2017), tendo como principal fonte de dados os estudos já publicados sobre um determinado assunto. Para Galvão e Ricarte (2019), trata-se de um tipo de revisão caracterizado por um elevado grau de evidência científica, sendo especialmente relevante para subsidiar processos decisórios tanto em contextos públicos quanto privados. Além disso, a RSL exerce uma função essencial ao identificar lacunas existentes no campo de estudo, sinalizando possibilidades para aprofundamentos futuros.

1.2 Instrumentos utilizados para a produção dos dados

No âmbito das investigações qualitativas, a entrevista destaca-se como um dos instrumentos mais recorrentes na produção de dados, especialmente nas pesquisas voltadas para o campo da educação (Mattar; Ramos, 2021). E de acordo com Lüdke e André (2013), uma das principais vantagens deste instrumento reside na possibilidade de obter informações de forma direta e imediata, podendo ser aplicada a diferentes perfis de participantes e abordando uma ampla variedade de temas.

A entrevista, conforme Lüdke e André (2013), quando conduzida de forma cuidadosa, apresenta-se como uma ferramenta de grande relevância no processo de investigação científica,

sendo possível explorar questões de caráter pessoal e íntimo, bem como temas mais complexos e subjetivos, cuja abordagem seria limitada por instrumentos mais estruturados, como o questionário.

Esta pesquisa recorreu à entrevista como principal técnica de coleta de dados, porém é importante salientar que essa técnica pode ser realizada de diversas formas, consoante o seu grau de estruturação. Segundo Amado e Ferreira (2017), a entrevista pode ser estruturada (ou diretiva), semiestruturada (ou semidiretiva), não estruturada (ou não diretiva), e ainda a entrevista informal. Cada uma destas variações possui características próprias, que se adequam a distintos objetivos e contextos de pesquisa.

Entre as muitas possibilidades, destacadas por Amado e Ferreira (2017), esta pesquisa utilizou-se da entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista, segundo Minayo e Costa, (2018, p. 142):

Combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados.

No entendimento de Lüdke e André (2013), a entrevista semiestruturada desenvolve-se com base num roteiro, embora este não seja seguido de forma precisa, o que proporciona ao entrevistador a flexibilidade necessária para realizar ajustes conforme a dinâmica da conversa. Assim, as perguntas que integram o roteiro da entrevista desta pesquisa, foram elaboradas a partir de um planejamento prévio, organizado, de forma lógica para o entrevistador, com os principais tópicos de interesse. No entanto, durante a interação, concede-se ampla liberdade ao entrevistado para expressar as suas respostas (Amado e Ferreira, 2017).

A realização das entrevistas com os professores, coordenadores pedagógicos e gestores foi possível por se tratar de escolas que fazem parte da mesma rede de ensino que o pesquisador atua como servidor público na função de professor/coordenador pedagógico. Essa proximidade estabeleceu uma abordagem com maior naturalidade e confiança. Foi apresentado, no dia 04 de novembro de 2024, um ofício à Secretaria Municipal de Educação de Barro Preto-BA, informando sobre a pesquisa, objetivos e procedimentos metodológicos que seriam utilizados para sua realização. A Secretária de Educação, juntamente com sua equipe técnica, mostrou-se bastante receptiva ao saber que a pesquisa tem como foco os anos iniciais do ensino fundamental. Demonstraram interesse e apoio à proposta, reconhecendo a relevância de iniciativas que contribuam para a promoção de uma educação mais equitativa, inclusiva e

consciente das questões raciais no ambiente escolar.

A entrada nas unidades de ensino ocorreu de forma tranquila, sendo a proposta de investigação bem acolhida pelos professores, coordenadores pedagógicos e gestores (diretores e vice-diretores), que demonstraram disponibilidade e destacaram a relevância do tema em estudo. No decorrer da fase empírica da investigação, o contato com os participantes foi estabelecido de acordo com a sua disponibilidade, começando pelo diálogo com a gestão escolar e coordenação pedagógica, que possibilitou a participação do pesquisador durante a Atividade Complementar (AC)⁴ em cada escola.

Na Escola Municipal Girassol o momento de AC foi realizado, no dia 31 de março de 2025 e na Escola Municipal Margarida, dia 01 de abril de 2025. As referidas escolas utilizam de uma das salas de aula, para o realização do momento de AC. Inicialmente, os coordenadores pedagógicos, fizeram uma apresentação sobre a pauta do dia e em seguida, apresentou o pesquisador aos professores e informou o motivo de sua presença.

Em ambas as escolas, foi apresentado o tema da pesquisa, os objetivos, a finalidade da entrevista, bem como o destino dos dados a serem produzidos. Houve uma boa recepção por parte dos sujeitos da pesquisa, porém na Escola Municipal Girassol, houve mais interesse, envolvimento e questionamento sobre a proposta de pesquisa. Esse momento de AC foi oportuno para selecionar os sujeitos participantes da pesquisa. Também foi apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos. As entrevistas foram realizadas durante o mês de abril de 2025, nos horários, locais e condições previamente indicadas pelos próprios participantes.

Os espaços destinados à realização das entrevistas variaram consoante a dinâmica e a organização interna das unidades de ensino. A entrevista com os gestores escolares (diretores e vice-diretores) ocorreram nas salas da diretoria. Os coordenadores pedagógicos e professores utilizaram as salas da coordenação, uma vez que oferecia melhores condições de silêncio, considerando que, em alguns momentos, algumas turmas se encontravam em recreio no pátio da escola. Apesar do esforço em proporcionar um ambiente acolhedor e tranquilo durante o processo, notou-se uma certa timidez inicial por parte dos entrevistados, sobretudo pelo fato das suas falas serem gravadas por um aparelho de celular que contém aplicativo de gravador de voz. No entanto, à medida que se reforçava o compromisso com a confidencialidade e o respeito pelo anonimato, o diálogo passou a decorrer de forma mais fluida e espontânea.

A observação também foi utilizado nesta pesquisa, pois segundo Lüdke e André (2013),

⁴ As escolas municipais da Rede Pública de Barro Preto-BA, possuem autonomia para estabelecer o dia da semana que será realizada Atividade Complementar (AC).

possibilita:

[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. [...] Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema (Lüdke e André, 2013, p. 30-31).

De acordo com Mattar e Ramos (2021), a distinção entre observação direta e indireta está relacionada à presença física do investigador no local do estudo. A observação direta ocorre quando o investigador está presente no campo, o que confere maior flexibilidade ao processo, pois possibilita a descrição de diversos elementos e a adoção de diferentes perspectivas durante a coleta de dados. Em contrapartida, na observação indireta, o registro dos acontecimentos é feito de forma mediada, geralmente através de recursos como gravações em vídeo ou câmeras digitais com transmissão, segundo Mattar e Ramos (2021).

Recorremos à observação assistemática ou não estruturada, seguindo a perspectiva de Marconi e Lakatos (2021), os quais explicam que este tipo de observação, vista como espontânea, informal, simples, livre ou até acidental, caracteriza-se pela coleta e registro dos fatos tal como se apresentam na realidade, sem a utilização de instrumentos técnicos específicos nem a formulação de perguntas diretas por parte do investigador. Este tipo de observação pode ser utilizado como etapa preliminar de uma investigação, com objetivo de permitir um primeiro contato com o campo empírico. Para Mattar e Ramos (2021), trata-se de um processo que implica o registro contínuo das situações observadas.

A observação assistemática ocorreu entre o mês de abril e o início de maio de 2025, nas duas unidades escolares. Durante esse período, foi possível realizar a observação dos espaços e como eles são estruturados, como o pátio, as salas de aula, as salas de reforço escolar, a diretoria, a sala da coordenação/professores⁵ e as áreas exteriores. Esta fase foi particularmente relevante, pois foi possível perceber o quanto é diferente o formato de organização das unidades escolares que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, das que ofertam os anos finais, pois os ambientes destinados aos alunos apresentam-se de forma mais lúdica, acolhedora e cuidadosamente organizada. As salas de aula e os pátios são geralmente decorados com murais informativos e pedagógicos, que estimulam a aprendizagem visual e reforçam a comunicação entre escola e comunidade escolar. As fotografias correspondentes não foram incluídas neste trabalho a fim de preservar o anonimato e a privacidade do ambiente escolar, em respeito aos

⁵ As duas unidades escolares que fazem parte dessa pesquisa não possuem uma sala própria para professores e por isso eles dividem a sala com a coordenação pedagógica.

princípios éticos de pesquisa.

Foi possível observar também a dinâmica das relações entre a gestão das escolas, os professores, coordenadores pedagógicos e alunos, durante a rotina das aulas, bem como a organização do recreio dirigido, no qual cada turma tem um momento específico para utilizar o pátio. Verificou-se que o planejamento das atividades pedagógicas são realizados individualmente por cada professor, com dia e horário estabelecido pela coordenação pedagógica, o que impossibilita encontros conjuntos entre os professores para a construção de um trabalho colaborativo. Somente uma vez por mês os professores se reúnem durante o momento de AC, para planejamento pedagógico e discussão de assuntos que sejam de interesses coletivos. Esse momento é conduzido pela coordenação pedagógica.

Além das duas técnicas já referidas, a pesquisa fez uso da análise documental, importante para alcançar os objetivos desta pesquisa. No entendimento de Lüdke e André (2013, p. 38), a análise documental “[...] é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Teve como *corpus* o Referencial Curricular Municipal (RCM) do Ensino Fundamental de Barro Preto-BA e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas Unidades Escolares.

O processo de análise documental, conforme as explicações de Cechinel (2016), deve começar com uma avaliação inicial de cada documento, na qual se realiza uma apreciação crítica a partir de certos critérios, como o contexto em que foi produzido, a autoria, os interesses envolvidos, o grau de confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos principais abordados. É importante destacar que esses critérios podem ser ajustados de acordo com os objetivos e necessidades do investigador.

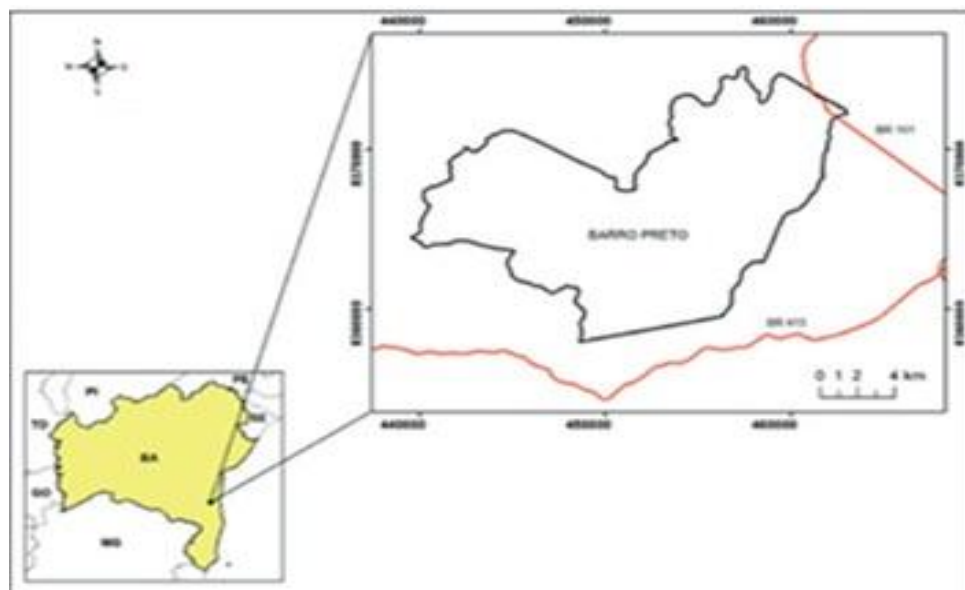
Este estudo teve como objetivo analisar o RCM, bem como os PPPs de cada escola envolvida, com o intuito de identificar, nesses documentos, a presença de uma abordagem voltada para a educação antirracista e, conseqüentemente, para práticas pedagógicas que promovam tal perspectiva no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental.

Desta forma, foi feita uma articulação do uso da entrevista semiestruturada, da observação e dos documentos, neste estudo, para identificar a concepção de professores, coordenadores pedagógicos e gestores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a educação antirracista e quais práticas pedagógicas antirracistas são desenvolvidas ou não, em suas unidades de ensino.

1.3 Caracterização do município e do *Lócus* da pesquisa

O município de Barro Preto é localizado no Território Litoral Sul do Estado da Bahia (figura 1), que desponta no cenário nacional pelos índices de remanescentes do Bioma da Mata Atlântica. Devido à concentração e preservação da cobertura vegetal nativa, principalmente na região da Serra da Pedra Lascada, tem despertado o interesse de pesquisadores brasileiros na sua riquíssima fauna e flora.

Figura 1- Mapa de localização do Município de Barro Preto, BA



Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2006).

A saga histórica do município (figura 2), conforme os estudos do professor e historiador Augusto César Weyll Chaves⁶ (2012), tem seus registros iniciais no século XX, durante o desenvolvimento e apogeu da monocultura da lavoura cacaeira nas terras do Município de São Jorge dos Ilhéus, situado no Litoral Sul do Estado da Bahia. Esse período é marcado pelo surgimento do mais novo povoado da região, denominado de Arraial de São Joaquim, local onde mais tarde seria sediada a cidade de Barro Preto – BA. O Arraial só foi oficializado como 9º distrito do município de Ilhéus – BA, através do Decreto Estadual nº 8.678 de 13 de outubro de 1933.

Chaves (2012) relata que o Arraial de São Joaquim, que deu origem a Barro Preto, foi

⁶ Augusto César Weyll Chaves é professor aposentado da Rede Municipal e Estadual de Ensino, graduado em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Seu trabalho de conclusão de curso sobre a história do município de Barro Preto foi transformado em livro, intitulado "Da Pedra Lascada ao Barro Preto – aspectos históricos de uma comunidade", sendo publicado pela Editora Mondrongo, em 2012.

assim chamado em homenagem ao fazendeiro de cacau, Sr. Joaquim Cardoso da Silva. Este fazendeiro permitiu, em suas terras da Fazenda Boa Vista, a construção de casinhas para um pequeno grupo constituído de trabalhadores rurais, artesãos e biscateiros que, aos poucos, e ao longo das primeiras décadas do século XX, foram atraídos pela auspiciosa cultura do cacau.

O reconhecimento dessa crescente comunidade, conforme detalha Chaves (2012), culminou em 17 de abril de 1962, quando foi consolidada a emancipação política pela Lei Estadual nº 1.678, com a elevação do distrito à categoria de município do Estado da Bahia, com a denominação de Barro Preto. A sede distrital foi instalada oficialmente em 07 de abril de 1963, durante a sessão solene presidida pelo Exmº Sr. Dr. Omar Ferreira de Carvalho - Juiz Eleitoral da 27ª Zona Eleitoral de Itajuípe - Ba, momento em que foram empossados o 1º prefeito e os respectivos vereadores, devidamente eleitos durante a primeira Eleição Municipal, realizada no dia 07 de outubro de 1962.

Figura 2 – Vista Panorâmica do Município de Barro Preto, BA



Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Barro Preto-BA (2012).

A atividade econômica da cidade está diretamente relacionada às raras iniciativas de diversificação da lavoura, a participação do comércio, em expansão e, principalmente em torno do serviço público. No passado, era ligada à monocultura do cacau, mas com o declínio econômico da lavoura cacaueira na Região Sul da Bahia, registrou-se baixo índice de crescimento e desenvolvimento, com intenso e constante êxodo da população economicamente ativa para outros centros, fenômeno que se reflete pelo decréscimo populacional registrado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nas últimas contagens populacionais.

De acordo com a estimativa do IBGE, no ano de 2022, o município apresentava uma população de 5.833 habitantes e a densidade demográfica era de 28,94 habitantes por quilômetro quadrado. Possui uma área territorial de 201 km², sob coordenadas geográficas: 14° 43' 10" longitude Oeste; 39° 22' 05" latitude Sul, está localizado na Região do Território Litoral Sul da Bahia, dista 455 km da Capital do Estado, limitando-se territorialmente com os municípios de Coaraci, Ibicaraí, Itabuna, Itajuípe e Itapé, tendo acesso rodoviário principal por meio da BA 120, que liga o município à BR 415 e a BR 101.

A Secretaria Municipal de Educação – SME é o órgão responsável pela educação no município e, foi criada em 07 de maio de 2014, através da Lei nº 464/2014. O Sistema Municipal de Ensino, sancionado pela Lei nº 383/2005, de 07 de outubro de 2005, estabelece como competência do município os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e as Modalidade de Ensino da Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O município de Barro Preto é constituído por 10 (dez) unidades escolares, sendo 08 (oito) municipais, 01 (uma) estadual e 01 (uma) privada. A seguir detalhamos cada uma, localização e rede responsável por sua administração.

Quadro 1 – Unidades Escolares do Município de Barro Preto-BA.

Nº	Unidades de Ensino	Localização	Rede Administrativa
01	Escola Municipal Domingos Chaves	Zona Urbana	Municipal
02	Escola Municipal Olavo Clementino dos Santos	Zona Urbana	Municipal
03	Escola Municipal Leda Aguiar dos Santos	Zona Urbana	Municipal
04	Escola Municipal Jesus Bom Pastor	Zona Urbana	Municipal
05	Creche Escola Municipal Alice Weyll Chaves	Zona Urbana	Municipal
06	Escola Municipal Virgínia Mars	Zona Rural	Municipal
07	Escola Municipal Ana Umbelina	Zona Rural	Municipal
08	Escola Municipal Brasil	Zona Rural	Municipal
09	Colégio Estadual Lomanto Júnior	Zona Urbana	Estadual
10	Escola Monteiro Lobato	Zona Urbana	Privada

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

No que se refere aos dados e indicadores⁷ educacionais, a situação do município pode

⁷ Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Barro Preto/BA.

ser descrita nos seguintes termos: taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 96,2 %, o número de matrículas na rede municipal foi de 2.045 alunos matriculados no ano de 2024, sendo 1.558 na zona urbana e 487 na zona rural. A rede possui um total de 285 profissionais da educação, sendo que 107 são professores no exercício pleno da docência. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2023⁸, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), foi de 4,6, não alcançando a meta⁹ estabelecida que era de 4,9. Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o índice foi de 3,6, não alcançando também a meta estabelecida, que era de 4,9. Na comparação com outros municípios do estado, ficou na posição 260º dos 417 municípios. Já em comparação com municípios de todo o país, ficou na posição 4790º de 5.570 municípios brasileiros.

Esta pesquisa foi realizada em 02 (duas) escolas¹⁰ da Rede Municipal de Ensino de Barro Preto-BA, localizadas na zona urbana, sendo elas a Escola Municipal Girassol e a Escola Municipal Margarida. A escolha das duas escolas deu-se por critérios de acessibilidade e viabilidade da pesquisa. Ambas pertencem à Rede Municipal de Ensino de Barro Preto-BA e estão localizadas na zona urbana, o que possibilitou facilidade de acesso e acompanhamento das atividades escolares. Outro fator considerado foi a disponibilidade das gestões escolares em participar da pesquisa e em autorizar a coleta de dados, assegurando o cumprimento dos princípios éticos e o respeito à comunidade escolar.

A Escola Municipal Girassol está localizada no centro da cidade, nas proximidades da feira livre e do comércio local e atende a um total de 191 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, no turno matutino e vespertino, em 2025. De origem privada, iniciou os trabalhos na década de 1990 e sua história perpassa por questões e princípios religiosos, advindos da Igreja Católica presente no município. Somente em 2009 foi municipalizada e passou a integrar o Sistema Municipal de Ensino de Barro Preto/BA. É a escola com melhores indicadores educacionais entre as escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental da rede, alcançando o média de 6.1 no IDEB de 2023.

A estrutura da escola é composta por 06 salas de aulas; 01 sala de coordenação/professor; 01 sala de direção/vice-direção; 01 sala de secretaria; 01 sala de leitura; 01 cozinha; 03 banheiros; e 01 pátio onde ocorrem os momentos de atividades recreativas dos

⁸ Índices disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é uma autarquia do Ministério da Educação (MEC), que são responsáveis pela formulação do IDEB: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em 13 de maio de 2025.

⁹ As metas são estabelecidas pelo INEP e são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo de atingir 6 pontos, que é a média dos países desenvolvidos.

¹⁰ Para garantir o anonimato das escolas onde essa pesquisa foi realizada, foram utilizados nomes fictícios de flores.

alunos. A infraestrutura não possui adequações para alunos com necessidades educacionais especiais, então observa-se que não favorece a acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida ou uso cadeiras de rodas. É a única escola da rede que ainda não possui sede própria, pois desde sua municipalização, funciona em um espaço da antiga Creche Escola.

Em relação ao quadro de funcionários, a escola comporta um total de 25 profissionais, sendo 01 diretora; 01 vice-diretor; 01 coordenador pedagógico; 01 secretário escolar; 11 professores; 02 monitoras; 02 cuidadores; 03 zeladores; 02 cozinheiras e 01 porteiro. O quadro de funcionários é em sua maioria de servidores concursados e são mantidos pela SME e Prefeitura Municipal.

A Escola Municipal Margarida localiza-se no centro da cidade, nas proximidades do Mercado Municipal e de imóveis residenciais. Atende a um total de 205 alunos, sendo 155 dos anos iniciais do ensino fundamental e 50 da educação de jovens e adultos, nos turnos matutino, vespertino e noturno, em 2025. A escola iniciou seus trabalhos em 1985 e foi a segunda escola com sede própria implantada no município. Na última avaliação do IDEB, a escola obteve a média 3.3, não alcançando a meta estipulada que era de 4.8.

Sobre a estrutura da escola, é composta por 05 salas de aulas; 01 sala de coordenação/professor; 01 sala de direção/vice-direção; 01 sala de secretaria; 01 sala de leitura/reforço; 01 cozinha; 03 banheiros; 01 pátio onde ocorrem os momentos de atividades recreativas dos alunos e 01 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A infraestrutura da escola é ampla, climatizada, possui banheiro adaptado, favorecendo a acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida ou uso cadeiras de rodas. Como o pátio da escola é coberto e amplo, frequentemente é utilizado como auditório para palestras, conferências e jornadas pedagógicas.

Em relação ao quadro de funcionários, a escola é composta de um total de 37 profissionais, sendo 01 diretora; 01 vice-diretor; 02 coordenadores pedagógicos; 01 secretário escolar; 01 auxiliar de secretaria; 15 professores; 01 monitora; 01 cuidador; 02 professores da SRM; 01 psicopedagoga; 04 zeladores; 05 auxiliar de nutrição e 02 porteiro. O quadro de funcionários, em sua maioria, é composto de servidores concursados e são mantidos pela SME e Prefeitura Municipal.

A escolha por realizar esta pesquisa nas turmas do 3º, 4º e 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deveu-se ao fato de ser etapa obrigatória da Educação Básica, para crianças de 06 (seis) a 10 (dez) anos, que estão se apropriando do sistema da escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, da matemática e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), nos anos iniciais, ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Cavalleiro (2021) destaca que, desde muito cedo, as crianças começam a formar sua identidade, inclusive racial, a partir das interações que têm com o mundo. Isso inclui a forma como são tratadas, as representações que veem sobre si mesmas e sobre os outros, e os discursos que circulam na escola, na família e na sociedade. Portanto, se essa construção ocorre de forma gradual, é fundamental garantir que desde a infância existam experiências positivas de reconhecimento, valorização da diversidade e combate ao racismo, pois essas vivências influenciam diretamente na formação da personalidade e da autoestima da criança.

Nesse sentido, pesquisar sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se essencial para repensar o papel da escola como espaço de formação crítica e emancipatória. Ao desenvolver estratégias educativas que reconheçam e valorizem a diversidade racial, professores, coordenadores e gestores escolares contribuem (ou não) para a desconstrução de estereótipos e preconceitos que, muitas vezes, são naturalizados no cotidiano escolar. Além disso, tais práticas permitem que crianças negras, indígenas e de outros grupos racializados se vejam representadas de forma positiva no currículo, nos livros didáticos e nas relações interpessoais, fortalecendo a sua autoestima e o sentimento de pertencimento.

1.4 Caracterização dos sujeitos/colaboradores da pesquisa

Constituíram sujeitos/colaboradores desta pesquisa, professores que atuam nas turmas do 3º, 4º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenadores pedagógicos responsáveis pelas referidas turmas e gestores escolares (diretores e vice-diretores). Cabe salientar que, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por cada sujeito desta investigação, optou-se por preservar o anonimato das instituições escolares e dos indivíduos envolvidos. Esta decisão visa proteger tanto as escolas quanto a identidade dos colaboradores da pesquisa. Assim, foram utilizados nomes fictícios para designar tanto os sujeitos quanto as unidades escolares onde exercem suas funções.

No quadro 2 e 3, apresento uma breve caracterização dos colaboradores desta pesquisa. Apresenta-se, também, o pertencimento étnico-racial. Nesse caso, a auto declaração foi

concedida durante a entrevista, onde foram recolhidas informações sobre o nome, idade, tempo de serviço na unidade escolar, formação e raça/cor.

Quadro 2 – Perfil dos colaboradores da Escola Municipal Margarida

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	IDADE	RAÇA/COR	TEMPO DE TRABALHO	FORMAÇÃO
Sonia Guimarães	Gestora	54 anos	Parda	27 anos	Licenciada em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia
Conceição Evaristo	Vice-gestora	53 anos	Parda	30 anos	Licenciada em Educação Física e Especialização em Políticas Públicas para Educação
Djamila Ribeiro	Coordenadora Pedagógica	30 anos	Preta	14 anos	Licenciada em Pedagogia e Especialização em Alfabetização e Letramento
Eliane Cavalleiro	Professora	34 anos	Parda	05 anos	Licenciada em Pedagogia e Especialização em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar
Nilma Lino Gomes	Professora	36 anos	Parda	14 anos	Licenciada em Pedagogia e Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva.
Lélia Gonzales	Professora	51 anos	Preta	29 anos	Licenciada em Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Com base no Quadro 2 percebemos que a equipe da Escola Municipal Margarida é composta por seis colaboradores, todas do sexo feminino, com idades entre 30 e 54 anos, cuja média de tempo de serviço é de aproximadamente 19 anos, o que denota experiência no exercício de suas funções. Observa-se a predominância da autodeclaração como pardas, seguida pela identificação como pretas, refletindo a diversidade étnico-racial presente no corpo funcional. No que concerne à formação acadêmica, todas as integrantes possuem licenciatura em Pedagogia ou em áreas correlatas, acrescida de especializações em diferentes campos da

educação, tais como psicopedagogia, políticas públicas, alfabetização e letramento, coordenação pedagógica, neuropsicopedagogia e gestão escolar, o que revela um nível de qualificação e um compromisso consistente com o aprimoramento profissional.

Quadro 3 – Perfil dos colaboradores da Escola Municipal Girassol

NOME FICTÍCIO	FUNÇÃO	IDADE	RAÇA/COR	TEMPO DE TRABALHO	FORMAÇÃO
Beatriz Nascimento	Gestora	49 anos	Preta	26 anos	Licenciada em Pedagogia
Abdias Nascimento	Vice-gestor	46 anos	Parda	30 anos	Licenciado em Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional.
Milton Santos	Coordenador Pedagógico	46 anos	Preta	20 anos	Licenciado em Pedagogia e Língua Inglesa. Especialização em Gestão e Recursos Humanos e em Políticas Públicas e Educação
Rachel Oliveira	Professora	43 anos	Parda	20 anos	Licenciada em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Professora	54 anos	Parda	25 anos	Licenciada em Pedagogia e Geografia. Especialização em Ensino de Geografia e Meio Ambiente
Bárbara Carine	Professora	44 anos	Parda	25 anos	Licenciada em Pedagogia e Especialização Psicopedagogia
Antonieta de Barros	Professora	40 anos	Parda	16 anos	Licenciada em Pedagogia e cursando Matemática. Especialização em Gestão Escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 3 apresenta o perfil dos colaboradores da Escola Municipal Girassol, o qual é composto por 07 (sete) profissionais, sendo 02 (dois) do sexo masculino e 05 (cinco) do sexo feminino, com idades entre 40 e 54 anos e média de tempo de serviço em torno de 23 anos, o que indica uma trajetória consolidada na área educacional. A predominância da autodeclaração como pardos(as), seguida por pretos(as), revela a representatividade étnico-racial no contexto escolar. Em termos de formação acadêmica, todos(as) possuem licenciatura em Pedagogia, complementada por formações adicionais em áreas como Geografia, Língua Inglesa e Matemática, bem como especializações que abrangem gestão educacional, políticas públicas, psicopedagogia, educação infantil, ensino de geografia e meio ambiente, e gestão escolar.

Para representar os participantes desta pesquisa, foi utilizado nomes fictícios inspirados em professores negros que fizeram ou fazem parte da história da educação brasileira e das lutas antirracistas. A escolha não teve como objetivo apagar a identidade dos colaboradores, mas sim valorizar e dar visibilidade aos professores negros cuja contribuição é frequentemente esquecida ou desconhecida pela sociedade. É uma forma simbólica de situar a resistência e compromisso desses sujeitos com a educação antirracista e, ao mesmo tempo, uma forma homenagem/reconhecimento à memória afro-brasileira. A seguir, apresenta-se uma breve biografia de cada professor(a):

Quadro 4 – Nome e biografia dos professores referenciados como pseudônimos dos entrevistados

NOME	BIOGRAFIA
Sonia Guimarães	Primeira mulher negra doutora em física no Brasil, formada em 1989, título que a levou a se tornar professora do Instituto de Tecnologia Aeronáutica (ITA), quando o instituto ainda não aceitava mulheres entre seus alunos, em 1993. Na ocasião, tornou-se também a primeira mulher negra professora na instituição, que é uma das mais tradicionais do Brasil. Natural de São Paulo (SP), Sonia é também palestrante com participação em diversos eventos com falas sobre ciência, mulheres na ciência, representatividade negra, educação e pautas sobre mulheres na pesquisa e no mercado de trabalho.
Conceição Evaristo	Professora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (UFF), com a tese Poemas malungos, cânticos irmãos (2011). Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série Cadernos Negros. Escritora versátil, cultivava a poesia, a ficção e o ensaio. Desde então, seus textos vêm

	angariando cada vez mais leitores. A escritora participa de publicações na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Em 8 de março de 2024, tomou posse como integrante da Academia Mineira de Letras, ocupando a cadeira de número 40.
Djamila Ribeiro	Graduada e mestre em filosofia política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Ganhou projeção nacional ao escrever obras como “Lugar de Fala”, “Quem Tem Medo do Feminismo Negro?”, “Pequeno Manual Antirracista” e “Cartas para minha Avó”, que já venderam mais de 1 milhão de exemplares. A professora também ocupa uma cadeira na Academia Paulista de Letras desde 2022 e já venceu o prêmio Jabuti na categoria de ciências humanas. É uma das principais vozes brasileiras no combate ao racismo e ao feminicídio. Sua atuação é voltada à Filosofia Política, com ênfase em Teoria Feminista, Relações Raciais e de Gênero e Feminismo.
Eliane Cavalleiro	É doutora (2003) e mestre (1998) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Possui diversas publicações, entre elas os livros: Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil (Contexto, 2000); Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola (Selo Negro/Summus, 2001). Atualmente, é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB).
Nilma Lino Gomes	Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem a trajetória marcada pelo pioneirismo de ser a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal: em 2013, é nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), localizada na cidade de Redenção, Ceará. Suas publicações incluem desde livros e artigos resultados de pesquisas de campo e voltados para o público universitário, até narrativas de ficção destinadas para crianças e jovens. É dedicada à relação entre o conhecimento e a valorização do negro e sua emancipação social. A numerosa produção acadêmica da autora coloca em pauta reflexões teóricas sobre relações raciais, formação de professores, diversidade étnico-racial e movimentos sociais.
Lélia Gonzalez	Ativista, antropóloga, filósofa, professora e uma das principais autoras do feminismo negro no país, coube a esta mineira de Belo Horizonte ser uma das precursoras nas pesquisas sobre as culturas negras e perspectivas interseccionais. Seus saberes a levaram a produzir uma obra de impacto dentro e fora da academia, além de ser notória sua intensa atuação política contra o sexismo e o racismo. Cofundadora do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro (IPCN-RJ), do Coletivo de Mulheres Negras N’Zinga e do Movimento Negro Unificado (MNU), a pensadora é, sobretudo, uma das maiores intérpretes do Brasil.

<p align="center">Beatriz Nascimento</p>	<p>Graduada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi professora da rede estadual fluminense. Ao longo de sua trajetória, a historiadora sergipana sempre aliou a militância com a vida acadêmica. Ao lado de pesquisadores e pesquisadoras negras, fundou o Grupo de Trabalho André Rebouças na Universidade Federal Fluminense (UFF). Entre os anos finais da década de 1970 e o início dos anos 1980, foi presença constante na retomada dos movimentos sociais negros organizados, mantendo vínculo inclusive com o Movimento Negro. Exerceu papel fundamental nas reflexões e ações referentes à denúncia e ao combate ao racismo “virulento” e, ao mesmo tempo, “tolerante” de uma sociedade entorpecida pelo mito da democracia racial, que impunha aos sujeitos negros condições desfavoráveis de vida e maiores dificuldades de acesso aos bens públicos.</p>
<p align="center">Abdias Nascimento</p>	<p>Foi ator, dramaturgo, poeta, escritor, artista plástico, professor, político e ativista antirracista. Fundou a Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, que teve um papel fundamental na valorização de atores e artistas negros no Brasil, desafiando a marginalização das pessoas negras nas artes. Nascimento também foi um dos fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, que lutou por direitos iguais para a população negra e contra o racismo institucionalizado. Eleito deputado federal em 1983, cargo no qual se dedicou à luta por políticas de reparação e igualdade racial. Foi um dos defensores da criação de leis que favoreceram a inclusão de negros na educação e no mercado de trabalho. Nascimento também foi um importante defensor do Movimento Black Power e teve papel relevante no impulso de políticas afirmativas no Brasil, como a criação de cotas raciais nas universidades.</p>
<p align="center">Milton Santos</p>	<p>Graduado em Direito, sempre lecionou geografia nas escolas de ensino médio da Bahia. Em 1958, concluiu um doutorado em geografia, na Universidade de Strasbourg, França. Foi colaborador dos jornais A Tarde, de Salvador e da Folha de S. Paulo. Foi um dos maiores pensadores, autor de uma importante obra que tratou de temas como o espaço urbano e as migrações.</p>
<p align="center">Rachel Oliveira</p>	<p>Atuou como professora aposentada nos anos iniciais do ensino fundamental. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora titular do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Projeto Educação e Multiculturalismo - formação para a Diversidade Cultural. Possui estudos e pesquisas na área de diversidade cultural, relações étnico-raciais, com ênfase na análise da situação educacional das crianças negras e educação nas comunidades quilombolas.</p>
	<p>Atuou na docência e na coordenação pedagógica na Educação Básica nas redes pública e particular de ensino. Doutora em Ciências Humanas – Educação (1987) pela Universidade</p>

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	Federal do Rio Grande do Sul. Por indicação do Movimento Negro, foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. Nessa condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
Bárbara Carine	Professora, escritora, palestrante, influenciadora na página @uma_intelectual_diferentona. Doutora em Ensino de Química pela UFBA/UEFS. Atualmente, é professora adjunta do Instituto de Química da UFBA e idealizadora, sócia e consultora pedagógica da Escola Maria Felipa, primeira escola afro-brasileira do país. É autora de livros como @descolonizando_saberes: mulheres negras na ciência e História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras. Pela Editora Planeta, já publicou Querido estudante negro, Educando crianças antirracistas e o best-seller Como ser um educador antirracista, vencedor do Prêmio Jabuti 2024 na categoria Educação.
Antonieta de Barros	Foi a primeira mulher negra a conquistar uma eleição por voto popular no Brasil. Com uma trajetória marcada pela luta pela educação e igualdade, ela formou-se professora pela Escola Normal Catarinense e fundou o Curso Particular Antonieta de Barros em 1922, dedicado à alfabetização de adultos. Além de suas contribuições no ensino. Em 1934, Antonieta fez história ao se tornar a primeira deputada estadual negra de Santa Catarina, após o sufrágio feminino ter sido implementado. Sua atuação política foi significativa, incluindo a criação do Dia do Professor, que se tornou uma lei nacional em 1963. Antonieta de Barros faleceu em 1952, mas seu legado persiste na promoção dos direitos das mulheres e na melhoria da educação no Brasil.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

1.5 Técnica utilizada para a organização e análise dos dados

A técnica utilizada para a organização e análise dos dados desta pesquisa foi a análise de conteúdo, e tem como base a conceituação de Bardin (2016), bem como as etapas da técnica explicitadas pela autora. Para Bardin (2016), a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou

não) (Bardin, 2016, p.37).

Segundo Amado, Costa e Crusoé (2017), a principal característica da análise de conteúdo reside na sua capacidade de proporcionar uma representação rigorosa e objetiva dos conteúdos ou elementos presentes nos textos, por meio da organização em categorias e subcategorias. Para além dessa sistematização, a análise de conteúdo possibilita um aprofundamento interpretativo, que é ao mesmo tempo estruturado, verificável e, até certo ponto, passível de replicação. Esse aprofundamento permite aceder a significados mais profundos, muitas vezes não evidentes à primeira vista, sendo construído com base em inferências interpretativas apoiadas nos referenciais teóricos adotados pelo investigador e nos contextos ou condições em que o texto foi produzido.

De acordo com Bardin (2016, p. 31), a análise de conteúdo “é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados”. Diante dessa diversificação, esta pesquisa adotou as etapas da técnica conforme apresentadas por Bardin (2016), que as estrutura em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados e interpretação.

A pré-análise foi organizada nas seguintes etapas:

- Leitura flutuante - refere-se à fase inicial de aproximação com os documentos a serem analisados, permitindo ao investigador familiarizar-se com os textos e as mensagens que neles se encontram (Franco, 2021, p. 54). De acordo com Minayo (2010), trata-se de um momento em que o investigador deve envolver-se de forma direta e profunda com o material coletado no campo, permitindo-se ser afetado e imerso pelo conteúdo, como forma de captar os primeiros sentidos e nuances presentes nas informações.
- A constituição do corpus - a seleção dos documentos que compõem o material a ser analisado, refere-se à definição do conjunto total do universo pesquisado. Este processo deve seguir critérios de validade qualitativa, garantindo que os documentos escolhidos cumpram requisitos como exaustividade (abranger todo o conteúdo relevante), representatividade (refletir adequadamente as características do universo estudado) e homogeneidade (manter uma certa coerência e uniformidade entre os dados selecionados).
- A formulação e reformulação dos objetivos - corresponde a uma etapa em que se retoma o momento exploratório da investigação, agora orientado pelas perguntas iniciais do estudo. Trata-se de um processo de releitura do material

coletado, à luz das questões de partida, permitindo ajustar ou redefinir os objetivos e hipóteses com base nas impressões e informações emergentes (Minayo, 2010).

A segunda fase, exploração do material, refere-se a uma fase centrada na organização e sistematização dos dados. De acordo com Minayo (2010), trata-se de uma operação classificatória que tem como objetivo principal atingir o núcleo de significado dos textos analisados. Nesse sentido, conforme Richardson (2015), esta fase envolve procedimentos como a codificação, categorização e quantificação das informações, permitindo uma análise mais estruturada e interpretativa do conteúdo.

A terceira etapa, correspondente ao tratamento dos resultados e à sua interpretação, é o momento em que o pesquisador realiza inferências e propõe interpretações a partir do material analisado. Segundo Minayo (2010), essa fase implica articular os dados com o referencial teórico previamente estabelecido ou, por vezes, abrir caminhos para novas dimensões teóricas e interpretativas que emergem durante a leitura e análise do conteúdo.

Após a transcrição e posterior análise das entrevistas realizadas, os dados foram sistematizados e organizados em categorias, conforme os procedimentos da análise de conteúdo. Para além das entrevistas, também foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos da Escola Municipal Girassol e da Escola Municipal Margarida, bem como o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental de Barro Preto-BA.

A aplicação dessa técnica de tratamento de dados possibilitou estabelecer um contato inicial com o material empírico, favorecendo sua organização e a realização das leituras necessárias. Tal procedimento contribuiu para a familiarização com as informações obtidas e, de forma consequente, para a compreensão do conteúdo disponível. Após essa etapa, procedeu-se à simplificação dos dados, agrupando-os em unidades conforme características comuns identificadas nos elementos textuais, o que resultou na elaboração de categorias e subcategorias de análise.

Levando em consideração que essa pesquisa analisou o RCM e os PPPs, e as entrevistas com os colaboradores, foi necessária fazer uma análise de conteúdo para cada um dos instrumentos. Para analisar os documentos criamos as seguintes categorias de eixos temáticos: Práticas Pedagógicas; Relações Étnico-Raciais; Educação Antirracistas e Ações de Combate ao Racismo. Essas categorias foram definidas a partir de um processo analítico, que teve como ponto de partida o tema central da pesquisa. A delimitação desses eixos resultou da leitura criteriosa do material empírico e da identificação de elementos recorrentes que dialogavam

diretamente com um dos objetivos do estudo. Cada categoria foi estruturada de modo a abarcar dimensões específicas do fenômeno investigado, permitindo uma análise mais aprofundada e organizada.

As entrevistas foram divididas em 02 (duas) categorias: “Concepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre educação antirracista” e “Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nos anos iniciais, na perspectiva da Lei 10.639/03”. Foram construídas a partir da proximidade direta com a temática central e com dois objetivos específicos da pesquisa. A partir dessas categorias foi possível contemplar tanto as dimensões conceituais, expressas nas falas e percepções dos professores, quanto as dimensões práticas, refletidas nas ações pedagógicas alinhadas à legislação. Dessa forma, elas possibilitaram uma organização coerente dos dados e uma interpretação aprofundada das relações entre teoria e prática no contexto investigado.

1.6 Questões éticas da pesquisa

O presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em 25 de novembro de 2024 - CAAE: 84963524.2.0000.0055 e foi aprovado em 16 de dezembro de 2024 pelo Parecer nº: 7.301.056.

Todos os sujeitos/colaboradores da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos, pois essa prática garante que os participantes estejam plenamente informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações do estudo. Além disso, a aplicação adequada do TCLE promove uma relação ética entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, respeitando os princípios dos direitos humanos e assegurando que a participação seja voluntária, consciente e protegida em todas as suas dimensões.

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes e, ao mesmo tempo, valorizar a representatividade simbólica no contexto da pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios inspirados em professores negros que marcaram ou ainda marcam a história da educação no nosso país. Esta escolha não apenas assegura o anonimato dos colaboradores, como também representa um gesto de resistência e homenagem à memória afro-brasileira, destacando a importância de reconhecer e valorizar trajetórias que muitas vezes são invisibilizadas na sociedade.

2. EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL CRÍTICA

Este capítulo é composto por quatro seções teóricas. A primeira é intitulada de “Racismo e Educação”, cujo objetivo é discutir o conceito de racismo, destacando o seu caráter estrutural e analisando de que forma esse fenômeno impacta as dinâmicas no contexto escolar, contribuindo para a reprodução de desigualdades sociais. A segunda seção “Pedagogia decolonial e educação intercultural: articulações necessárias para a educação escolar”, faz uma reflexão sobre a urgência de combater as diferentes formas de colonialidade e os seus efeitos persistentes no campo da educação.

Na terceira seção, “Educação Antirracista e Interculturalidade Crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, apresenta-se a discussão sobre educação antirracista, compreendida como um projeto alinhado com a proposta decolonial, que se fundamenta na interculturalidade crítica. Trata-se de uma abordagem voltada para o enfrentamento das múltiplas dimensões da colonialidade, com o objetivo de desconstruir os mecanismos que perpetuam estruturas de exclusão e desigualdade em diferentes esferas da sociedade.

E por fim, a quarta seção “Práticas pedagógicas antirracistas na educação básica: uma revisão sistemática da literatura”, apresenta-se a revisão sistemática da literatura, realizada através do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo o recorte temporal de 2014 a 2024, que teve como objetivo identificar e analisar como as produções acadêmicas discutem e implementam tais práticas, visando desconstruir visões eurocêntricas ainda presentes na educação.

2.1 Racismo e Educação

As discussões sobre o racismo no Brasil, suas formas de manifestação e os impactos que geram no que diz respeito às desigualdades no campo da educação e em outras esferas da sociedade, tornaram-se objeto de reflexões e de denúncias, de forma mais sistemática, a partir da década de 1980, com a emergência do Movimento Negro Unificado, no final da década anterior.

Para falar do racismo, torna-se imprescindível refletir sobre o conceito de raça, sendo importante ressaltar que este conceito tem sido alvo de intensos debates, tornando-se reconhecido que o seu sentido biológico já foi abandonado. Apesar disso, o termo continua

presente tanto no discurso popular quanto nos estudos das ciências sociais. Para Munanga (2004), os estudiosos desta área reconhecem as conclusões da Biologia Humana, que negou a existência científica da raça, justificando o uso do conceito a partir de uma perspectiva sociológica. Assim, entendem a raça como uma construção social e política, utilizada historicamente como mecanismo de dominação e exclusão. Dessa forma, segundo Almeida (2020, p. 24-25):

Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

Dessa forma, o conceito de raça está ligado às relações construídas historicamente a partir de processos sociais e políticos marcados pela dominação de determinados povos. Esses processos foram responsáveis por estabelecer hierarquias entre grupos humanos, atribuindo-lhes posições de superioridade ou inferioridade. No entendimento de Almeida (2020), essa estrutura de pensamento ganhou força a partir do século XVI, quando a ideia de raça passa a ser utilizada para categorizar os seres humanos.

Nesse sentido, é fundamental compreender que “a discussão sobre a raça no Brasil e nos mais variados contextos não se faz no isolamento. Antes, ela se articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas mais amplas” (Gomes, 2012, p. 729). Este conceito está ligado a legitimação do poder no seio da sociedade, operando com o objetivo de preservar os privilégios historicamente atribuídos aos grupos dominantes. Em outras palavras, trata-se de uma construção social que serve a interesses específicos, estruturando desigualdades. No entender de Munanga (2006, p. 52), “sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas”, evidenciando que, apesar de não ter fundamento científico, o conceito de raça possui efeitos concretos e persistentes no tecido social.

Munanga e Gomes (2016) interpretam o conceito de raça enquanto uma construção de natureza social e política. Ou seja, não se trata de uma categoria natural, mas de uma construção histórica usada para justificar desigualdades, exclusões e hierarquias entre grupos humanos. Desse modo, compreender a raça como uma construção social e política permite não apenas desmistificar seu caráter naturalizado, mas também apontar para a urgência de práticas pedagógicas que enfrentem o racismo como uma questão ética, educativa e de justiça social.

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas (Munanga; Gomes, 2016, p. 176).

Nesse cenário, o conceito de raça revela-se um componente essencial para a compreensão das dinâmicas sociais no Brasil, não podendo ser ignorado nas análises sociais. Pelo contrário, é fundamental que as diversas leituras sobre a realidade social integrem a dimensão racial como elemento estruturante. A interligação entre raça e construção social é de tal forma profunda que se pode reconhecer a sua influência direta na experiência social dos indivíduos. Gomes (2005a) destaca que essa realidade funciona como um mecanismo que define o acesso desigual a oportunidades entre diferentes grupos sociais.

Munanga (2004) argumenta que o conceito de raça, no entendimento do racista, assume uma construção de natureza sociológica. Ou seja, para o racista, a ideia de raça transcende os aspectos meramente fenotípicos, sendo atribuída a um grupo social com determinadas características culturais, linguísticas, religiosas, entre outras, que são percebidas como intrinsecamente inferiores em relação ao grupo ao qual ele pertence. Assim, o racismo manifesta-se como uma predisposição a associar, de forma determinista, traços intelectuais e morais de um grupo às suas características físicas ou biológicas. Nesse entendimento Almeida (2020) afirma que:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagem ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2020, p. 32).

O autor explica, ainda, que existem três dimensões distintas do racismo: a individual, a institucional e a estrutural, salientando a importância de compreender os fundamentos de cada uma para que seja possível desconstruir as suas lógicas de funcionamento. Em primeiro lugar, ao analisar o racismo sob uma perspectiva individualista, evidencia-se uma visão redutora da problemática, tratando-a como uma espécie de patologia ou desvio de conduta. Assim, o racismo surge como um fenômeno de natureza ética ou psicológica, podendo manifestar-se tanto em indivíduos como em grupos isolados. Além disso, é frequentemente encarado como uma irracionalidade que deve ser enfrentada através de mecanismos jurídicos (Almeida, 2020).

Esta dimensão apresenta limitações, uma vez que concentra a responsabilidade exclusivamente no indivíduo que pratica o ato racista, ignorando as dinâmicas e condicionantes

estruturais que influenciam esse comportamento. Tal perspectiva reforça a narrativa de que vivemos numa sociedade isenta de racismo institucional ou sistêmico, atribuindo a manifestação do preconceito apenas a ações isoladas, realizadas por indivíduos ou grupos específicos (Almeida, 2020). No entanto, é importante salientar, como o próprio autor refere, que “o racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados” (Almeida, 2020, p. 37).

Para Almeida (2020) o racismo, em sua dimensão institucional, não se limita a atitudes ou comportamentos individuais, mas sobretudo como as instituições operam. Trata-se de um processo em que a própria estrutura institucional reproduz desigualdades raciais, conferindo privilégios e desvantagens com base na raça, mesmo não sendo intencional. As instituições, neste contexto, desenvolvem mecanismos e estratégias que perpetuam a concentração de poder em determinados grupos sociais, em detrimento de outros. Como resultado, observa-se uma discrepância na ocupação dos espaços de decisão e prestígio social, uma vez que a população negra se constitui a maioria no Brasil, mas os lugares de influência continuam a ser predominantemente ocupados por pessoas brancas, revelando a persistência de uma lógica institucional excludente e racializada. Nesse sentido:

[...] as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (Almeida, 2020, p. 47).

Segundo o autor, esta dinâmica evidencia uma estrutura social cuja base histórica e organizacional assenta-se no racismo, sendo este o elemento que orienta a definição de padrões que produzem privilégios para alguns e discriminação para outros, com base na raça. É precisamente por se tratar de um fenômeno estrutural que o racismo se encontra intrinsecamente ligado às práticas institucionais e individuais, manifestando-se muitas vezes de forma inconsciente, perpetuando desigualdades e exclusões no cotidiano social.

Desse modo, é possível entender o porque do racismo assumir um caráter estrutural, uma vez que tanto os comportamentos individuais como os processos institucionais decorrem de uma organização social em que o racismo se apresenta como uma norma, e não como uma exceção. No entanto, Almeida (2020) explica que a utilização do termo “estrutura” não implica considerar o racismo como uma realidade imutável. Pelo contrário, esta compreensão não invalida a necessidade de implementar políticas institucionais antirracistas, nem exclui a responsabilização individual daqueles que praticam atos discriminatórios. Negar estas

possibilidades seria ignorar os fundamentos sociais, históricos e políticos que sustentam o racismo.

Essas reflexões acerca das formas pelas quais o racismo se manifesta, no entendimento de Santos (2001), possibilita a compreensão de que apesar do fim da escravatura persistem visões sociais que continuam a hierarquizar culturas e a classificar os indivíduos com base em traços fenotípicos, como a cor da pele, o formato do nariz, a cor dos olhos ou a textura do cabelo. A sociedade continua a atribuir valores de superioridade ou inferioridade às pessoas em função da sua aparência física. Esta lógica reflete o enraizamento de um racismo estrutural que define socialmente os indivíduos, não pelo que são, mas pelo que se espera que representem a partir da sua imagem exterior.

Gomes (2017) apresenta ainda uma outra abordagem que contribui para a compreensão das características do racismo no contexto brasileiro:

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais artilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras. Através da narrativa do mito, que é extremamente conservadora – porém transfigurada em discurso democrático -, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças (Gomes, 2017, p. 51).

A autora destaca um aspeto fundamental do racismo no Brasil: a sua negação. Esta atitude é sustentada pelo persistente mito da democracia racial, que ainda se reflete nas dinâmicas sociais e educacionais do país. Em contextos onde o racismo está enraizado, é comum que ele seja negado, como aponta Kilomba (2020, p.34), ao afirmar que “a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial”. Assim, a negação funciona como um mecanismo que contribui para a manutenção da desigualdade social, ao tentar dissociá-la das questões raciais. Negar a existência do racismo também implica em retirar a responsabilidade individual e coletiva de agir para transformar esta realidade.

De acordo com Gomes (2005a), a negação desempenha um papel decisivo na continuidade do racismo no Brasil, pois a medida que a sociedade, a escola e as instituições públicas recusam reconhecer a presença do racismo, mais ele se enraíza e se espalha, afetando as mentalidades, as subjetividades e as condições de vida da população negra. Desse modo, reconhecer a existência do racismo é um passo essencial no seu enfrentamento, sendo o rompimento com essa negação uma etapa fundamental no processo de superação das

desigualdades raciais.

A persistência da negação do racismo contribui diretamente para o agravamento das desigualdades sociais, a medida em que impede o reconhecimento do racismo como um fator determinante na definição dos papéis sociais. Ao desconsiderar essa dimensão estrutural, a responsabilidade pelas consequências do racismo é transferida para o indivíduo, que acaba por interiorizar um sentimento de incapacidade e encontra dificuldades em desenvolver uma leitura crítica da sua própria realidade.

Munanga (1996) observa que o racismo no Brasil manifesta-se de forma velada, sendo tratado como tabu e submetido ao que o autor chama de “silêncio criminoso”. Contudo, esse silêncio é rompido diariamente pela dureza da realidade vivida pela população negra, evidente nas práticas discriminatórias no acesso à educação, ao mercado de trabalho e nas interações sociais, onde são frequentemente vistos como inferiores ou desprovidos de competência.

O racismo manifesta-se de formas diversas, mas com um propósito comum: desvalorização da raça e apagamento da identidade étnico-racial. Este processo promove a internalização de um ideal de identidade mais valorizado socialmente, frequentemente associado aos grupos historicamente dominantes, o que acaba por afastar a população negra das suas raízes e da construção positiva da sua própria identidade. A sociedade reforça uma narrativa onde o sucesso e a vitória estão associados a uma determinada cor e origem, enquanto o fracasso e a marginalização são atribuídos a outras. Neste contexto, a escravidão, que perdurou por mais de trezentos anos no Brasil, desempenhou um papel devastador ao desumanizar o povo negro, negando-lhe dignidade e cidadania. Para Costa (1983):

Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer (Costa, 1983, p. 5).

A maneira como o racismo se sustenta, atua de forma tanto consciente como inconsciente sobre os indivíduos, gerando sentimentos de vergonha e dificultando o reconhecimento da identidade racial. Essa negação acaba por ser interiorizada, tornando-se parte da subjetividade dos sujeitos afetados. Ao abordar essas dimensões subjetivas do racismo, Souza (1983) chama atenção que ser negro implica tomar consciência de um processo ideológico que, sobre a própria identidade, constrói uma estrutura de desconhecimento. Para o autor, assumir a negritude é, portanto, um ato de consciência crítica que visa resgatar o respeito

pela diferença e reafirmar uma dignidade que se opõe a qualquer forma de exploração.

A tentativa de negação da identidade racial negra é uma estratégia histórica enraizada na formação social brasileira. Essa construção foi marcada tanto pela eliminação física do outro como pela sua escravização, representando uma forma brutal de negação da alteridade. De acordo com Moreira e Candau (2020), essa negação não ocorre apenas através da violência física, mas também se manifesta no campo simbólico, por meio das representações sociais e do imaginário coletivo, perpetuando estereótipos e apagando narrativas que fogem ao modelo dominante.

Considerando o percurso histórico do Brasil, é impossível ignorar as desigualdades existentes entre negros e brancos, no que diz respeito ao padrão de vida, ao acesso à educação, ao mercado de trabalho e a outros direitos sociais fundamentais. O silenciamento e a negação funcionam, na verdade, como mecanismos de manutenção das desigualdades estruturais originadas pelo racismo, perpetuando um sistema que continua a privilegiar determinados grupos em detrimento de outros. Dessa forma, Madeira e Gomes (2018) explicam que:

[...]as relações étnico-raciais no Brasil foram historicamente silenciadas, ou instalara-se um verdadeiro mal-estar, posto que o grupo dominante não desejava abrir mão de seus históricos privilégios e lugares sociais. A saída foi ou o silenciamento ou o discurso que retira do campo do conflito e das contradições, em nome de uma harmonia legitimada pelo processo de miscigenação e da democracia racial, a qual afirma que negros e negras usufruíram de oportunidades e integraram-se à cultura e à comunidade nacional (Madeira; Gomes, 2018, p. 465).

Todo esse processo de negação do racismo é constantemente reforçado na sociedade, evidenciado tanto em discursos quanto em práticas cotidianas. Esse contexto cria um ambiente favorável à perpetuação das desigualdades raciais, que permanecem como uma realidade estrutural no Brasil. Essas desigualdades manifestam-se de formas diversas e são visíveis em múltiplas esferas da vida social. No entanto, ainda há uma tendência persistente em negar a existência do racismo, tentando reduzir essas desigualdades exclusivamente a questões socioeconômicas, como se fosse possível dissociar o fator racial das condições sociais.

No contexto educacional, é possível observar que as desigualdades sociais afetam diretamente a população negra. De acordo com Araújo, Jesus e Musial (2021), as disparidades, que atingem desproporcionalmente os negros, acabam por se refletir de forma significativa no ambiente escolar. O desempenho escolar mais baixo de estudantes negros e negras, portanto, evidencia as consequências de uma realidade marcada por maiores índices de pobreza entre esse grupo populacional. Esta observação demonstra como as desigualdades estão ligadas e

contribuem para a construção de uma realidade marcada pela exclusão social. Tal cenário ocorre justamente porque:

Os reflexos das desigualdades na vida das pessoas empobrecidas, principalmente as historicamente colocadas as margens das fronteiras do Estado, reduzem as oportunidades destas no acesso, permanência e êxito escolar, bem com as expectativas de prosseguirem nos níveis mais altos de ensino, graduação e pós-graduação. Consequentemente, acessarem os espaços socialmente mais valorizados, excluindo os das oportunidades de ascensão intelectual, social e econômica. E, desta forma, as mantêm subalternizadas, em empregos com salários humilhantes, em subempregos ou desempregadas (Araújo; Jesus; Musial, 2021, p. 12).

Esta realidade revela-se tão evidente e persistente que, segundo os autores, no imaginário social brasileiro há uma associação entre raça e posição social. Hasenbalg e Silva (1990) referem-se a estudos que apontavam como a relação entre a questão racial e as desigualdades no acesso à educação era frequentemente negligenciada, embora ficasse claro que a raça desempenha um papel determinante nas oportunidades escolares. É neste cenário que se compreendem as profundas dificuldades vividas pela população negra no que se refere às suas condições de vida, dificuldades estas que estão diretamente ligadas ao acesso e à permanência na escola. Como destacam os próprios autores, ao longo das suas trajetórias escolares, pessoas negras e pardas enfrentam desvantagens específicas resultantes da sua identidade racial (Hasenbalg; Silva, 1990, p. 6). Ainda, segundo Hasenbalg (1996, p. 239-240):

As pesquisas sobre educação indicam que crianças não brancas completam menos anos de estudo do que as brancas, mesmo quando se considera crianças da mesma origem social ou renda familiar *per capita* (Barcelos, 1992a, 1992b; Hasenbalg & Silva, 1990; Rosenberg, 1987a, 1987b, 1990, 1991). Uma ilustração das disparidades educacionais entre brancos e não brancos pode ser feita ao considerar o grupo etário de 15 a 19 anos que, pelo critério legal, já deveria ter completado o ensino de Primeiro Grau. A proporção de analfabetos nessa faixa etária, em 1990, ainda era de 4,9% para os brancos e 14,4% para pretos e pardos. Apenas 34,8% dos brancos e 15,4% dos pretos e pardos dessa idade tinham completado o Primeiro Grau. As disparidades no acesso ao ensino superior são ainda mais acentuadas. Em 1990, a proporção de pessoas em idade ativa que tinha completado 12 ou mais anos de estudos era de 11,8% de brancos e somente 2,9% de pretos e pardos. A desigualdade educacional entre brancos e não brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional.

Dessa forma, a população negra continua a enfrentar uma trajetória marcada por desigualdades, vivendo em condições desiguais e sem o suporte necessário para superar os entraves que a colocam em permanente desvantagem face à população branca. Como

consequência, permanece entre os grupos que apresentam os piores indicadores sociais, especialmente no campo da educação, o que impacta de forma significativa a sua posição na estrutura social brasileira (Hasenbalg; Silva, 1990). Esta realidade persiste devido à existência de obstáculos sistemáticos à mudança, uma vez que, como afirma Santos (2020, p. 69), "as desigualdades raciais são perpetuadas pela estrutura desigual à qual os negros estão submetidos no presente, sofrendo desvantagens em todas as fases do processo de mobilidade social, tanto individual como coletiva".

Esta situação tem sido alvo de denúncia há bastante tempo, por parte do Movimento Negro (MN), que se destaca por dar visibilidade à luta pela igualdade racial no Brasil, abrangendo áreas fundamentais como a saúde, o emprego e a educação. Desde a sua origem, o MN tem contestado a ideia ilusória de uma igualdade plena entre indivíduos, defendendo a necessidade concreta de uma sociedade mais justa e equitativa em termos de condições e oportunidades de vida. De acordo com Santos (2007), a educação sempre ocupou um lugar central nas reivindicações do Movimento Negro, sendo vista como uma ferramenta fundamental para a promoção da inclusão social. No mesmo sentido, conforme Gomes (2012, p. 735):

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo Movimento Negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Dessa forma, entre as diversas frentes de atuação do MN ao longo da história, a educação destaca-se como uma das mais relevantes, dada a sua capacidade transformadora sobre a realidade dos indivíduos envolvidos nesse processo. Segundo Santos (2007), para as lideranças e representantes dos Movimentos Negros no Brasil, a ausência de uma educação formal de qualidade, acessível em todos os níveis de ensino, impossibilita a construção de caminhos consistentes para o enfrentamento das desigualdades raciais e do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, a luta por uma educação de qualidade consolidou-se como um princípio inegociável na pauta dos Movimentos Sociais Negros. Não apenas por ter resistido ao longo de mais de um século, mas por ser compreendida como um elemento essencial na redução das desigualdades entre brancos e negros no país.

Observa-se então que as desigualdades no campo educacional refletem e acompanham

a lógica das desigualdades raciais, afetando diretamente a população negra, que historicamente sofreu e sofre por falta de políticas públicas eficazes, voltadas para o combate ao racismo. Nesse sentido, Hasenbalg (1996, p. 240) afirma que “a desigualdade educacional entre brancos e não-brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional”. Dado que foi negada a população negra para superar condições estruturais desfavoráveis, tal carência teve impacto na trajetória educacional. O simples acesso à escola não foi suficiente para compensar as desigualdades já existentes, pois muitos necessitavam de um apoio maior para lidar com os obstáculos gerados pelo histórico de exclusão e a falta de acesso ao ensino.

Conforme aponta Araújo (2014), apesar dos esforços do Estado em promover a inclusão escolar, ainda persistiram falhas significativas no que diz respeito à permanência e ao sucesso de certos grupos sociais, como a população negra. A simples ampliação do acesso não foi acompanhada pela implementação de estratégias que assegurassem uma trajetória educativa equitativa. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) ressaltam que a inclusão vai além da oferta de vagas: é fundamental reconhecer e valorizar a trajetória histórica e cultural do povo negro, como forma de reparar injustiças históricas e garantir o respeito à sua identidade e aos seus direitos (Brasil, 2004).

É importante destacar que, no contexto brasileiro, os grupos detentores de poder raramente apresentaram iniciativas concretas e coordenadas com o objetivo de enfrentar de forma efetiva as desigualdades raciais. Os avanços conquistados até o momento são fruto da intensa mobilização do Movimento Negro e de outras entidades comprometidas com a justiça social, que atuaram de forma estratégica para pressionar o Estado a assumir um papel mais ativo nessa pauta. Um marco importante nesse processo foi a Marcha para Zumbi, realizada em 1995, que simbolizou a força coletiva dessas reivindicações históricas. Para Santos (2007) foi um:

[...] dos movimentos sociais nacionais mais importantes do final do século passado, os seus organizadores foram recebidos na sede do governo brasileiro, o Palácio do Planalto, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Mais uma vez as lideranças dos Movimentos Sociais Negros denunciaram ao governo brasileiro a discriminação racial, bem como condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, as lideranças negras dos Movimentos Sociais Negros não ficaram só nas e com as denúncias, elas entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial (Santos, 2007, p. 166).

Esse movimento representou um marco significativo na trajetória de resistência da

população negra, especialmente no que diz respeito à exigência por políticas públicas que assegurassem direitos sociais. A educação ganhou especial destaque, sendo entendida como um instrumento fundamental para a inclusão e mobilidade social. Assim, tornou-se evidente que “a luta por educação refinava-se, visto que os Movimentos Negros reivindicavam vários tipos de políticas públicas na área de educação, bem como a articulação/interação dessas políticas” (Santos, 2007, p. 169).

Embora durante a Marcha para Zumbi, em 1995, lideranças negras tenham apresentado ao Estado o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, evidenciando um reconhecimento oficial da existência do racismo no país, as medidas concretas no campo da educação só começaram a ser implementadas a partir do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003. Foi nesse contexto que se promulgou a Lei Federal nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas da educação básica, representando um avanço significativo na valorização da identidade negra no ambiente escolar.

Nesse contexto, verifica-se que, no Brasil, “as desigualdades sociais e raciais estão refletidas na educação, influenciando negativamente no acesso, na permanência e no êxito dos grupos menos favorecidos e historicamente discriminados, negros e indígenas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (Araújo, 2014, p. 131). Essa constatação reforça a necessidade urgente de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência com qualidade desses grupos desde a educação básica ao ensino superior. Para isso, torna-se fundamental que o Estado invista na formação e valorização dos profissionais da educação, garantindo que estejam preparados para atuar de forma crítica, inclusiva e sensível às especificidades dessas populações.

De acordo com Gomes (2005a), enfrentar as desigualdades raciais requer a implementação de ações concretas e eficazes, pois a sua inexistência apenas reforça e prolonga o racismo estrutural presente na sociedade. Essas ações devem incidir diretamente sobre os espaços educacionais, envolvendo ativamente os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem. É nesse ambiente que se pode fomentar a reflexão crítica e promover transformações significativas, através do reconhecimento social dos indivíduos e da formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres.

Nesse entendimento, Madeira e Gomes (2018) explicam que:

Os indicadores educacionais, econômicos, políticos e sociais, quando analisados, permitem um diagnóstico da estruturação das desigualdades

sociais e raciais brasileiras. Apesar das conquistas dos movimentos negros, as disparidades ainda são grandes e se faz necessário analisá-las para que se possa intervir adequadamente visando a sua superação (Madeira; Gomes, 2018, p. 465).

Embora não se possa considerar a educação como a única via capaz de desfazer o cenário de desigualdade historicamente construído e intencionalmente mantido para preservar estruturas de poder, é inegável o seu papel estratégico como agente de transformação social. Por isso, torna-se essencial continuar a refletir sobre a luta contra as desigualdades a partir da sua articulação com a educação. Nesse sentido, Araújo (2014) aponta para necessidade de aprofundar as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais, sobretudo diante da urgência de construir um modelo de educação verdadeiramente inclusivo, pois o Estado limitou-se em promover universalização do ensino, sem assegurar a qualidade e a equidade nas oportunidades de acesso e permanência para todos.

Desse modo, é importante destacar que “a solução não está na negação das diferenças ou na erradicação da raça, mas sim na luta e numa educação que busquem a convivência igualitária das diferenças” (Munanga, 2006, p. 56). Através de uma educação comprometida com o combate de todas as formas de expressões do racismo, abre-se espaço para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos, capazes de reconhecer as estruturas sociais que perpetuam a exclusão e a desigualdade. A superação dessas injustiças não deve ser encarada como responsabilidade individual, mas sim como um esforço coletivo em prol da efetivação de direitos e da construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, Gomes (2005a) chama atenção para o fato de que:

[...] não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação (Gomes, 2005a, p. 52).

Conforme o posicionamento da autora, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as desigualdades sejam reconhecidas e efetivamente combatidas, deve ser entendida como um compromisso coletivo. Isso porque os efeitos das desigualdades atravessam e impactam diversas dimensões da vida social. No âmbito da educação, essa responsabilidade assume contornos ainda mais urgentes, especialmente no que diz respeito à valorização do papel dos professores. São eles que mantêm contato direto com os alunos e, portanto, têm potencial

transformador no processo pedagógico. Reconhecer essa importância implica investir em sua formação inicial e continuada, na disponibilização de materiais didáticos adequados e no fortalecimento do seu fazer pedagógico.

Ainda que a escola não tenha os meios para resolver todas os problemas relacionados às desigualdades sociais e raciais, Munanga (2005) explica que ela desempenha um papel significativo no debate e na promoção da valorização da diversidade cultural. Nesse cenário, a atuação do professor é necessário na luta contra as desigualdades raciais no ambiente escolar. Como destaca Freire (2021), a prática docente está intrinsecamente ligada à aprendizagem, o que implica reconhecer que não é possível formar estudantes com uma consciência antirracista se o próprio educador não passou por um processo de reflexão e transformação nesse sentido.

É importante reconhecer que as formas de reprodução do racismo permanecem ao longo do tempo. Mesmo após duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/03, ainda se observam inúmeros obstáculos à sua plena implementação no contexto escolar. Entre os principais desafios, destacam-se as dificuldades em integrar de forma sistemática as questões étnico-raciais em todos os componentes curriculares, bem como no projeto político pedagógico e a disponibilidade de livros e materiais didáticos. Além da insuficiência de investimento na formação dos profissionais que, diariamente, são responsáveis por concretizar as práticas pedagógicas nas escolas.

Munanga (2010a) observa que o Brasil é de fato um território marcado pela convivência de múltiplas identidades culturais, como povos indígenas, diferentes grupos europeus, populações africanas oriundas de várias regiões do continente, bem como comunidades orientais. Contudo, apesar dessa rica diversidade, ainda se verifica uma persistente desvalorização e discriminação para com os negros e indígenas.

Araújo (2014) destaca que a escola que deveria ser um espaço privilegiado para a promoção de valores, do respeito à diferença e da construção de cidadania, continua fortemente ancorada num modelo educacional eurocêntrico, monocultural e excludente. Tal estrutura pouco contribui para o crescimento intelectual, profissional e social daqueles que historicamente ocupam posições marginalizadas e oprimidas dentro da sociedade e que também estão presentes no espaço escolar.

A persistência em manter um modelo educacional centrado em referências eurocênicas, revela uma intencionalidade que contribui para a continuidade dos processos de exclusão e violência historicamente impostos às populações negra e indígena. Munanga (2010b), afirma que :

[...] os sobreviventes da escravidão e seus descendentes de ontem e de hoje foram simplesmente submetidos a um sistema educacional monocultural, eurocêntrico, que nada tinha a ver com sua história, sua cultura e visão do mundo. Essa submissão subentende uma violência cultural simbólica tão significativa quanto a violência física sofrida durante a escravidão (Munanga, 2010b, p. 50).

Embora a abolição da escravatura e os progressos alcançados pela luta antirracista representem marcos importantes, é evidente que não foram suficientes para romper com a histórica violência racial. Trata-se de um percurso longo e complexo, que ainda está em construção. A estrutura da educação escolar no Brasil, por sua vez, mantém traços de um racismo persistente, uma vez que permanece enraizado no imaginário coletivo um ideal étnico-racial que exalta a branquitude e valoriza, sobretudo, as raízes europeias da cultura nacional, relegando a segundo plano ou invisibilizando as contribuições das culturas indígena, africana e asiática (Brasil, 2004).

Apesar dos avanços conquistados com a promulgação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, que institucionalizam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, os efeitos concretos dessas políticas públicas ainda são limitados. Superar as práticas racistas enraizadas no cotidiano escolar continua a ser um enorme desafio. Dessa forma, é importante reconhecer que fomos formados sob uma lógica educativa de base eurocêntrica. Segundo Munanga (2005), essa formação pode levar-nos, de forma consciente ou não, a reproduzir preconceitos historicamente enraizados na nossa sociedade. A escola não está isenta dessa realidade, pois em suas ações pedagógicas, pode acabar por reforçar práticas discriminatórias, em especial no que diz respeito às relações raciais.

Sendo assim, torna-se necessário interromper o ciclo de reprodução do racismo nos espaços escolares, por meio da implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Conforme indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), é necessário avançar no processo de reeducação das relações étnico-raciais, o que implica uma revisão crítica dos valores, saberes e práticas historicamente instituídos. Nesse contexto, é essencial compreender que o êxito de determinados grupos sociais foi construído à custa da marginalização e da desigualdade imposta a outros. Cabe-nos, então, refletir coletivamente sobre o tipo de sociedade que desejamos construir a partir deste ponto (Brasil, 2004).

Neste cenário é importante refletir sobre os questionamentos da Cavalleiro (2021, p. 35): “Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando,

assim, a alteração dessa realidade?” Refletir sobre essas questões constitui um exercício fundamental para aprofundar a compreensão das dinâmicas raciais presentes no contexto escolar. Tal reflexão permite identificar não apenas os limites e retrocessos, mas também as potencialidades existentes nesses espaços.

Contudo, as DCNERER chamam atenção para o fato que:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (Brasil, 2004, p. 14).

A escola tem a oportunidade de refletir criticamente sobre o seu compromisso social no combate a práticas racistas. Nesse processo, o fazer pedagógico dos professores revela-se como um elemento central. Para que essa atuação seja eficaz, é necessário que a escola e seus profissionais não se apoiem em improvisações, mas na desconstrução de uma mentalidade historicamente racista e discriminatória. Isso implica superar o etnocentrismo europeu, reconfigurar as relações étnico-raciais e sociais no ambiente escolar, e desalienar as práticas pedagógicas que ainda reproduzem desigualdades (Brasil, 2004, p. 15).

Não podemos deixar de reconhecer que a realidade brasileira apresenta desafios no que se refere à valorização do trabalho docente. Para garantir condições mínimas de dignidade, muitos professores veem-se obrigados a atuar em várias escolas simultaneamente, o que impacta diretamente a qualidade das suas práticas pedagógicas. É necessário o envolvimento efetivo do Estado e das redes de ensino, por meio de investimentos estruturais e políticas públicas que sustentem e valorizem o papel do educador neste processo.

Neste contexto, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013) apresenta um conjunto de ações fundamentais para que os sistemas e instituições responsáveis pelo ensino fundamental cumpram o que está previsto nas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Dentre essas ações, destaca-se com ênfase a necessidade de garantir tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores e demais profissionais da educação, conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e indígena, bem como ao fortalecimento de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais (Brasil, 2013).

Para Gomes (2005b):

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (Gomes, 2005b, p. 148).

Dessa forma, garantir o acesso a uma formação de qualidade que integre de maneira efetiva as questões étnico-raciais constitui um pilar essencial na luta contra o racismo no ambiente escolar. A ausência dessa formação contribui para a perpetuação de práticas discriminatórias, mantendo a escola como um espaço de reprodução das desigualdades raciais. Esse cenário leva-nos a refletir criticamente sobre o modelo de escola que temos atualmente e a questionar qual é, de fato a escola que precisamos construir, uma escola comprometida com a transformação social e com a superação das desigualdades.

Conforme aponta Munanga (2010), a reflexão central que se impõe é: que modelo de educação o Brasil precisa para transformar a realidade social em que se encontra atualmente? Não se trata apenas de promover o acesso ao conhecimento teórico e às novas tecnologias, embora esses elementos sejam fundamentais, mas de ir além. É necessário investir em uma educação verdadeiramente cidadã, que esteja comprometida com a formação de sujeitos críticos e conscientes, orientada pelos valores da solidariedade, da equidade e da efetivação plena da cidadania.

Ao analisarmos os fundamentos das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 fica claro a intenção de promover a democratização do conhecimento, valorizando saberes e histórias que, por muito tempo, foram marginalizados por um modelo de educação hegemônica. Esse modelo, ao selecionar determinados conhecimentos como legítimos e úteis, contribuiu para o apagamento e silenciamento de narrativas que não se alinhavam com a sua lógica eurocêntrica. Nesse sentido, tais Leis representam um esforço concreto no combate ao racismo estrutural presente na formação do sistema educacional brasileiro, ao proporem uma reconfiguração curricular que contemple a diversidade étnico-racial.

Sendo assim, torna-se essencial uma proposta educacional que vá além da mera valorização de conteúdos curriculares, assumindo um compromisso efetivo com a formação social dos indivíduos. Que tenha como objetivo fomentar um reconhecimento identitário crítico, capaz de enfrentar as desigualdades e questionar o viés universalista ainda presente na educação. É necessário construir relações escolares baseadas no respeito mútuo e na valorização da diversidade, como elemento estruturante da constituição dos sujeitos e das suas experiências no ambiente escolar.

É impossível dissociar essas discussões do contexto educacional atual e mais do que isso, torna-se urgente que elas deixem de ser negligenciadas. Deste modo, é importante refletir sobre qual modelo de educação deve ser promovido. Nesse panorama, procuro, na seção seguinte, expor os rompimentos que considero fundamentais para a construção de uma educação que favoreça a abertura ao reconhecimento de diferentes formas de pensar, viver e existir.

2.2 Pedagogia decolonial e educação intercultural: articulações necessárias para a educação escolar

Com base nas discussões desenvolvidas até o momento acerca do racismo nas esferas sociais e educacionais, torna-se evidente a relevância de compreender as colonialidades como um pilar estruturante das dinâmicas racistas. Abordar essa temática implica trazer à tona questões que, muitas vezes, são silenciadas ou evitadas nos espaços escolares, evidenciando a necessidade de enfrentá-las de maneira crítica e reflexiva.

Segundo Quijano (2009):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2009, p. 73).

Ao analisar a noção de colonialidade, o autor estabelece uma relação direta com o colonialismo, argumentando que, embora este tenha sido formalmente superado, suas lógicas e estruturas persistem por meio da colonialidade. Assim, apesar de não serem termos equivalentes, compreender a profunda ligação entre colonialismo e colonialidade torna-se essencial, uma vez que este último se configura como um mecanismo de continuidade das dinâmicas coloniais.

A influência do colonialismo histórico ainda permeia o pensamento moderno, especialmente, para legitimar a hegemonia dos brancos europeus sobre os povos da América e da África. Nesse contexto, os europeus conferiram um caráter de naturalidade a processos que, na realidade, não o eram. A violência exercida contra as populações latino-americanas e africanas foi justificada por meio de argumentos baseados em diferenças biológicas e fenotípicas, reforçando assim a estrutura racializada do poder (Quijano, 2005).

Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de

inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 108).

Dessa forma, o colonizador empregou estratégias para instaurar um sistema subjetivo de hierarquização social, fundamentado em padrões de poder e subalternização. Por meio de uma lógica racializada, consolidou a separação entre grupos considerados dignos e indignos, promovendo distinções que se enraizaram profundamente no imaginário coletivo e se reproduziram em diversas esferas da vida social. Esse processo foi essencial para a manutenção de sua hegemonia, impondo a visão de um mundo branco e europeu como referência ideal de superioridade e perfeição a ser almejada.

O racismo não é biológico, mas sim epistêmico; é a classificação e a hierarquização de umas pessoas por outras que controlam a produção do conhecimento, que estão em posição de atribuir credibilidade a tal classificação e hierarquização e que estabelecem a si mesmas como o padrão: “os humanos” – todos os demais são apenas diferentes graus de quase ou semi-humanos (Pinto; Mignolo, 2015, p. 383).

Sendo assim, o racismo atua como um instrumento fundamental para a consolidação da colonialidade, uma vez que a classificação de povos, culturas, saberes e modos de existência a partir de um modelo hegemônico opera como um mecanismo de desumanização e subalternização. Esse processo visa promover uma visão única de sociedade, na qual a diversidade é hierarquizada e desvalorizada. Para isso, são mobilizadas estratégias que não apenas depreciam determinados grupos, mas também levam a internalizar uma suposta inferioridade, construída artificialmente para justificar e perpetuar sua dominação.

Segundo Mignolo (2017), a colonialidade representa a faceta mais nociva da modernidade. Para superar a continuidade desse processo de dominação torna-se fundamental a implementação de um projeto decolonial, que deve ser estruturado de forma a desafiar as dinâmicas de poder racistas enraizadas na sociedade, conceito que pode ser compreendido como decolonialidade. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2016) ressalta que a adoção de uma perspectiva decolonial exige a formulação de estratégias que promovam mudanças tanto nas atitudes quanto nos padrões vigentes, desafiando assim as estruturas coloniais persistentes.

Os conceitos de colonialidade e decolonialidade são amplamente debatidos por pesquisadores associados ao grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), cuja formação teve início no final da década de 1990. Esse coletivo é composto por intelectuais latino-americanos,

entre os quais se destacam Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel e Edgardo Lander. Alguns dos seus integrantes buscavam desenvolver uma abordagem teórica própria para analisar a realidade latino-americana, uma vez que os estudos pós-coloniais não eram suficientes para abarcar essa complexidade (Ballestrin, 2013).

Uma das principais teses do Grupo Modernidade/Colonialidade é a crítica à concepção da modernidade como uma construção eurocêntrica voltada para afirmar a supremacia europeia. Esse modelo impôs uma hierarquização dos povos, classificando aqueles sob seu domínio como inferiores ou atrasados. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2020) afirma que:

A modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos sócio-culturais, políticos e econômicos, que aparecem como menos civilizados, não civilizados, selvagens ou primitivos (Maldonado-Torres, 2020, p. 30).

O Grupo Modernidade/Colonialidade argumenta que a imposição de um padrão de modernidade resultou na consolidação de um modelo global de poder, conhecimento e subjetividade, desvalorizando e marginalizando outras formas de existência e saberes. A relação entre modernidade e colonialidade se sustenta por meio do racismo, uma vez que sua consolidação dependeu da construção de uma hierarquia racial. Para que esse sistema se mantivesse, tornou-se essencial a imposição da ideia de superioridade e inferioridade entre os grupos, fundamentada nos parâmetros previamente estabelecidos pelos colonizadores.

Sob a ótica da decolonialidade, é fundamental questionar os modelos hegemônicos baseados em uma única matriz de referência, a europeia, e reconhecer a necessidade de novas perspectivas que permitam compreender a existência e a viabilidade de outros modos de vida (Grosfoguel, 2020). Nesse sentido, o projeto decolonial se estabelece como uma ação de resistência contra estruturas historicamente impostas, que perpetuam violência, exclusão e, conseqüentemente, desigualdades sociais e educacionais.

Observa-se que o poder hegemônico e europeu operou e continua operando de forma extremamente violenta, desconsiderando, desumanizando e apagando a identidade de todos os grupos que não pertencem à elite dominante. Para Quijano (2005), esse processo torna-se evidente ao analisarmos a experiência dos povos indígenas da América: apesar de sua grande diversidade e número significativo antes da chegada dos colonizadores europeus, foram todos reduzidos à categoria genérica de índios após o processo de exploração. O mesmo ocorreu com os povos africanos trazidos à força para as Américas, que tiveram suas identidades e culturas apagadas, sendo resumidos à condição de negros. Assim, tanto indígenas quanto negros

carregam uma identidade imposta e negada, fruto da dominação colonial (Quijano, 2005).

Nesse panorama, as estratégias empregadas para a sustentação do racismo desempenham um papel fundamental na preservação das estruturas coloniais de poder, garantindo a continuidade das desigualdades instituídas pela modernidade. A colonialidade manifesta-se como a perpetuação das dinâmicas coloniais, caracterizadas por uma hierarquia na qual o sujeito dominador (branco) subordina os dominados (indígenas e negros). Segundo Césaire (1978), a percepção dos grupos subalternizados na ordem colonial era marcada por um viés depreciativo, associando-os à suposta incapacidade para ocupar posições de prestígio, justificando, assim, sua marginalização. Como resultado desse processo, os grupos colonizados foram submetidos a sentimentos como o "medo, complexo de inferioridade, tremor, genuflexão, desespero e servilismo" (Césaire, 1978, p. 26).

Os europeus fundamentaram-se em determinados conceitos para definir os critérios de civilização, sociedade e progresso. Assim, segundo essa lógica, todas as culturas que não se enquadravam nos padrões por eles estabelecidos eram classificadas como primitivas e selvagens. Esse processo refletiu uma tentativa sistemática de invisibilizar outras formas de existência que não correspondessem ao modelo europeu. No entender de Maldonado-Torres (2020), a imposição desse modelo ocidental moderno ocorreu por meio do exercício do poder, impactando tanto a produção do conhecimento quanto a construção da identidade, resultando na destituição de diversos povos de suas estruturas culturais, sociais e políticas.

Nessa perspectiva, pode-se compreender a colonialidade como “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais” (Maldonado-Torres, 2020, p. 36). Trata-se de um sistema enraizado historicamente, que se manifesta de diversas formas ao longo do tempo. Como aponta Ballestrin (2013, p. 100), “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser”, evidenciando sua persistência e abrangência nas estruturas sociais contemporâneas.

Dessa forma, a colonialidade influencia diretamente as formas de conhecimento e a produção de saberes, desqualificando tudo o que é produzido pelos povos dominados como algo que não pode ser considerado conhecimento legítimo. Nesse contexto, “a colonialidade do saber está relacionada à repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias” (Souza, 2013, p. 114).

Ao instituir um modelo hegemônico de saber, esse sistema exclui ou nega a existência de outras formas de conhecimento, impondo um padrão único que define o que é reconhecido como humano.

De acordo com Quintero, Figueira e Elizalde (2019, p. 7):

A colonialidade do saber estaria representada pelo caráter eurocêntrico do conhecimento moderno e sua articulação às formas de dominação colonial/imperial. Essa categoria conceitual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global traçada pela colonialidade do poder.

Conforme apontam os autores, a colonialidade consolida seu poder ao interferir diretamente na esfera do saber, primeiramente definindo o que deve ser reconhecido como conhecimento legítimo e, em seguida, desqualificando outras práticas, culturas e formas de compreensão do mundo. Essas perspectivas são rotuladas como exóticas, primitivas ou selvagens, sendo atribuídas a elas um valor depreciativo. Assim, a perspectiva eurocêntrica é estabelecida como referência hegemônica, reforçando a colonialidade do saber, um processo que teve início com a expansão europeia pelo mundo.

Conforme apontam Bernadino-Costa e Grosfoguel (2016), a partir do século XVI teve início a construção do eurocentrismo, concebido como o imaginário hegemônico do mundo moderno/colonial. Esse paradigma serviu como instrumento de legitimação da dominação e da exploração imperial, consolidando a supremacia europeia sobre outros povos e territórios. Dessa forma, o primeiro passo é induzir o colonizado a internalizar a crença em sua própria inferioridade. Somente a partir disso é possível implantar a ideia de uma lógica salvacionista, que propõe a humanização como um caminho necessário para que ele se adeque ao modelo de humanidade imposto pelos colonizadores, visto como a única via possível para superar essa condição de subalternidade. Assim, consolida-se a dimensão da colonialidade do ser que, por sua vez:

viria revelar o ego conquiro que antecede e sobrevive ao ego cogito cartesiano, pois, por trás do enunciado “penso, logo existo”, oculta-se a validação de um único pensamento (os outros não pensam adequadamente ou simplesmente não pensam) que outorga a qualidade de ser (se os outros não pensam adequadamente, eles não existem ou sua existência é dispensável). Dessa forma, não pensar em termos modernos se traduzirá no não ser, em uma justificativa para a dominação e a exploração (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 7-8).

Nesse contexto, a colonialidade do ser está intrinsecamente ligada à relação entre saber e o ser. De acordo com a lógica imposta pelo colonizador, determinados conhecimentos são considerados essenciais para validar a humanidade de um indivíduo. Para Maldonado-Torres (2007, p. 257) “a invisibilidade e a desumanização são as primeiras expressões da colonialidade do ser”. Dessa forma, aqueles que não detêm tais saberes, conforme os critérios estabelecidos

pela visão colonial, têm sua própria existência negada.

A colonialidade do ser, conforme explica Maldonado-Torres (2007), não apenas desumaniza o sujeito, mas também lhe retira o sentido de sua própria existência, levando-o a acreditar que necessita de orientação para se constituir enquanto ser. Esse processo impõe a ideia de que ele carece de uma história, de conhecimento e até mesmo de humanidade, elementos que o poder hegemônico se coloca como único capaz de oferecer. Nesse contexto, a lógica colonial permanece intacta e reafirma sua dominação, de modo que “o sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (Maldonado-Torres, 2020, p. 43). Para Grosfoguel (2020):

A colonialidade estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano) (Grosfoguel, 2020, p. 59).

As estruturas coloniais operam como obstáculos significativos que inviabilizam a percepção de seus impactos e a ligação com outras formas de exclusão, como o racismo. Nesse sentido, torna-se fundamental a promoção de um movimento coletivo voltado para a desconstrução dessas barreiras, o que exige engajamento, esforço e ação coordenada. A colonialidade, ao se manifestar, contribui para a naturalização das desigualdades e das injustiças sociais, frequentemente atribuindo-as à responsabilidade individual, como se fossem meramente resultado da ausência de empenho na busca por melhores condições de vida.

Entendendo que existe um padrão de poder consolidado no mundo, torna-se essencial resistir à sua perpetuação. No entanto, a constituição desse sistema de poder foi acompanhada por diversas formas de contestação. Muitas dessas iniciativas, contudo, foram reprimidas e combatidas, frequentemente por meio da violência, especialmente quando desafiavam a lógica dominante. Nesse contexto, torna-se imprescindível romper com a perspectiva eurocêntrica que distorce a nossa identidade. Como argumenta Quijano (2005, p. 126), é tempo de abandonar essa imagem refletida por um espelho que não nos representa e, enfim, afirmar aquilo que verdadeiramente somos.

Nesse sentido, torna-se importante a implementação de um projeto pedagógico de

educação antirracista alinhado com a perspectiva decolonial. Sendo imprescindível que tal educação se fundamente em uma abordagem intercultural e crítica, pois segundo Oliveira e Candau (2010), a interculturalidade crítica possibilita a emergência de novos modos de pensar, agir e produzir conhecimento. Essa abordagem não se limita ao reconhecimento da existência do “outro”, mas também enfatiza sua valorização como sujeito ativo na produção de saberes, os quais devem ser legitimados, estudados e incorporados no campo do conhecimento.

A interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, ele também denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo (Oliveira; Candau, 2010, p. 27).

Com base nisso, essa abordagem evidencia que a diversidade também é um espaço de tensões e disputas. Para Candau e Koff (2006), torna-se fundamental reconhecer que a promoção de uma educação intercultural exige a compreensão das desigualdades, do caráter discriminatório e das estruturas racistas presentes na sociedade, no sistema educacional e em cada indivíduo. Dessa forma, uma educação antirracista, comprometida com a eliminação de todas as formas de preconceito que resultam em discriminação, deve necessariamente incorporar a perspectiva intercultural.

A educação antirracista desempenha um papel central nesse processo, viabilizando a construção de práticas pedagógicas que reinterpretem a história sob uma nova ótica. Isso implica resgatar narrativas silenciadas, dar visibilidade àqueles que foram desumanizados e reconhecer a riqueza de seus saberes, bem como suas formas de compreender e experienciar o mundo. Afinal, como destaca Mignolo (2019, p. 14), “o processo de colonialidade começou a ruir a partir do surgimento de respostas decoloniais, isto é, respostas daqueles que se recusavam a aceitar imposições sobre o que deveriam fazer e quem deveriam ser.”

Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, lembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias do mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americana diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e política no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento (Gomes, 2020, p. 224).

Nesse contexto, decolonizar possibilita interpretar o mundo a partir de uma perspectiva

alternativa à hegemônica, valorizando narrativas históricas construídas por intelectuais oriundos de grupos marginalizados, cujos saberes possuem grande relevância para serem compartilhados. Mignolo (2019, p. 6) afirma que “a decolonialidade opera com base na pluriversalidade e na multiplicidade de verdades, em contraste com a universalidade e a imposição de uma única verdade”. Dessa forma, essa abordagem contribui para a formação de novas perspectivas que promovam mentalidades mais inclusivas e dispostas a reconhecer a coexistência de diferentes mundos. No entender de Oliveira e Candau (2010), trata-se de desenvolver um pensamento de fronteira, capaz de tornar visíveis outras formas de raciocínio e epistemologias distintas da lógica eurocêntrica dominante.

A articulação de ações com foco na descolonização do processo educacional, promovendo práticas que desafiem e rompam com a reprodução das colonialidades, torna-se fundamental nas unidades escolares. Isso implica a adoção de abordagens pedagógicas antirracistas, capazes de transformar as estruturas que sustentam a exclusão e a desigualdade.

A contribuição da decolonialidade para uma educação étnico-racial estaria, entre outras coisas, em sua capacidade de desmascarar as relações de poder, ideológicas e, às vezes, sutis, que perpassam pelas ações cotidianas em uma escola e impedem o fim das subalternidades objetivas e subjetivas de sujeitos que são impedidos, cotidianamente, de exercer sua cidadania (Souza, 2013, p. 114).

Percebe-se, então, que a decolonialidade representa uma ruptura com as bases racistas que continuam a se reproduzir através das colonialidades, as quais se manifestam no ambiente escolar, influenciando as relações e práticas cotidianas e as formas de ser e pensar dos estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores (diretores e vice-diretores). Diante disso, o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica desempenha um papel fundamental nesse processo. Afinal, a interculturalidade:

[...] reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global (Walsh, 2019, p. 9-10).

Uma ação inicial de um projeto de descolonização relevante consiste em incorporar, no ambiente escolar, narrativas diversas que possam ser reconhecidas e analisadas como formas legítimas de conhecimento. Tal proposta se justifica pelo fato de que a escola, historicamente, tem operado como um espaço de transmissão de histórias padronizadas sobre determinados povos e perspectivas de mundo. No entanto, esse cenário pode ser ressignificado,

transformando a escola em um espaço que valorize a pluralidade de ideias, bem como diferentes formas de perceber, sentir e experienciar a realidade.

É fundamental destacar que, para além da inclusão de estudantes negros no sistema educacional, torna-se importante conferir o devido reconhecimento à história e à cultura desse grupo, de modo a contribuir para a reparação de danos históricos que, ao longo de cinco séculos, têm impactado sua identidade e seus direitos (Brasil, 2004). A Resolução nº 001/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEP), responsável por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), determina em seu artigo 2º, parágrafo 2º, que:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (Brasil, 2004, p. 01).

As DCNERER destacam a relevância de uma educação que promova o reconhecimento de múltiplas narrativas históricas, em vez de restringir-se apenas àquelas legitimadas pelo discurso hegemônico. Dessa forma, questiona-se a hierarquização do conhecimento, que tende a privilegiar determinadas perspectivas como modelos universais. Assim, dar visibilidade a outras histórias implica um exercício crítico que desafie as versões apresentadas como únicas e absolutas. No entanto, esse processo não ocorre de maneira espontânea nem isenta de desafios, pois demanda uma transformação na maneira como se percebe e se interpreta a realidade.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) afirma que:

[...] é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores (as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial (Silva, 2007, p. 492-493).

Embora o convívio com as diferenças apresente inúmeros desafios conforme aponta a autora, trata-se de um processo essencial e demanda a implementação de medidas que promovam mudanças estruturais na forma como a sociedade concebe a realidade contemporânea e interpreta sua trajetória histórica. Essa transformação revela-se não apenas

necessária, mas urgente, configurando-se como uma questão de sobrevivência para culturas que foram e são historicamente marginalizadas. Essas culturas continuam sendo alvo de tentativas de silenciamento e apagamento, o que reforça a necessidade de estratégias que assegurem sua visibilidade e preservação.

Torna-se importante apresentar a história aos alunos, a partir de novas perspectivas, que vão além da visão tradicionalmente centrada nos grupos dominantes. É fundamental, por exemplo, compreender os fatores históricos, sociais e políticos que levaram determinados grupos a serem enquadrados na condição de dominados, permitindo assim uma análise mais crítica e abrangente das dinâmicas de poder que moldaram essa categorização.

A devolução dessa memória é importante não apenas para os alunos de ascendência africana, mas ainda para os alunos de outras ascendências étnicas, porque eles também tiveram seus aparelhos psíquicos afetados por uma educação envenenada. Além disso, essa memória não pertence apenas aos negros; ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual todos se alimentam cotidianamente é resultante das relações de todos os segmentos étnicos que por motivos históricos conhecidos foram obrigados a conviver desigualmente neste encontro de culturas e civilizações que é o Brasil atual (Munanga, 2013, p. 29).

O conhecimento da própria história, como pontua o autor, é um elemento essencial para a compreensão das desigualdades que estruturam a sociedade. Dessa forma, entender os processos que deram origem às realidades atuais torna-se fundamental para questioná-las e reivindicar transformações.

Nesse contexto, a decolonização da educação, baseada na interculturalidade crítica, deve ser concebida como um movimento de resistência capaz de desconstruir verdades historicamente estabelecidas. Esse processo possibilita a revelação de perspectivas marginalizadas e o reconhecimento de narrativas que foram silenciadas ao longo do tempo. Segundo Oliveira e Candau (2010), essa abordagem permite refletir a partir da diferença colonial, a qual exige um olhar atento tanto para os paradigmas epistemológicos quanto para as subjetividades subalternizadas e excluídas.

O cenário aqui apresentado revela uma realidade em que a escola é alvo de constantes críticas pela sociedade, sem que se reconheça a sua falta de estrutura ao lidar com diversas questões, entre elas as relações étnico-raciais. Em primeiro lugar, a presença do racismo estrutural na sociedade é frequentemente ignorada nos processos de formação para professores, coordenadores pedagógicos e gestores, tanto inicial quanto continuada. No ambiente escolar, essa problemática tende a ser silenciada, dificultando um enfrentamento efetivo da questão

racial no cotidiano educativo.

A escola enfrenta a necessidade urgente de se reinventar, considerando a inclusão de todos os grupos sociais na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, Walsh (2019, p. 27) afirma que “a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta”. A decolonização, guiada pela interculturalidade crítica, pode ser um instrumento fundamental para promover transformações sociais.

Essa mudança pode ser promovida por meio da escola, já que alunos, professores, coordenadores pedagógicos e gestores e demais membros da comunidade escolar trazem consigo trajetórias de vida marcadas por contextos históricos específicos. Ignorar essa bagagem histórica significa perpetuar silenciamentos e exclusões que a escola precisa superar. Neste entendimento, Gomes (2020), afirma que esses sujeitos:

Indagam teorias consideradas como verdades únicas, levam para as escolas outras abordagens de mundo; outros autores que não estão no cânone se interessam por outro tipo de literatura e dialogam com vários lugares e sujeitos por meio das redes sociais. Ao fazerem isso, indagam o lugar clássico do docente como detentor de todo o conhecimento. E revelam a nós, educadoras e educadores, a nossa ignorância sobre vários temas (Gomes, 2020, p. 233).

Diante desse cenário, torna-se evidente a importância da escola nesse processo, uma vez que as mudanças iniciadas nesse espaço podem se expandir e impactar diversos setores da sociedade. Talvez seja exatamente por isso que há tanta resistência à implementação de uma educação antirracista, que seja capaz de promover transformações estruturais a partir da reconstrução da memória coletiva de povos historicamente invisibilizados. Assim, decolonizar a educação configura-se como um projeto para enfrentar as desigualdades persistentes na escola e sociedade.

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2020, p. 225-226).

Nesse entendimento, decolonizar exige um envolvimento de todos os sujeitos. Sem essa participação, corre-se o risco de que as ações propostas não alcancem, de forma concreta, os

objetivos a que se propõem. Além disso, é fundamental que haja uma transformação real nas estruturas que sustentam o poder, pois somente com mudanças nessas instâncias será possível garantir a efetividade das práticas decoloniais.

Nesse sentido, uma pedagogia decolonial implica repensar profundamente a formação de professores, coordenadores e gestores, de modo que estimule reflexões e questionamentos capazes de abalar concepções enraizadas sobre o mundo, o conhecimento e as formas de viver. Esse processo começa pelos próprios docentes, que, ao enfrentarem seus próprios questionamentos, tornam-se aptos a incorporar essas reflexões em suas práticas pedagógicas diárias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais (Brasil, 2004) reforçam essa necessidade ao destacarem a importância de uma formação que prepare os educadores para lidar com as tensões provocadas pelo racismo e outras formas de discriminação, tornando-os sensíveis e competentes para promover a reeducação nas relações entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Dessa forma, torna-se essencial a construção de um projeto decolonial na educação, pautado na interculturalidade crítica. Esse processo implica enfrentar os silenciamentos e as invisibilizações históricas, promovendo a reinterpretação das narrativas sob novas perspectivas e trazendo à tona saberes que, ao longo do tempo, têm sido sistematicamente marginalizados pelo racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Assim, um projeto decolonial na educação materializa-se na consolidação de uma educação antirracista, comprometida com o reconhecimento da diversidade e com a promoção da liberdade como princípio fundamental do ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual [...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história (Brasil, 2004, p. 12).

Sendo assim, torna-se fundamental reconhecer que novas possibilidades podem surgir a partir de ações que promovam uma pedagogia decolonial, rompendo com as barreiras históricas erguidas pelo colonialismo. Assumir esse compromisso significa aderir a um projeto que seja, simultaneamente decolonial, intercultural e antirracista.

Nesta pesquisa, a Pedagogia Decolonial configura-se como base epistemológica fundamental. Conforme os estudos de Walsh (2013), esta pedagogia representa um espaço de

resistência à opressão colonial dentro do campo educacional. Esse processo de enfrentamento, promovido pela articulação entre a pedagogia e a perspectiva decolonial, abre caminho para novas formas de ser, estar, saber, pensar, sentir, viver e existir. Trata-se, assim, de uma proposta que rompe com a hegemonia opressiva instaurada e perpetuada desde a invasão colonial da América Latina.

A Pedagogia Decolonial articula-se com os movimentos sociais da América Latina, partilhando práticas e vivências libertárias, críticas e com forte compromisso político. Essas experiências emergem a partir das tensões provocadas por forças transgressoras e transformadoras, originadas tanto nas lutas dos movimentos sociais quanto nas vozes historicamente silenciadas dos povos subalternizados. Assim, a Pedagogia Decolonial propõe-se a construir estratégias que desconstruam os vestígios da colonialidade e da modernidade que ainda permeiam os espaços escolares.

A Pedagogia Decolonial partilha, na sua essência, uma visão semelhante à de Paulo Freire no que diz respeito à compreensão da sociedade e da educação. Ambas propõem uma prática educativa voltada para a libertação dos sujeitos das formas históricas de dominação. Ao longo dos séculos, a educação tem sido moldada por interesses da classe dominante, sejam estes impostos por forças conservadoras, colonizadoras, religiosas ou pelo sistema capitalista. Dessa forma, a manipulação torna-se uma ferramenta facilmente reproduzida, perpetuando estruturas de poder e exclusão.

Segundo Walsh (2013), Paulo Freire e outros educadores do século XX, orientou as suas investigações epistemológicas a partir de um forte compromisso político, buscando construir um pensamento capaz de superar as dicotomias impostas pelo mundo colonizado. Assim, a obra de Freire representa uma inspiração fundamental para a Pedagogia Decolonial, pois nela a rebeldia encontra expressão e legitimação. É através desta rebeldia que se torna possível imaginar e projetar uma sociedade na qual a educação desempenha, de fato, um papel emancipador, tal como defendeu e praticou Paulo Freire.

De acordo com Walsh (2013), a epistemologia libertária presente no legado de Paulo Freire incorpora aquilo que a autora denomina como “uma ética humana” (Walsh, 2013, p. 39). Nesse sentido, a teoria freiriana exerce uma forte influência sobre a Pedagogia Decolonial, ao oferecer-lhe fundamentos para o pensamento crítico e caminhos concretos para desafiar e resistir às estruturas coloniais sustentadas pela modernidade.

Para Walsh (2013), refletir sobre uma Pedagogia Decolonial é abrir espaço para uma epistemologia voltada para o novo, que reconhece e dá voz aos sujeitos historicamente excluídos. A autora, uma das principais referências neste campo, destaca que a introdução de

perspectivas decoloniais revela a potência crítica dos chamados sujeitos “outros”. É a partir desse lugar, da subalternidade, da marginalidade e da resistência, que emerge a chama da decolonialidade. Em outras palavras, é nesse espaço de exclusão e luta que se desenha o caminho da rebeldia decolonial, impulsionado pela vontade coletiva de transformação social.

Contudo, para que se possa efetivar uma transformação, é essencial reconhecer que o poder colonial é o principal responsável pela opressão que persiste até hoje. A partir desse entendimento, torna-se possível construir novas formas de existência que se oponham ao sistema colonial ainda presente na contemporaneidade. Após este reconhecimento inicial, impõe-se a necessidade de identificar e denunciar continuamente os mecanismos da colonização. De acordo com Walsh (2013), o projeto colonial moderno mantém-se ativo ao buscar controlar e neutralizar ações políticas, formas de conhecimento, modos de vida e expressões culturais desenvolvidas pelos povos oprimidos como formas de resistência.

Assim, a Pedagogia Decolonial configura-se como um espaço de reconstrução dos saberes, identidades e experiências que nos foram negados ao longo do processo de dominação colonial. A partir dessa reconstrução, propõe-se o desenvolvimento de novas formas de pensar e praticar a educação. Ao valorizar as vivências e trajetórias dos sujeitos historicamente marginalizados, esta pedagogia rompe com os dispositivos de opressão mantidos pela colonialidade. Dessa forma, o sujeito torna-se protagonista do processo educativo, uma vez que a Pedagogia Decolonial se alinha às lutas dos movimentos sociais e das populações subalternizadas, reconhece as formas de opressão que enfrentam e impulsiona um movimento de ruptura com a hegemonia colonial.

Com base nesse entendimento, na seção seguinte apresentamos a educação antirracista nos anos iniciais no ensino fundamental tendo como base a interculturalidade crítica, uma forma de caminhar que permite ampliar horizontes e perceber a necessidade urgente de abrir espaços para todas as pessoas que sofrem com o racismo e a desigualdade social, possam retomar seu protagonismo na sociedade.

2.3 Educação Antirracista e Interculturalidade Crítica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A educação tem sido mobilizada para perpetuar um modelo hegemônico e eurocêntrico de conhecimento, culturas e formas de existência, tornando-se imprescindível ampliar a visibilidade dos esforços voltados à desconstrução dessa estrutura. Diante desse cenário, torna-se urgente a formulação e implementação de um projeto pedagógico decolonial no ambiente

escolar, fundamentado numa educação antirracista e sustentado pela interculturalidade crítica, com o objetivo de superar os estigmas e os legados das colonialidades.

Segundo Cavalleiro (2001), uma educação antirracista implica a construção de um ambiente escolar que vá além do reconhecimento teórico das diferenças raciais, incorporando ações práticas de forma concreta no dia a dia. Para sua materialização, é fundamental estabelecer estratégias e condições que favoreçam uma convivência harmoniosa, equitativa e inclusiva entre todos os membros que compõem a comunidade escolar. Cavalleiro (2001, p. 158), propõe 08 (oito) características de uma educação antirracistas, conforme o Quadro 4:

Quadro 5 – Características de uma Educação Antirracista

CARACTERÍSTICAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	
1	Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2	Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3	Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4	Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5	Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6	Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7	Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8	Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados.

Fonte: Cavalleiro (2001, p. 158).

Dessa forma, a educação antirracista vai além da mera inserção de projetos ou ações temáticas isoladas, demandando transformações estruturais em todas as dimensões do cotidiano escolar, incluindo a revisão dos conteúdos curriculares, metodologias de ensino, a adoção de livros didáticos, a reformulação dos projetos políticos pedagógicos e dos regimentos internos, as relações interpessoais e a postura política e social dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, pois é a primeira etapa obrigatória da educação básica em que o aluno tem acesso.

Mais do que um compromisso educacional, a educação antirracista exige um posicionamento político e social. Enquanto projeto decolonial, deve ser construída coletivamente, não se restringindo a atitudes isoladas de professores ou estudantes, mas

exigindo uma ruptura epistemológica e cultural. Esse processo envolve tanto indivíduos quanto instituições, na busca por uma sociedade que valorize e inclua saberes, modos de vida e culturas historicamente marginalizados pelo modelo hegemônico. Essa transformação deve abranger toda a estrutura educacional, da educação básica ao ensino superior, impulsionando um projeto capaz de desconstruir mentalidades moldadas por séculos de colonialidade.

Diante disso, a interculturalidade crítica desempenha um papel importante nesse processo e deve ser levada em conta na formulação de estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que abarca:

Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. (Walsh, 2001, pp. 10-11 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 26).

Dessa maneira, a interculturalidade crítica, conforme proposta por Catherine Walsh, representa uma iniciativa voltada para a transformação das percepções sobre as relações sociais diante das diferenças, sejam elas raciais, culturais ou sociais, defendendo a construção de interações baseadas na troca mútua, enfatizando a valorização e o reconhecimento de todas as formas de existência. Ao adotar essa perspectiva, há um confronto direto com os fundamentos da colonialidade, pois evidencia e questiona as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Diante dos desafios para a concretização dessa proposta, a interculturalidade se configura como um espaço de resistência às estruturas racistas e discriminatórias, tornando-se, assim, uma aliada essencial na construção de uma educação antirracista.

Para a efetivação de uma educação antirracista, torna-se essencial reconhecer que o racismo é estrutural e se faz presente em todas as esferas sociais, estreitamente vinculada à perpetuação das colonialidades. Nesse sentido, a interculturalidade crítica desempenha um papel fundamental, pois instiga a sociedade a refletir e ressignificar suas práticas, de modo a acolher e valorizar a diversidade de ser e viver (Walsh, 2001 *apud* Oliveira; Candau, 2010). Esse reconhecimento constitui um passo primordial na implementação de ações voltadas para romper o silenciamento do racismo no ambiente escolar. A persistência em ignorar essa realidade apenas reforça e perpetua as desigualdades, dificultando sua superação, razão pela qual não se pode mais admitir tal postura. Diante da recorrência de discursos negacionistas em relação ao racismo no Brasil, Gomes (2010) faz dois questionamentos necessários para nossa

reflexão:

Se o Brasil acredita ser uma democracia racial e propala a existência da harmonia racial, por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui em um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos brasileiros? Como pode o Brasil ser uma sociedade que lida tão bem com a ancestralidade africana e com a presença negra na sua conformação histórica e cultural se há um desconhecimento quase generalizado sobre a história, a cultura, as relações políticas, as formas de luta e resistência e os problemas que afligem a África, a diáspora africana e a realidade da população negra brasileira? (Gomes, 2010, p. 104).

Muitas questões atravessam o exercício da docência e podem não ser plenamente percebidas, como é o caso do racismo e das colonialidades que se manifestam nas unidades escolares. A identificação dessas situações no âmbito das práticas pedagógicas constitui um desafio, mas é um passo essencial para sua superação. Compreendo que a consolidação de uma educação antirracista depende, primordialmente, do reconhecimento, por parte da escola, da existência do racismo em seu cotidiano. Tal reconhecimento configura-se como condição indispensável para o delineamento de estratégias e ações voltadas a sua erradicação, afinal, "[...] como é possível um trabalho de base, onde por um lado se desumaniza negros e negras e, por outro, se nega a existência dessa desumanização?" (Oliveira, 2020, p. 23).

Sendo assim, a reflexão sobre o racismo deve estar presente no cotidiano escolar, considerando que diversos documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), já evidenciaram o caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira. Esses documentos, além de denunciarem essa realidade, também apresentam diretrizes e propostas de intervenção que exigem um compromisso coletivo por parte do poder público, das instituições educacionais e dos docentes, a fim de promover mudanças concretas nesse cenário.

O racismo presente no ambiente escolar, de acordo com Gomes (2010), deve ser entendido como uma questão pedagógica, o que implica a necessidade de que docentes se engajem na reflexão e na busca por estratégias didático-pedagógicas para sua abordagem e superação no cotidiano educacional. Destaca-se, ainda, que, devido ao seu caráter estrutural, a erradicação do racismo nos diferentes espaços sociais, incluindo a escola, constitui um desafio significativo e que emerge um questionamento essencial, que demanda uma análise aprofundada: “[...] que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial? Para se realizar mudanças é preciso que haja movimento. E movimento não combina com ações isoladas. É preciso que nos organizemos enquanto grupo” (Gomes, 2005b,

p. 152-153). Com essa reflexão, a autora não apenas problematiza a inércia frente à temática, mas também aponta a organização coletiva como um caminho viável para transformar a realidade escolar e promover uma educação verdadeiramente comprometida com a equidade racial.

Assim, o combate ao racismo e a construção de um projeto decolonial voltado para a consolidação de uma educação antirracista demandam da escola um compromisso coletivo, que deve envolver alunos, professores, coordenadores pedagógicos e gestores. É essencial que haja um movimento articulado que leve ao reconhecimento de que “o antirracismo é uma luta de todas e todos” (Ribeiro, 2019, p. 15). Nesse sentido, embora ações individuais por parte de alguns docentes possam gerar impactos positivos, elas, por si só, não são suficientes para desvelar a complexidade da questão racial na escola. Além disso, a implementação de uma educação antirracista envolve o desenvolvimento de estratégias para lidar com situações de conflito, pois segundo Oliveira (2018):

Uma das coisas que podemos destacar é que, na discussão racial, os professores também são aprendizes. Eles não têm a fórmula pronta quando estão em sala de aula, pelo contrário, na maioria das vezes, no combate às situações de racismo, eles devem sondar o campo de atuação, perceberem sentimentos, dores, medos, culpas, tristeza, agressividades, ou seja, sentimentos e percepções tanto de estudantes como do próprio docente. Ao fim, eles precisam aprender a desaprender e reaprender cotidianamente o trato com a crueldade do racismo (Oliveira, 2018, p. 13).

A consolidação de uma educação antirracista exige um conjunto de medidas que questionam a própria trajetória da formação profissional e pessoal, estimulando uma reflexão sobre realidades historicamente invisibilizadas e negligenciadas de maneira intencional, de modo a romper uma lógica social e racial dualista, que historicamente impôs a dicotomia de superioridade e inferioridade, sem abrir espaço para a revisão crítica ou transformação dessas estruturas. Nesse sentido, percebe-se claramente a intenção de perpetuar as colonialidades, sobretudo a colonialidade do saber e do ser, que devem ser superadas por meio de uma interculturalidade crítica. Esse processo deve ocorrer em um contexto que promova o enfrentamento das desigualdades estruturais e fomente relações baseadas na reciprocidade que envolve a troca de conhecimentos, culturas, ideias e visões de mundo, ou seja, “é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se” (Candau, 2008, p. 54).

Nesse contexto, profissionais da educação, sejam eles professores, coordenadores e gestores (diretores e vice-diretores), que atuam diretamente no ambiente escolar, devem ser

compreendidos como sujeitos que experienciaram e continuam a vivenciar as dinâmicas do racismo. Dessa forma, torna-se imprescindível que haja transformações na maneira como percebem, planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas, considerando que suas concepções de mundo ainda podem carregar marcas históricas do racismo estrutural. Diante disso, "os docentes são mobilizados a intervirem nos processos educacionais e de aprendizagem a partir de um posicionamento político, de combate a todas as formas de discriminação e preconceito racial existente nos espaços escolares e na sociedade" (Oliveira, 2018, p. 4).

Para Cavalleiro (2005) "é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais" (Cavalleiro, 2005, p. 14). Portanto, é fundamental que esses profissionais recebam o suporte adequado para refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Para isso, esse processo deve ser estruturado de maneira integrada, para que todos os membros da comunidade escolar participem ativamente desse debate e da construção coletiva de novas abordagens educacionais.

A autora chama atenção para o fato de que a "ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola" (Cavalleiro, 2005, p. 11). Para promover uma educação antirracista é imprescindível que a escola quebre o pacto do silêncio em torno de todo debate que envolva as questões raciais. Essa discussão deve ocorrer de forma aberta e reflexiva dentro do ambiente escolar, envolvendo a comunidade escolar, conselho escolar e a comunidade externa, permitindo a compreensão dos impactos e desdobramentos que essa temática gera na sociedade e no cotidiano educacional. Nesse contexto, conforme destaca Candau (2020), a interculturalidade crítica tem como princípio fundamental a análise e a desconstrução das diversas manifestações da colonialidade que permeiam tanto a sociedade quanto o ambiente escolar.

É importante considerar que a construção de um projeto decolonial, como a educação antirracista, exige uma reflexão crítica sobre a formação inicial e continuada tanto dos professores quanto dos demais profissionais da escola, uma vez que todos participam ativamente das interações no ambiente educacional. Embora as ações pedagógicas mais diretas ocorram dentro da sala de aula, a educação antirracista não pode se limitar a esse espaço. Somente quando a escola reconhecer a relevância do trabalho coletivo, envolvendo todos os sujeitos do contexto escolar, será possível promover transformações mais efetivas e duradouras. É o que afirma Cavalleiro (2005):

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas (Cavalleiro, 2005, p. 13).

Nesse sentido, é essencial pensar e estruturar ações decoloniais, pois, como destaca Souza (2013, p. 108), "mesmo com o fim do colonialismo, a colonialidade ficou como algo enraizado nos sujeitos que, embora não mais colonizados juridicamente, carregam em si o sentimento da subalternidade em relação ao que conhece, como obedece e ao modo de ser e estar no mundo". Essa lógica colonial, que sempre reforça a inferiorização de determinados grupos raciais e sociais, não pode ser desfeita sem um esforço coletivo.

Nesse contexto, a transformação da mentalidade escolar pode desempenhar um papel fundamental nessa luta. Ao romper com o silêncio e a negação histórica, bem como ao investir em uma educação antirracista e intercultural crítica, a escola pode desenvolver estratégias eficazes de enfrentamento e acolhimento para aqueles que são marginalizados por dinâmicas que ainda sustentam as marcas da colonialidade.

É essencial estabelecer um diálogo intercultural que possibilite o fortalecimento das identidades historicamente negadas e excluídas. Como aponta Cruz (2021), essa negação contribuiu para a naturalização das diferenças e para a invisibilização das desigualdades sociais. Pois, a construção de uma educação antirracista não deve se limitar apenas ao campo conceitual, mas precisa se traduzir em práticas efetivas capazes de promover a valorização da diversidade e o combate às desigualdades estruturais. Dessa forma, como aponta Gomes (2005b), é importante:

Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos. Mas, para que isso aconteça, não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente de que nenhuma iniciativa tem sido tomada (2005b, p. 152).

A educação antirracista emerge como resposta aos impactos da colonialidade e, por essa razão, integram um projeto decolonial. Esse processo exige a compreensão da escola como um reflexo da sociedade, uma vez que as desigualdades sociais e raciais se manifestam de diferentes

formas nas interações que ocorrem nesse espaço. Essas dinâmicas estão presentes nas relações entre alunos, entre professores e alunos, bem como entre os demais profissionais compõem a unidade escolar. Dentro desse conjunto de interações, uma ideia amplamente difundida é a de que, independentemente de cor, raça ou qualquer outro marcador social, todos são iguais. Contudo, o discurso da igualdade dentro da escola, muitas vezes, opera como uma estratégia para evitar o desconforto gerado pelo enfrentamento das diferenças. Esse silenciamento, por sua vez, acaba reforçando a invisibilização das desigualdades e dificultando a construção de práticas pedagógicas que realmente promovam equidade e justiça social. Segundo Gomes (2001, p. 87):

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc. [...] A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí sim estaremos articulando Educação, cidadania e raça.

A autora destaca a relevância de reconhecer e valorizar as diferenças como elementos fundamentais para a construção do diálogo no ambiente escolar, respeitando a singularidade de cada indivíduo e o conhecimento que ele traz consigo. Quando a escola adota um modelo único de conhecimento e ignora outras formas de saber, limita-se a promoção de uma educação verdadeiramente democrática. Não basta apenas afirmar que as diferenças não devem nos separar; é essencial incorporá-las no contexto escolar, debater e compreender as desigualdades que delas emergem, a fim de superá-las. Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de um projeto decolonial que favoreça o desenvolvimento de uma educação antirracista, pautada na interculturalidade crítica, pois segundo Candau (2020), essa perspectiva de educação:

[...] questiona fortemente o eurocentrismo. Afirma a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. Desenvolve uma visão da história multifacetada e plural, que não pode ser reduzida a uma linearidade. Reconhece as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. Afirma que se trata de uma produção particular que foi/é universalizada e que deve entrar em diálogo com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas (Candau, 2020, p. 681).

Dessa forma, o projeto decolonial busca abrir caminhos para múltiplas perspectivas sobre o mundo, o conhecimento e os sujeitos, promovendo um diálogo constante entre diferentes epistemologias e resgatando existências historicamente silenciadas. Como enfatiza Cavalleiro (2001), a adoção de medidas que garantam o reconhecimento e a valorização

identitária de estudantes pertencentes a grupos minoritários constitui um dos pilares fundamentais da educação antirracista.

No entanto, essa transformação exige planejamento e intencionalidade no fazer pedagógico, pois, se conduzida de maneira isolada, a tentativa de promover a igualdade pode reforçar a discriminação e perpetuar o racismo. Para evitar esse risco, a diversidade racial deve ser trabalhada de modo a construir reforços positivos (Cavalleiro, 2001), sendo, portanto, um processo que exige sensibilidade por parte dos professores. Além disso, Gomes (2001) destaca que, frequentemente, a escola enfatiza representações da população negra sob a ótica da violência, associando-a a contextos de marginalização e exclusão. Em vez disso, o ambiente escolar deveria problematizar essas abordagens, favorecendo um reconhecimento racial positivo, especialmente entre os estudantes negros.

Uma educação antirracista exige que a unidade escolar, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, destaque a trajetória de personalidades negras que se sobressaíram em diferentes áreas. Essa abordagem contribui para a construção de um reconhecimento positivo da identidade negra. Além disso, é fundamental valorizar as vivências e histórias dos próprios estudantes negros e de suas famílias, reconhecendo-os como protagonistas no processo de produção do conhecimento. Para Cavalleiro (2001):

Um fator decisivo para romper com o quadro de exclusão no sistema educacional – e assim diminuir o débito para com a população negra – é a elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de alunos/as negros/as, a saber: a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e auto-estima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando a construir projetos de vida (Cavalleiro, 2001, p. 148-149).

A reformulação da abordagem sobre a história negra é essencial para grupos que historicamente foram silenciados. A educação, por muito tempo, privilegiou uma narrativa eurocêntrica e hegemônica, resultando no silenciamento das histórias de outros grupos raciais. Esse apagamento contribui para a construção de visões distorcidas sobre sua historicidade, frequentemente associadas a enfoques sociais negativos que reforçam a subalternização desses indivíduos.

Mediante o exposto, Candau (2020, p. 681) enfatiza que “somente promovendo o diálogo intercultural é possível construir uma nova perspectiva mais holística e plural, em que

todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento”. Assim, a educação antirracista, fundamentada na interculturalidade crítica, propõe um modelo educacional pautado na negociação e no reconhecimento da diversidade, valorizando diferentes formas de ser, pensar e existir. Dessa maneira, busca-se o empoderamento daqueles que historicamente foram marginalizados.

Quando associada aos princípios de uma educação antirracista e intercultural, essa perspectiva pode contribuir para a construção de um modelo educacional que desafie a hegemonia dos saberes que moldam a existência e as formas de viver. Diante do contexto de racismo estrutural presente na sociedade brasileira, intensificado pela persistência das estruturas coloniais, torna-se fundamental considerar projetos decoloniais nos anos iniciais do ensino fundamental. É essencial lembrar que:

[...] o eurocentrismo funciona como um ponto de referência epistemológico a partir do qual se constrói um modelo de conhecimento que, ao mesmo tempo, universaliza a experiência local europeia como um padrão normativo e define seus próprios dispositivos de conhecimento como os únicos legítimos (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 7).

Nesse sentido, a educação escolar desempenha um papel crucial, pois oferece um espaço onde é possível promover debates críticos sobre as posições sociais. Além disso, possibilita o reconhecimento e a valorização de realidades historicamente marginalizadas devido aos efeitos da colonialidade. Para Gomes (2020):

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas da educação básica e o campo da produção científica são alguns deles (Gomes, 2020, p. 227).

Decolonizar implica questionar, desestabilizar e superar as dimensões das colonialidades. Nesse sentido, “os tempos difíceis que atravessamos, por esse mundo afora, nos levam a ter certeza de que precisamos descolonizar, desescravizar ideias, gestos, atitudes, comportamentos” (Silva, 2019, p. 18). Essa mudança de perspectiva e compreensão de mundo coloca a escola como um espaço essencial para essa transformação. Gomes (2020) destaca que foi justamente nesses ambientes que o pensamento hegemônico se estabeleceu de forma mais sólida e conseguiu se expandir para outras esferas sociais. Além disso, enfatiza a necessidade urgente de modificar a forma como se concebe a construção e a transmissão do conhecimento,

especialmente porque a escola ainda sofre forte influência das estruturas coloniais.

Cavalleiro (2001) destaca que a escola é um espaço privilegiado para a construção de relações baseadas no respeito às diferenças raciais. Para que essa educação seja efetiva, é fundamental que a escola reconheça a diversidade que a compõe e, além disso, conte com o envolvimento de todos os profissionais para a abordagem das questões raciais. A combinação desses fatores pode fortalecer uma educação antirracista, promovendo transformações significativas na unidade escolar.

Diante da necessidade de avançar na abordagem das questões raciais nos espaços escolares, Gomes (2005b) apresenta algumas estratégias fundamentais: 1- Criar espaços para que professores compartilhem experiências bem-sucedidas desenvolvidas por seus colegas; 2- Utilizar esses momentos de troca para disseminar informações e recomendações de materiais pedagógicos, favorecendo a aprendizagem colaborativa entre educadores; 3- Estabelecer parcerias entre escolas, promovendo iniciativas conjuntas em rede; 4- Firmar colaborações com universidades, por meio de projetos de extensão, para mapear práticas docentes voltadas à questão racial nos municípios e possibilitar encontros nos quais os próprios professores possam expor suas ações; 5- Conhecer e valorizar as lutas do Movimento Negro. Essas estratégias podem fortalecer a interação entre diferentes instituições de ensino e contribuir para a construção de redes de conhecimento comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial, impulsionando a consolidação de uma educação antirracista.

Refletir sobre uma educação antirracista significa promover uma transformação ampla no cotidiano escolar, indo além das atividades em sala de aula. Isso implica reconsiderar até mesmo a forma como o tempo escolar é organizado dentro dos padrões estabelecidos. Muitas vezes, a pressão para cumprir os conteúdos curriculares, que frequentemente são impostos aos docentes, acaba deixando de lado questões essenciais para a prática pedagógica, como os impactos do racismo na sociedade. Esses efeitos, embora nem sempre identificados ou discutidos, estão presentes e influenciam toda a comunidade escolar, afetando de maneira ainda mais intensa os estudantes negros.

É necessário pensar a educação antirracista para além da abordagem de conteúdos específicos, pois discutir o racismo no ambiente escolar significa também dar voz às angústias, dores, medos, humilhações e outros sentimentos negativos que ele gera. Esses impactos não apenas estruturam hierarquias, mas também podem afetar a saúde dos indivíduos (Oliveira, 2020, p. 14). Por essa razão, a escola não pode fugir a esse debate, pois o silenciamento das questões raciais compromete a formação dos sujeitos em sua dimensão mais íntima. As desigualdades geradas pelo racismo afetam diretamente o desenvolvimento das pessoas,

influenciando sua trajetória como estudantes, profissionais e cidadãos, muitas vezes resultando em baixa autoestima e dificuldades de relacionamento que perduram na vida adulta.

Enfim, pensar numa didática antirracista é, fundamentalmente, enfrentar medos, sofrimentos, angústias, negação do próprio ser, questionamento de experiências vividas intensamente pelos sujeitos. E essa ordem de ação didática, como dissemos, não pode se restringir ao cognitivo, pois a ação didática antirracista nos mobiliza a propor uma mudança profunda, ao mesmo tempo cognitiva e emocional (Oliveira, 2018, p. 10).

Práticas pedagógicas antirracistas devem levar em conta que a questão racial está profundamente vinculada a um conjunto de experiências marcadas por dores que influenciam diretamente a constituição do sujeito. Refletir sobre essas questões significa abordar aspectos que impactam tanto a esfera racional quanto a emocional, promovendo um debate que perpassa o processo de formação. A educação antirracista há muito tempo se propõe a redefinir a organização social, questionando estruturas moldadas por processos históricos asseguram desigualdades.

A sociedade escravista construiu a ideia de raça como um marcador social, determinando o lugar ocupado pelos negros, as formas de tratamento e interação com os brancos e estabelecendo uma relação direta entre a cor da pele e uma posição social inferior (Souza, 1983). Essa lógica, historicamente consolidada, resulta na naturalização da marginalização de grupos socialmente subalternizados, cujos direitos fundamentais são sistematicamente negados. Diante disso, torna-se essencial aproximar a educação de uma perspectiva de interculturalidade crítica, visto que esta emerge das experiências e lutas de povos historicamente submetidas à opressão e subalternização (Walsh, 2009, p. 22). Para Munanga (2010b, p. 53):

ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; enfocar a necessidade de reduzir os preconceitos e buscar igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; enfoque social que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos etc.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que a implementação de uma educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto projeto decolonial, exige um comprometimento com a interculturalidade crítica. Essa abordagem possibilita a desconstrução das lógicas coloniais, embora ainda represente um grande desafio. Justamente por esse motivo,

é fundamental que essa perspectiva seja amplamente valorizada, posto que, segundo Walsh (2009, p. 27), “[...] as pedagogias decoloniais estariam por ser construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, nas comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares”.

2.4 Práticas pedagógicas antirracistas na educação básica: uma revisão sistemática da literatura

A educação antirracista emerge como um imperativo no contexto educacional contemporâneo, sendo um elemento importante para a promoção da igualdade e do respeito às diversidades étnico-raciais. Diante da persistência de práticas discriminatórias e da marginalização de grupos historicamente oprimidos, torna-se urgente investigar e aprimorar as práticas pedagógicas antirracistas que buscam reparar essas injustiças e fomentar um ambiente escolar inclusivo.

Nesta seção apresenta-se o resultado de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre as Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação Básica. Esta revisão sistemática foi elaborada durante a disciplina de Metodologia da Pesquisa e Ensino, a qual foi ministrada pelo Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio, durante o segundo semestre de 2024, tendo como banco de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e como marco temporal os anos de 2014 e 2024.

Como já afirmando, a promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um marco significativo na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica. Essa legislação desafia o sistema educacional a superar a "colonialidade do saber" (Maldonado-Torres, 2019), ou seja, a predominância de currículos eurocêntricos e monoculturais que historicamente marginalizaram os conhecimentos e as contribuições das populações negras e indígenas no Brasil.

Do ponto de vista político e pedagógico, a lei instiga a formulação de experiências pedagógicas “outras” (Walsh, 2009), que coloquem em diálogo diferentes epistemologias. Além disso, segundo Cardoso Júnior (2016), uma educação antirracista tem por finalidade instituir práticas educativas e pedagógicas que combatam preconceitos, discriminações e estereótipos, que negam a diversidade existente na sociedade e nas escolas.

Dessa forma, a educação antirracista deve ser entendida como um processo de desconstrução das "colonialidades" (Maldonado-Torres, 2019), especialmente do racismo epistêmico, que tem, historicamente, excluído os saberes afrodescendentes e indígenas dos

espaços educativos. Munanga (2017) ressalta que o racismo no Brasil se configura como um "crime perfeito", pois alija as vítimas do reconhecimento e da consciência sobre as desigualdades raciais, tornando-se um desafio ainda maior para a educação.

Portanto, a educação para as relações étnico-raciais não deve ser vista como uma responsabilidade exclusiva da escola, mas sim como um compromisso coletivo da sociedade. Para que a Lei n. 10.639/03 se efetive plenamente, é necessário um esforço conjunto de formação de professores, reformulação curricular e engajamento das comunidades escolares e acadêmicas na luta contra o racismo e pela valorização da diversidade cultural brasileira.

A Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é definida por Sampaio e Mancini (2017, p. 84) como “uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”. Para Galvão e Ricarte (2019, p.59), “a revisão de literatura sistemática possui alto nível de evidência e se constitui em um importante documento para tomada de decisão nos contextos públicos e privados”. Nesse sentido, ela desempenha um papel fundamental ao apontar lacunas de conhecimento que necessitam de maior aprofundamento, orientando futuros trabalhos, oferecendo ao pesquisador a oportunidade de comparar os dados obtidos em seu estudo com aqueles apresentados em pesquisas anteriores, destacando as investigações mais recentes realizadas na área.

Sendo assim, o percurso metodológico que direciona esta seção, exigiu um rigor ao selecionar as bibliografias confiáveis, seguindo etapas bem planejadas. A busca foi feita a partir dos dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) e utilizou-se dos descritores: “educação antirracista” e “práticas pedagógicas” acrescentando entre eles o booleano “AND”, além dos critérios de inclusão e exclusão.

A construção da presente revisão foi conduzida pelo protocolo, conforme quadro 5, composto pelas seguintes etapas: pergunta de pesquisa, objetivo, descritores empregados, base de dados consultadas, recorte temporal, critérios de inclusão e exclusão. Dessa forma, este trabalho foi realizado partindo deste protocolo para coleta das pesquisas científicas e posterior análise do conteúdo.

Quadro 6 - Protocolo da Revisão Sistemática de Literatura.

<p>Pergunta da Pesquisa</p>	<p>De que forma as dissertações e teses disponíveis no catálogo da Capes no período 2014-2024 discutem as práticas pedagógicas para a construção de uma educação antirracista na educação básica?</p>
------------------------------------	---

Objetivo	Identificar e analisar a produção científica do banco de teses e dissertações da Capes que tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas de professores que atuam na educação básica, voltadas à implementação de uma educação antirracista.
Descritores Empregados	"educação antirracista" e "práticas pedagógicas"
Bases de Dados Consultadas	Banco de Teses e Dissertações da Capes < https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>
Recorte Temporal Utilizado	2014 a 2024
Critérios de Inclusão	Produção científica sobre Educação Antirracista e Práticas Pedagógicas; Trabalhos com foco na Educação Básica; Trabalhos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino;
Critérios de Exclusão	Trabalhos que não sejam de Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino; Trabalhos que não tenham como foco as práticas pedagógicas e a educação antirracista; Trabalhos cujo foco não seja a educação básica; Trabalhos de revisão bibliográficas;

Fonte: Organizado pelo autor (2024).

A elaboração do corpus de análise seguiu os princípios estabelecidos por Bardin (2016). Este processo consiste na organização sistemática dos dados, por meio da categorização, o que possibilita a identificação de padrões, temas recorrentes e significados implícitos. Para Bardin (2016, p. 96-97), "o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras". Essa definição destaca a importância de critérios claros na seleção de materiais, considerando a relevância das produções científicas.

Em seguida utilizamos as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme Bardin (2016). Sendo extraída 36 (trinta e seis) produções científicas do Catálogo da CAPES, entre teses e dissertações, seguindo para fase de exploração do material. O primeiro critério foi da exclusão de produções, tendo como foco apenas “pesquisas desenvolvidas em Programas de pós-graduação em Educação e Ensino”, onde foram excluídas 10 (dez) pesquisas. Ainda no processo de exploração do material, lendo resumo, introdução, objetivos, metodologia e considerações finais, partiu-se para segunda exclusão, tendo como

critério “trabalhos com foco na educação básica”, sendo excluídos 12 (doze). Finalizando esse processo, foi excluída mais 1 (uma) pesquisa, por se tratar de estudo bibliográfico, ficando então um total de 13 (treze) dissertações. Não foi encontrado nenhuma tese de doutorado, que se enquadrasse dentro dos critérios estabelecidos no protocolo deste trabalho, o que chama atenção para lacuna existente de teses que tenham como objeto de estudo a educação antirracista e práticas pedagógicas na educação básica.

As pesquisas selecionadas estão apresentadas no quadro 6, com título, autoria, instituição, ano de defesa e codificação dos trabalhos pela letra D (dissertações) e numerais, facilitando a identificação. Para o tratamento dos resultados optamos por ler e apresentar os objetivos, a metodologia e os resultados das mesmas.

Quadro 7 - Dissertações selecionadas para análise

CÓDIGO	TÍTULO	AUTOR	IES/ANO
D1	Educação Antirracista no Município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar	Carolina Cristina dos Santos Nobrega	Universidade Federal de São Paulo/2019
D2	Educação Antirracista e Práticas Pedagógicas em uma Escola Pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências	Viviane da Silva Araujo	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/2021
D3	Por uma Educação Antirracista: as práticas pedagógicas de gestores e professores em uma instituição de educação infantil no município de Messias-AL	Sheyla Maria Rodrigues da Silva	Universidade Federal de Alagoas/2022
D4	“Espera aí, agora somos nós”: percepções sobre racismo, práticas pedagógicas e educação das relações étnico-raciais numa escola de Cuiabá-MT.	Mario Alves dos Santos	Universidade Federal de Mato Grosso/2022
D5	Professoras Negras e Docência: práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar	Daniele Maria Soares de Carvalho	Universidade Federal de Pernambuco/2023
D6	Educação Antirracista nos Anos Finais do Ensino Fundamental: um olhar decolonial para práticas pedagógicas de professores/as das ciências humanas em Ilhéus/Bahia	Lecia Najla dos Santos Melo	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/2023
D7	Concepção de Educadoras Sobre Práticas Pedagógicas Antirracistas no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA	Romilda Rodrigues da Silva	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/2023

D8	Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique-Bahia	Vangeria Teixeira de Souza	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/2023
D9	Epistemicídio e Práticas Pedagógicas: a urgência da construção de uma educação antirracista	Vania Maria dos Santos	Universidade Federal de Rondonópolis/2023
D10	Lei 10.639/03 - A Inserção da História Africana e Afro-Brasileira do Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Corumbá, MS	Rosiane Ruth de Almeida Albuquerque	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/2023
D11	Concepções de Professores (as) de Arte Sobre Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Vitória da Conquista-BA	Fabiana de Amorim Araujo	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/2023
D12	Por uma Educação Antirracista em Luis Eduardo Magalhães: das representações sociais docentes às práticas pedagógicas anticoloniais	Nozilma Leocadia Barbosa Magalhaes	Universidade Federal do Oeste da Bahia/2023
D13	Concepções de Educadoras Sobre Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista – BA	Geisa Cristian Nascimento de Aragão	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/2023

Fonte: Organizado pelo autor (2024).

O trabalho intitulado “Educação Antirracista no Município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar”, da autora Carolina Cristina dos Santos Nobrega, defendida em 2019, identificou e analisou as experiências pedagógicas dos professores de educação física, que atuam o ensino fundamental, na perspectiva da educação antirracista.

O percurso metodológico da pesquisa, além do estudo bibliográfico, foi identificar os profissionais da educação que desenvolvem práticas pedagógicas no combate ao racismo e para isso, foram realizadas as entrevistas reflexivas e semiestruturadas com professores, coordenadores pedagógicos e gestores (diretor e vice-diretor). A autora realizou a análise de conteúdo destacando cinco categorias: identidade negra, formação docente, diversidade étnico-racial e currículo, o professor e a escola e pedagogia da diversidade na educação física.

O trabalho discute a relevância da concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, que se opõe às teorias pedagógicas não críticas, como a pedagogia tradicional e a pedagogia tecnicista. A pesquisa destacou a importância da identidade negra e como ela é percebida pelos docentes. Utilizando as categorias propostas por Neusa Santos Souza (1985), foram

identificadas questões como a representação que o negro tem de si, o silenciamento e a negação das tradições negras, que impactam a construção da identidade dos alunos e professores.

Os dados apontaram que a formação inicial e continuada dos professores desempenham um papel essencial na adoção de práticas pedagógicas antirracistas e evidenciam a relevância da educação física como um espaço potencial para a promoção da educação antirracista. Contudo, persistem deficiências nesse processo formativo que chamam a atenção para que os educadores se sintam mais capacitados a enfrentar questões relacionadas às questões étnico-raciais.

A pesquisa “Educação Antirracista e Práticas Pedagógicas em uma Escola Pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências”, de autoria da Viviane da Silva Araújo Vitor, defendida em 2021, cujo objetivo foi analisar de que maneira as práticas das professoras de uma escola municipal da cidade de Guanambi-BA, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, têm se constituído práticas pedagógicas antirracistas.

A autora utilizou de bases teóricas da decolonialidade, tendo como referência Maldonado-Torres (2007, 2019), Quijano (2005), Grosfoguel (2019), Walsh (2009), Oliveira (2012, 2018, 2021), Gomes (2012, 2017, 2019), Santos (2006, 2009, 2019), acionando conceitos como sociologia das ausências e emergências, epistemologias do sul, justiça cognitiva, ecologia dos saberes, interculturalidade crítica e educação antirracista. Foi uma pesquisa de natureza qualitativa, que utilizou das seguintes técnicas para a produção dos dados: entrevista semiestruturada, observações e diário de campo, além da análise do Plano Municipal de Educação de Guanambi e do Projeto Político Pedagógico da escola.

A autora compreendeu em sua pesquisa, alguns fatores como: o estigma de que os alunos da Comunidade de Queimadas apresentam atrasos em seu desempenho escolar, baixo rendimento, déficit de aprendizagem e acumulam índices de reprovações; a invisibilidade e negação de povos e da cultura afrobrasileira tem um saldo negativo que não foi reparado; a existência do preconceito e da discriminação racial na escola são elucidativos do quanto as tensões raciais dividem, excluem e segregam; e a questão das diferenças étnicas, raciais, sociais e culturais têm apontado uma realidade que ecoa, cada vez mais forte, na necessidade de formação intercultural crítica dos sujeitos que possam suscitar práticas pedagógicas antirracistas.

A dissertação “Por uma Educação Antirracista: as práticas pedagógicas de gestores e professores em uma instituição de educação infantil no município de Messias-AL” escrita por Sheyla Maria Rodrigues da Silva e defendida em 2022, investigou se existem (ou não) elementos que promovem uma educação antirracista na Instituição de Educação Infantil Manoel

Serapião Calheiros no município de Messias-AL.

Como suporte teórico, a autora buscou embasamento nos escritos de Almeida (2018), Apple (1982), Arroyo (2013) Carneiro (2011), Cavalleiro (2001, 2003), Davis (1944), Fanon (1968), Freire (1979), Gomes (2010, 2012, 2017, 2019, 2021), Hooks (2013), Nascimento (1989) e Palmeira (2018), fazendo uma análise do contexto histórico e político das lutas antirracistas, enfatizando a resistência dos povos negros desde o período de colonização.

A metodologia empregada teve por base a abordagem da pesquisa de natureza qualitativa, sendo um estudo de caso realizado em uma instituição de educação infantil, utilizando também entrevistas semiestruturada. Para a análise dos dados encontrados lançou-se mão da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), elegendo como categorias educação antirracista, currículo e práticas antirracistas. Os resultados destacaram tanto os avanços quanto os desafios na implementação de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, sublinhando a importância da formação contínua dos educadores e a necessidade de um currículo que refla a diversidade cultural da sociedade.

A pesquisa intitulada “Espera aí, agora somos nós”: percepções sobre racismo, práticas pedagógicas e educação das relações étnico-raciais numa escola de Cuiabá-MT”, foi escrita por Mario Alves dos Santos e defendida em 2022, tendo como objetivo principal compreender as práticas pedagógicas, o racismo e a educação das relações étnico-raciais a partir de percepções de professores e alunos em uma escola de Cuiabá-MT.

As principais referências teóricas utilizadas foram Cavalleiro (2001); Domingues (2004); Gomes (2017); Guimarães, (2003); Jaime (2016); Munanga (2020); Paixão (2013, 2014); Pereira (2013); Schwarcz (1999). Para tanto, o autor utilizou uma abordagem qualitativa que se valeu do método de estudo de caso. E como instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada e análise de documentos. Foram entrevistados docentes, discentes e gestores da referida escola, como também representantes de Movimentos Negros da cidade de Cuiabá-MT.

Os resultados desta pesquisa revelaram que, embora haja uma intenção de fomentar uma prática pedagógica crítica e consciente, ainda existem desafios na implementação efetiva dessas práticas, destacando a necessidade de formar os educadores de maneira que suas ações estejam em consonância com as diretrizes antirracistas, enfatizando a melhoria nos materiais pedagógicos que devem atender a demanda escolar, as formações continuadas dos professores e ações políticas e pedagógicas.

O estudo da Daniele Maria Soares de Carvalho, teve como tema “Professoras Negras e Docência: práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar”, defendido

em 2023, teve por objetivo compreender as práticas pedagógicas e de valorização do pertencimento étnico-racial dos docentes-discentes no contexto escolar e como elas contribuem para a percepção do pertencimento étnico-racial dos estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A discussão sobre valorização do pertencimento étnico-racial foi pautada nos estudos de Cavalleiro (2001), Munanga (2004); Silva (2013), Silva (2018) e Gomes (1995, 1997, 2001, 2003, 2017). A abordagem sobre o currículo como um projeto político e coletivo de sociedade, articulado a um contexto sócio-histórico, influenciando a prática pedagógica foi sustentada por Freire (2019, 2020a, 2020b); Santiago (1998); e Carvalho (2019) e especificamente sobre a prática pedagógica docente-discente, a autora buscou referencial em Souza (2009), Freire (2019, 2020a, 2020b); Santiago e Batista Neto (2016).

O estudo teve como metodologia a abordagem qualitativa, onde foi utilizado questionários e entrevistas semiestruturadas para coleta e produção dos dados, organizados e tratados a partir da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Os sujeitos da pesquisa foram docentes em exercício, responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições públicas de ensino da Região Metropolitana do Recife.

Os resultados indicaram que as práticas pedagógicas voltadas para a valorização étnico-racial ainda estão atreladas ao engajamento político dos docentes na incorporação dessa temática ao ensino. Dessa forma, embora a desconstrução dos padrões eurocêtricos e a construção de uma abordagem educacional que contemple a diversidade cultural devam ser esforços coletivos envolvendo toda a comunidade escolar, na prática, essas iniciativas acabam sendo conduzidas de maneira individual por parte das professoras.

O trabalho “Educação Antirracista nos Anos Finais do Ensino Fundamental: um olhar decolonial para práticas pedagógicas de professores/as das ciências humanas em Ilhéus/Bahia”, da autora Lécia Najla dos Santos Melo, foi defendida em 2023 e teve como objetivo compreender o lugar da educação antirracista e da perspectiva decolonial nas práticas pedagógicas de professores da área de Ciências Humanas.

A abordagem teórico-metodológica utilizada teve por base a teoria decolonial, pautada nos estudos de Quijano (2005) Walsh (2009; 2019) Maldonado-Torres (2007; 2008; 2020) e nos princípios da educação antirracista e da interculturalidade crítica, tendo como referencial teórico os trabalhos de Gomes (2005; 2010; 2012; 2017), Munanga (1996; 2013; 2016; 2020), Silva (2007; 2019) e Oliveira (2021).

A metodologia utilizada foi a análise qualitativa das narrativas e das interações nos encontros, envolvendo cinco professores da área de Ciências Humanas (História, Geografia e

Filosofia) dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública. A escolha desse grupo de participantes foi feita com o intuito de compreender suas práticas pedagógicas e suas compreensões sobre questões étnico-raciais.

O estudo demonstrou que espaços de reflexão conjunta e troca de experiências desempenham um papel fundamental na sensibilização dos docentes quanto às suas próprias práticas pedagógicas e aos impactos do racismo no ambiente escolar. Ficou evidente a urgência de promover uma educação antirracista como parte de um projeto decolonial, visando desconstruir as estruturas de colonialidade que ainda permeiam os contextos social e educacional, sustentando práticas racistas e aprofundando desigualdades.

A dissertação “Concepção de Educadoras Sobre Práticas Pedagógicas Antirracistas no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA” de Romilda Rodrigues da Silva, defendida em 2023, objetivou analisar as concepções de educadoras da pré-escola de um Centro Municipal de Educação infantil sobre práticas pedagógicas antirracistas, identificando de que modo essas práticas são formuladas e implementadas (ou não) no contexto escolar.

O referencial teórico utilizado teve como recorte o campo da educação para as relações étnico-raciais, tendo como base os estudos de Gomes (2001; 2006; 2007; 2009; 2010) Cavalleiro (1998; 2001; 2005; 2014), Munanga (1996; 2004; 2008; 2013), Fazzi (2006), Oliveira (2004), Santiago (2014), Silva (2010; 2011), Marin (2010) e Müller (2013).

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e descritiva, sendo utilizada entrevistas semiestruturadas e observação não estruturada para coletar dados sobre as práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil. Para organização, categorização e análise dos dados, utilizou-se da técnica da análise de conteúdo. A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil e teve como sujeitos da pesquisa professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

O estudo evidencia que as práticas pedagógicas antirracistas apresentam limitações e fragilidades, sendo a abordagem da diversidade étnico-racial realizada de maneira pontual e sem sistematização. A ausência de formação continuada e o conhecimento insuficiente das educadoras acerca da Lei nº 10.639/2003 contribuem para a superficialidade das iniciativas, favorecendo a reprodução de estereótipos e preconceitos no ambiente escolar.

O trabalho de Vangéria Teixeira Kunhavalik, intitulado “Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique-Bahia”, defendida em 2023, analisou de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Municipal do Tinga, localizada em Maiquinique-BA, têm dialogado (ou não) com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A pesquisa foi do tipo descritiva, cuja abordagem foi de natureza qualitativa. Para a organização e tratamento dos dados, a autora utilizou a técnica de análise de conteúdo e análise documental. O referencial teórico dialogou com os estudos do campo da interculturalidade, educação e educação intercultural crítica, de Candau (2008, 2009, 2010, 2011, 2016), Oliveira (2021), Walsh (2009), Fleuri (1999, 2012, 2021); da sociologia das ausências e emergências, de Santos (2010, 2022); da educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, com Gomes (2010, 2011, 2017, 2022).

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os gestores e a maioria dos docentes não conseguem fazer uma análise crítica, a partir da perspectiva antirracista, acerca da educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga. Segundo a autora, as falas revelam falta de clareza sobre o contexto político e social em que a escola está inserida. Os resultados, nesse sentido, revelaram uma educação e práticas pedagógicas eurocentradas.

O estudo de Vania Maria dos Santos, intitulado de “Epistemicídio e Práticas Pedagógicas: a urgência da construção de uma educação antirracista”, defendido em 2023, teve como objetivo compreender os impactos do epistemicídio na formação e atuação de professoras, investigando como compreendem o epistemicídio em sua formação e discutindo suas implicações na prática pedagógica.

O referencial metodológico fundamentou-se na História Oral, na perspectiva de Alberti (2013), com enfoque na história oral temática, a partir dos estudos de Meyhe e Holanda (2020). A pesquisa contou com a participação de professoras pedagogas e um professor historiador, atuantes nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, que são vinculados à rede pública estadual e privada de ensino do município de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso.

O estudo evidenciou a persistência de desafios na efetivação da educação para as relações étnico-raciais na educação básica, mesmo após duas décadas da promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Tais desafios se manifestam de maneira significativa na formação e na prática docente, especialmente no que concerne à vivência de educadores e educadoras em iniciativas, projetos e processos formativos que incorporam essa temática nas práticas pedagógicas. Destaca-se ainda o impacto dos materiais didáticos estruturados e apostilados, frequentemente disponibilizados por empresas privadas, na consolidação de um modelo de conhecimento hegemônico. As narrativas docentes indicam que tais materiais tendem a reforçar uma perspectiva euro-americanocêntrica, limitando a diversidade epistemológica e cultural na educação básica.

A autora Rosiane Ruth de Almeida Albuquerque, defendeu em 2023, a dissertação intitulada de “Lei 10.639/03 - A Inserção da História Africana e Afro-Brasileira do Ensino

Fundamental nas Escolas do Município de Corumbá, MS”, com o objetivo de verificar como a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, estava sendo efetivada em escolas da rede municipal de Corumbá-MS, além de conhecer as estratégias e práticas pedagógicas antirracistas que os professores utilizavam em sala de aula.

Para a realização do trabalho empírico, a autora escolheu três escolas da rede municipal de ensino para conhecimento das práticas adotadas. Os sujeitos da pesquisa foram docentes dessas escolas, que responderam um questionário sobre o desenvolvimento ou não de práticas pedagógicas acerca da História e da Cultura Afro-Brasileira.

A autora, em sua conclusão, enfatizou sobre importância de expandir nossos conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, de modo a compreender atentamente a construção da identidade racial no Brasil e sua complexidade. Embora tenha sido identificado um certo contato dos professores com essa temática, foi possível observar a necessidade de uma formação continuada, permitindo-lhes o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas.

A dissertação intitulada “Concepções de Professores(as) de Arte sobre Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Vitória da Conquista-BA”, de autoria da Fabiana de Amorim Araújo, foi defendida em 2023 e teve como objetivo identificar e analisar as concepções dos/as professores/as investigados/as sobre educação e práticas pedagógicas antirracista (e intercultural) aplicadas no ensino de Arte com alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, em Vitória da Conquista, BA, observando de que forma as práticas pedagógicas desses professores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação da Lei n. 10.639/03 no espaço escolar.

A autora realizou uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva. Como referencial teórico no campo da arte-educação intercultural, a pesquisa buscou amparo nas reflexões de Barbosa (2005, 2011, 2013), Richter (2003, 2010) e Cardoso Júnior (2014, 2016, 2018). Para a discussão sobre interculturalidade e educação para as relações étnico-raciais utilizou-se autores como Walsh (2009, 2017), Candau (2008, 2012, 2014, 2016), Sacavino (2016) e Fleuri (2002), Gomes (2006, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2017), Silva (2010, 2011), Gonçalves e Silva (2006), Gomes e Silva (2006).

A pesquisa identificou que há uma carência de material didático voltado ao ensino de Arte com as temáticas demandadas pela Lei n. 10.639/03 e que a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista não tem suprido, a contento, essa demanda. Por outro lado, segundo a autora, alguns(as) professores(as) de Arte têm produzido material didático, recorrendo a literaturas afrocentradas e a pesquisas em sites da internet como forma de superar essas limitações. Por mais que os(as) colaboradores(as) reconheçam a importância de uma educação

antirracista e intercultural e de sua centralidade para o ensino de Arte, a autora afirma que as práticas pedagógicas por eles(as) desenvolvidas limitam-se a momentos específicos, como a semana da consciência negra, no mês de novembro.

A pesquisa de Nozilma Leocadia Barbosa Magalhaes, intitulada “Por uma Educação Antirracista em Luís Eduardo Magalhães: das representações sociais docentes às práticas pedagógicas anticoloniais”, defendida em 2023, teve como objetivo analisar as representações sociais de professores sobre educação para as relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas de Luís Eduardo Magalhães-BA, bem como suas implicações nas práticas pedagógicas.

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e os dados foram produzidos por meio de questionário virtual e presencial por professores que atuam nas escolas de ensino fundamental. Além disso, a autora realizou uma análise documental da Proposta Curricular Municipal de Luís Eduardo Magalhães e do Projeto Político Pedagógico das escolas. Os dados construídos foram analisados por meio da análise do discurso.

Através da pesquisa foi possível identificar que as práticas pedagógicas adotadas no ambiente escolar oscilam entre abordagens tradicionais e tecnicistas, e práticas alinhadas com perspectivas humanas e histórico-culturais, voltadas para o enfrentamento do racismo estrutural. Nesse sentido, os resultados evidenciam diversos desafios, mas também revelam um contexto propício para a construção de uma educação antirracista e anticolonial, especialmente no território de fronteira cultural do município de Luís Eduardo Magalhães-BA.

Por fim, a pesquisa de Geisa Crístian Nascimento de Aragão, intitulada “Concepções de Educadoras Sobre Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista – BA”, defendida em 2023, teve como objetivo identificar e analisar as concepções de professoras e gestoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, em Vitória da Conquista-BA sobre práticas pedagógicas e educação antirracista, observando de que modo são formuladas e implementadas (ou não) no contexto escolar.

A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, do tipo de pesquisa descritiva, onde a autora utilizou da entrevista semiestruturada e da análise documental como técnicas para a produção dos dados. A análise de conteúdo foi a técnica para a organização e análise dos dados. Participaram da pesquisa professores, coordenadores pedagógicos e gestores que atuam na educação infantil. Além disso, a autora analisou o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada e o Referencial Curricular da Educação Infantil de Vitória da Conquista-BA.

A autora afirma que, a partir da análise das entrevistas, foi possível identificar que as

práticas pedagógicas das professoras, coordenação e direção, no que se refere ao combate ao racismo e à discriminação, ainda são tímidas, algumas lentas, descontínuas, pontuais, embora, dentro de limitações encontramos tentativas de superação do racismo em suas práticas. Ademais, a pesquisa permitiu identificar que os educadores que participaram da pesquisa ainda precisam superar a ideia de que a educação para as relações étnico-raciais deva ser trabalhada apenas em datas comemorativas, apesar de reconhecerem que a temática é fundamental na atualidade.

A pesquisa também revelou, a partir dos relatos e depoimentos das educadoras a respeito das relações cotidianas, ações de resistência das crianças, que constroem comportamentos racistas entre seus pares, mesmo ainda não tendo consciência do que seja o conceito de raça, mas que já apreenderam aspectos dessa ideologia presente na sociedade.

A partir da apresentação e descrição das produções científicas foi possível afirmar que tem se ampliado as reflexões sobre educação antirracista e práticas pedagógicas tendo como eixo central a Educação Básica, com destaque para pesquisas com foco na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, além de trabalhos que tiveram um recorte específico nas disciplinas de Arte, Educação Física e na área de Ciências Humanas (História, Geografia e Filosofia).

Dentre as pesquisas encontradas, notou-se que 05 (cinco) delas — as de Geisa Cristian Nascimento de Aragão, Vangeria Teixeira de Souza, Viviane da Silva Araujo, Romilda Rodrigues da Silva e Fabiana de Amorim Araujo - foram orientadas pelo Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista/BA. Trata-se de um professor com vasta experiência nas áreas de etnologia indígena, antropologia e educação, educação e relações étnico-raciais, sociologia das relações raciais, decolonialidade e educação.

Os resultados das pesquisas revelaram que, embora exista uma intenção de fomentar uma prática pedagógica antirracista, ainda persistem desafios na implementação efetiva de ações críticas e conscientes. Destaca-se, a necessidade de possibilitar a formação inicial e continuada para professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, de maneira que suas práticas estejam alinhadas com as diretrizes antirracistas e com os projetos políticos pedagógicos escolares, promovendo uma educação básica mais inclusiva e transformadora.

Foi possível notar que, na maioria dos trabalhos, as práticas pedagógicas voltadas para a temática antirracista estavam atreladas ao engajamento pessoal dos docentes, identificando uma dependência de ações individuais para o avanço na implementação de práticas mais inclusivas. Isso evidencia a necessidade de um esforço coletivo, onde a escola como um todo –

incluindo educadores, coordenadores, gestores e a comunidade – se mobilize em prol de uma educação que combata a desigualdade racial.

Dessa forma, esse estudo revelou a urgência de implementar práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas que também valorizem a diversidade étnico-racial presente nas salas de aula. Além disso, destacou-se a necessidade de uma formação continuada e efetiva para os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, que deve incluir discussões profundas sobre identidade racial, racismo estrutural e a relevância de uma educação antirracista que promova a inclusão e equidade na educação básica.

No capítulo seguinte serão apresentadas as concepções e práticas pedagógicas antirracistas, que têm sido elaboradas e implementadas (ou não) por professores, coordenadores pedagógicos e gestores dos anos iniciais do ensino fundamental em Barro Preto-BA. A análise parte das narrativas desses profissionais, buscando identificar como enfrentam o racismo no cotidiano escolar e de que forma articulam saberes, experiências e estratégias que favoreçam a equidade racial e a valorização da diversidade. Foi analisado também os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições participantes e o Referencial Curricular Municipal do EF.

3. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS DE PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS EM BARRO PRETO, BAHIA

Neste capítulo, apresentamos as concepções e práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, ou a ausência delas, nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Barro Preto-BA. A partir das narrativas desses profissionais, buscou-se compreender de que maneira enfrentam o racismo no cotidiano escolar, articulando saberes, experiências e estratégias pedagógicas que promovem uma educação comprometida com a equidade racial e a valorização da diversidade. Além disso, apresentamos a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas onde foi desenvolvida a pesquisa empírica, bem como a do Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental de Barro Preto-BA.

3.1 Análise dos documentos legais do município de Barro Preto, BA

Nesta seção analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da Escola Municipal Girassol e da Escola Municipal Margarida, bem como o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental de Barro Preto-BA (RCM). Para isso, analisamos os referidos documentos a partir dos seguintes eixos temáticos: Práticas Pedagógicas; Relações Étnico-Raciais; Educação Antirracistas e Ações de Combate ao Racismo. São categorias temáticas que foram definidas a priori, a partir de um processo analítico, que teve como ponto de partida o tema central da pesquisa. A delimitação desses eixos resultou da leitura criteriosa do material empírico e da identificação de elementos recorrentes que dialogavam diretamente com um dos objetivos do estudo. Cada categoria foi estruturada de modo a abarcar dimensões específicas do fenômeno investigado, permitindo uma análise mais aprofundada e organizada. Segundo Gomes (2001, p. 92):

O racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma veemente, mas mentem-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade. Portanto, ao construirmos uma política educacional que contemple a história e a real situação do povo negro, não podemos desconsiderar essa ambiguidade do racismo brasileiro. Precisamos compreendê-la, desvela-la e combata-la.

Dessa forma, na construção de Referenciais Curriculares Municipais (RCM) e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) a educação antirracista deve ser compreendida como uma ação

política e pedagógica fundamental para a promoção da equidade racial nas unidades escolares. Nesse sentido, a implementação da Lei nº 10.639/03 nas instituições de ensino não pode se restringir a conteúdos pontuais, mas deve reconhecer a centralidade do processo de construção da identidade racial dos sujeitos negros, valorizando suas histórias, culturas, vivências e buscando erradicar o racismo, o preconceito e as práticas discriminatórias que ainda persistem nos espaços escolares.

O PPP, elaborado coletivamente pela comunidade escolar, é responsável por orientar os caminhos pedagógicos, definindo currículos, ações e estratégias que reflitam os interesses e necessidades daquela realidade específica. Mais do que um documento formal, o PPP expressa o compromisso da escola com sua autonomia na construção de práticas pedagógicas significativas. Como destaca Veiga (2009), o sentido do PPP está justamente em promover a qualidade do ensino, de modo que todos os estudantes tenham reais oportunidades de aprendizagem.

Vasconcellos (2009) aponta que o PPP tem como propósito central resgatar a intencionalidade das ações educativas, aspecto que caracteriza profundamente a natureza humana. Além disso, o autor destaca que o PPP contribui para a resignificação do trabalho docente, ajudando a enfrentar a perda de sentido que por vezes atravessa o cotidiano escolar. Trata-se também de um instrumento com potencial transformador, capaz de promover mudanças concretas na realidade educacional e de fortalecer a ação coletiva dentro da escola.

A partir de uma construção participativa, o PPP pode favorecer a revisão de práticas pedagógicas excludentes, reorganizar tempos e espaços escolares e ampliar o diálogo com as demandas da comunidade, assumindo, assim, um papel estratégico na promoção de uma educação mais democrática e equitativa, fortalecendo o objetivo institucional da escola, com ações mais coerentes para com os desafios contemporâneos da sociedade.

Quanto ao Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental (RCM) é considerado uma determinação legal, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2017, como resultado de discussões ocorridas em nível nacional, sob a coordenação do Ministério da Educação. Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, a BNCC orienta a construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino dos estados e municípios, assim como norteia as propostas pedagógicas das instituições de ensino públicas e privadas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em todo o território nacional.

A BNCC tem como propósito orientar as práticas educativas desenvolvidas no espaço

escolar, entretanto, é importante reconhecer que tais práticas também refletem interesses políticos e ideológicos em um campo permeado por disputas. Conforme apontam Bazzo e Scheibe, “a BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673). A educação pública brasileira, de modo geral, assume um papel de compromisso social, e ao mesmo tempo, torna-se alvo de interesses da classe dominante e de políticas voltadas à preservação da hegemonia vigente. Esse cenário torna-se evidente diante da participação de grupos econômicos na elaboração e execução de políticas educacionais, como ocorreu com a BNCC. Tal processo suscita reflexões sobre a prática pedagógica e o currículo escolar.

Segundo Sacristán (2000), o currículo deve ser entendido não apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como um instrumento cultural e político, que organiza o conhecimento escolar e orienta as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o RCM assume um papel fundamental, pois define as intenções formativas para a rede municipal de ensino, promove a articulação entre os objetivos de aprendizagem e a realidade sociocultural dos estudantes, e orienta tanto os professores quanto as unidades escolares na construção de uma prática educativa mais consciente e intencional.

Sacristán (2000) também pontua que o currículo é também uma forma de seleção do saber socialmente valorizado, o que exige um olhar crítico sobre o que se propõe ensinar e como isso se conecta com a formação humana e cidadã. Assim, o RCM atua como um marco orientador, garantindo coerência, intencionalidade e equidade nos processos educativos, respeitando as diversidades regionais e locais, mas sem abrir mão de uma base comum para o ensino fundamental.

Assim, a efetivação de uma educação que combata o racismo, tal como preconizado pela Lei nº 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), exige que os instrumentos fundamentais das unidades escolares e da política educacional municipal estejam intrinsecamente articulados com essas normativas nacionais. O PPP, como projeto singular da escola, e o RCM, como documento orientador da rede municipal de ensino, precisam ir além da mera menção legal, incorporando as temáticas da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena como centrais para a formação dos estudantes e como uma política curricular na perspectiva antirracista. Essa articulação deve se manifestar na definição de objetivos, na seleção de conteúdos, nas metodologias e na avaliação, garantindo que a valorização da diversidade étnico-racial e o combate às práticas discriminatórias sejam princípios orientadores e práticas cotidianas, e não apenas anexos

burocráticos. É o alinhamento desses documentos que permite transformar a escola em um espaço de reconhecimento, valorização e produção de conhecimento plural, atendendo ao compromisso social e ético de reparação histórica.

3.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Girassol

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Girassol foi elaborado em 2022, com a proposta de promover uma educação inovadora, de qualidade e democrática, centrada na reflexão-ação-reflexão, envolvendo toda a comunidade escolar - alunos, professores, funcionários, famílias e comunidade local. O documento destaca a importância de uma proposta pedagógica sociointeracionista, inspirada na pedagogia histórico-crítica, que valoriza a construção do conhecimento por meio da interação entre sujeito e objeto, tendo o professor como mediador. Seu objetivo principal é formar cidadãos conscientes, críticos, atuantes socialmente e politicamente, alinhados às diretrizes da BNCC.

A Pedagogia Histórico-Crítica¹¹, formulada por Dermeval Saviani (2021), configura-se em uma abordagem teórico-prática que busca compreender e transformar a educação a partir de uma análise crítica e contextualizada historicamente. Sob essa perspectiva, a BNCC é alvo de críticas por adotar um viés tecnicista e por priorizar uma concepção de educação alinhada aos interesses do mercado e do capital, contribuindo para a manutenção de desigualdades e processos de exclusão, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Nessa direção, a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2021), desenvolve-se a partir do ponto de vista dos sujeitos subalternos, vinculados à classe trabalhadora, defendendo que a escola seja concebida como espaço e instrumento de luta contra a marginalização, comprometida com a garantia de uma educação transformadora para a classe trabalhadora.

Sendo assim, é importante atentar que a implementação da BNCC tende a sustentar um modelo educacional pouco conectado às realidades sociais e culturais dos estudantes, reforçando desigualdades já existentes. Diante desse cenário, a valorização da formação crítica dos professores e a resistência às concepções ideológicas que sustentam esse modelo tornam-se fundamentais para a construção de uma educação efetivamente democrática e emancipadora.

O PPP da Escola Municipal Girassol caracteriza-se por ser um documento coletivo e dinâmico, que fundamenta a proposta educacional da instituição, refletindo seus princípios com o objetivo de oferecer uma formação integral, humanizada e alinhada às demandas sociais e

¹¹ Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (1993) e se apresenta como uma teoria contra-hegemônica, ao propor uma interpretação crítica e dialética da realidade social.

regionais. Está organizado em capítulos e seções que abrangem aspectos diversos da proposta pedagógica e da gestão escolar, garantindo uma abordagem ampla e integrada da ação educativa. Os principais elementos que o compõem incluem: 1- Marco situacional e contextualização; 2- Fundamentação teórica e bases legais; 3- Organização curricular e pedagógica; 4- Marco operacional e estratégico; 5- Marco filosófico; e 6- Processos de acompanhamento e avaliação.

A seguir, apresentamos os eixos temáticos analisados no PPP: Práticas Pedagógicas; Relações Étnico-Raciais; Educação Antirracistas e Ações de Combate ao Racismo.

3.2.1 Sobre Práticas Pedagógicas

No PPP consta que a escola busca promover práticas pedagógicas que envolvam o protagonismo dos estudantes, utilizando estratégias que desenvolvam as competências essenciais, como aprender a conhecer, fazer, conviver e ser. Contempla também ações voltadas ao uso de recursos didáticos diversificados, atividades que promovam o diálogo, a cooperação e a reflexão, além de avaliações que acompanhem o desenvolvimento dos alunos de forma contínua e formativa.

O PPP considera fundamental que a docência vá além da aplicação de métodos e conteúdos previamente definidos, exigindo uma postura crítica e reflexiva por parte dos educadores, mas não deixa explícito como seria o processo de construção do conhecimento por parte dos professores para com seus alunos, como também não foi possível compreender o papel do professor e o que precisa ser considerado em sua prática pedagógica.

Franco (2016) defende uma prática pedagógica pautada na “epistemologia do conceito”, que compreende a construção do conhecimento como um processo dialético, em que o saber não é apenas transmitido, mas elaborado na relação entre sujeito e objeto. Para a autora, a docência precisa ser compreendida como um trabalho que envolve intencionalidade, sensibilidade e compromisso com a formação integral do sujeito. Assim, o planejamento pedagógico deve considerar o contexto histórico-social dos educandos, possibilitando-lhes a apropriação crítica do conhecimento e a atuação transformadora na realidade em que vivem.

Nesse contexto, refletir sobre práticas pedagógicas implica também considerar as desigualdades raciais historicamente presentes nos espaços escolares. Cavalleiro (2001) alerta para a necessidade de uma prática docente antirracista, que reconheça e combata as formas sutis e explícitas de discriminação racial presentes no cotidiano escolar. Ela enfatiza que o professor deve assumir uma postura comprometida com a equidade racial, por meio de práticas que

valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, conforme previsto na Lei nº 10.639/03. Isso significa revisar conteúdos, utilizar materiais didáticos diversos e criar espaços de escuta e valorização das identidades étnico-raciais dos alunos. Portanto, práticas pedagógicas antirracistas não devem ser ações pontuais, mas sim estruturantes de todo o projeto educativo da escola.

3.2.2 Sobre Relações Étnico-Raciais

O PPP da Escola Municipal Girassol menciona a importância de ações que promovam o respeito às diversidades étnico-raciais, destacando a necessidade de valorizar a pluralidade cultural e de desconstruir o racismo, promovendo a inclusão e o reconhecimento das identidades étnico-raciais no ambiente escolar.

As ações pontuadas no PPP estão em consonância com as reflexões de Munanga (2005), que enfatiza a necessidade de superar a invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras na escola, pois o silenciamento institucionalizado reforça o racismo e compromete a identidade de estudantes negros. Por isso, segundo Gomes (2010), não se trata apenas de incluir conteúdos afro-brasileiros no currículo, mas de realizar uma revisão crítica da escola enquanto espaço que deve legitimar os saberes e histórias das populações negras.

Cavalleiro (2021) adverte para o fato de que o racismo, nas escolas, se manifesta de forma silenciosa, atravessando o currículo, as práticas pedagógicas e os discursos institucionais. É, portanto, responsabilidade do PPP assumir intencionalmente ações educativas que desnaturalizem essas violências simbólicas, criando um ambiente de pertencimento para os estudantes negros.

Para Gomes (2012) a educação para as relações étnico-raciais transcende a dimensão meramente informativa; ela é, fundamentalmente, uma ação formativa e política. Nesse sentido, o PPP deve buscar ativamente a produção de conhecimento que valorize e inclua a diversidade étnico-racial, de forma a contribuir com a construção de novas atitudes e valores no contexto escolar. Para a autora, este processo é crucial, pois ao reconhecer e validar as identidades plurais, a escola solidifica o direito à diferença, que é um pilar essencial para a concretização dos direitos sociais em sua totalidade.

Ademais, Gomes (2012) destaca o papel da educação na geração de um pensamento crítico e ativo. A escola precisa nutrir "subjetividades inconformistas", ou seja, indivíduos que não se resignem diante do racismo, mas que se posicionam ativamente contra ele. Para que essa postura seja eficaz e embasada, é imperativo que o currículo forneça um aprofundamento

teórico-conceitual sobre a história, cultura e realidades políticas da África e do Brasil afrodescendente. Dessa maneira, a luta contra o racismo deixa de ser uma reação emotiva e se torna uma ação consciente, informada e emancipatória, capaz de transformar a estrutura social.

3.2.3 Sobre Educação Antirracista

Embora o documento não utilize explicitamente o termo "educação antirracista", ele reforça princípios que orientam uma prática pedagógica inclusiva e de combate ao racismo. O PPP valoriza a diversidade e promove o respeito às identidades culturais, se aproximando do que Candau (2020) define como educação intercultural crítica, ou seja, uma educação que reconhece as desigualdades históricas e busca transformá-las por meio de práticas reflexivas, dialógicas e emancipatórias.

Oliveira (2018), contribui ao afirmar que a educação antirracista exige o reconhecimento do racismo como um problema histórico e estruturante da sociedade brasileira, e não como episódios isolados. O autor enfatiza que o combate ao racismo deve ser assumido como eixo transversal do projeto político-pedagógico das escolas públicas. Nesse sentido, a construção de uma cultura escolar antirracista implica na implementação de práticas pedagógicas que promovam a valorização da diversidade, o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras e africanas, e a desconstrução de discursos e representações racistas presentes no cotidiano escolar.

É fundamental que o PPP da Escola Municipal Girassol se torne um instrumento de transformação, ajudando a construir um ambiente inclusivo, onde todas as identidades étnico-raciais sejam respeitadas e valorizadas, garantindo a formação de estudantes capazes de conviver com diferenças de modo crítico e reflexivo. Essa postura precisa ser alinhada com o que estabelece a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) fortalecendo, assim, os princípios de equidade, justiça social e o compromisso institucional com uma educação que reconhece e respeite a diversidade cultural brasileira.

3.2.4 Ações de Combate ao Racismo

No documento não há uma menção direta para o combate ao racismo em termos específicos. Entretanto, há passagens que indicam uma preocupação com a valorização da diversidade, a promoção de uma educação humanizada e a necessidade de uma prática

pedagógica que respeite as diferenças culturais, o que são fundamentos importantes para uma postura anti-racista.

O documento reforça que a escola deve trabalhar para combater qualquer forma de preconceito, promovendo uma cultura de respeito às diferenças, contribuindo assim para a formação de um cidadão crítico e plural. Cavalleiro (2021) destaca que o racismo presente no cotidiano escolar atua de forma silenciosa e persistente, sendo urgente sua desconstrução por meio de práticas educativas intencionais e comprometidas com a justiça social.

Além disso, é fundamental reconhecer que o enfrentamento do racismo no ambiente escolar exige ações concretas, que estejam alinhadas a uma educação intercultural e com políticas educacionais comprometidas com a equidade racial. Nesse sentido, Candau (2014) destaca os desafios enfrentados na implementação da educação intercultural no contexto escolar, sobretudo quando esta adota a perspectiva da interculturalidade crítica. A autora aponta que, frequentemente, o tema é abordado de forma superficial, limitando-se à inserção de manifestações culturais apenas em ocasiões específicas, geralmente vinculadas a celebrações previstas no calendário escolar.

Gomes (2011) enfatiza que o combate ao racismo não pode se limitar a datas comemorativas ou atividades pontuais, mas deve ser estruturado como um princípio pedagógico permanente, atravessando o currículo, a gestão escolar e a formação docente. Não existe uma menção explícita à necessidade de incorporar esse combate ao racismo como princípio transversal e permanente. Assim, uma postura verdadeiramente antirracista implica revisar conteúdos, metodologias e relações no cotidiano escolar, com vistas à construção de uma escola democrática.

Contudo, a ausência de ações concretas e estratégias específicas no documento revelam uma desconexão entre o discurso de valorização da diversidade e a urgência de enfrentamento efetivo ao racismo. A mera fórmula de promover respeito às diferenças não sustenta uma mudança real, enquanto práticas superficiais e pontuais tendem a reproduzir o silêncio e a convivência com o preconceito racial ainda presente na escola. É imprescindível que políticas educativas avancem para além do discurso, implementando medidas de formação continuada de professores, coordenadores e gestores, revisão curricular com foco na desconstrução de estereótipos e ações pedagógicas que atuem de forma preventiva e reparadora, conforme propõem as DCNERER (Brasil, 2004). Sem essas ações, o combate ao racismo permanece apenas no campo do discurso, fragilizando a transformação social almejada por uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e antirracista.

3.3 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Margarida

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Margarida, elaborado em 2022, valoriza a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo ações voltadas para alunos com dificuldades motoras e alterações neuropsicomotoras, promovendo avaliações específicas para atender às necessidades desses alunos e facilitar sua expressão por meio de atividades curriculares. Além disso, a escola busca promover a autonomia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, articulando conhecimentos prévios dos estudantes com conteúdo científicos e tecnológicos para tornar o ensino mais significativo e reduzir a evasão escolar.

No âmbito curricular, há uma forte ênfase na formação de competências, onde temas do cotidiano são utilizados para promover troca de ideias, pesquisa, formação do senso crítico e desenvolvimento da empatia, aprimorando a comunicação e incentivando a autonomia dos alunos. A participação da comunidade escolar, incluindo o conselho escolar, os docentes, funcionários, estudantes e seus responsáveis, é considerada fundamental para o sucesso do processo educativo, reforçando a importância do trabalho colaborativo na construção de um ambiente escolar democrático e participativo.

Com uma proposta pedagógica alinhada às Diretrizes da BNCC, a escola busca desenvolver nos estudantes habilidades que os tornem sujeitos dialógicos, criativos e sensíveis às suas necessidades emocionais, promovendo um aprendizado que valorize a diversidade e a inclusão. Porém é importante salientar que a BNCC aborda a educação para as relações étnico-raciais como um tema a ser trabalhado de maneira transversal e integradora, cabendo aos sistemas de ensino e às escolas desenvolvê-lo conforme sua autonomia e competências (Brasil, 2017). Dessa forma, o documento não apresenta de maneira explícita e objetiva a urgência ou a necessidade de promover ações afirmativas no ambiente escolar. Assim, a responsabilidade de enfrentar o racismo e as diversas formas de discriminação, que afetam majoritariamente a população negra, é atribuída à autonomia das Secretarias de Educação e das próprias instituições escolares.

O PPP da Escola Municipal Margarida está organizado de forma estruturada, envolvendo diferentes elementos que orientam o funcionamento e as ações da escola. Entre seus componentes principais, podemos destacar: 1- Contextualização e fundamentação; 2- Diagnóstico participativo; 3- Princípios e diretrizes; 4- Objetivos gerais e específicos; 5- Planejamento pedagógico; 6 - Gestão e organização; 7- Avaliação institucional; e 8-

Participação comunitária.

A seguir, apresentamos os eixos temáticos analisados no PPP: Práticas Pedagógicas; Relações Étnico-Raciais; Educação Antirracistas e Ações de Combate ao Racismo.

3.3.1 Sobre Práticas Pedagógicas

As práticas pedagógicas descritas no PPP da Escola Municipal Margarida destacam o compromisso com a inclusão e a diversidade, articulando teoria e prática em um processo formativo contínuo. Entretanto, vale destacar que na grande maioria das instituições de ensino, essas duas categorias são inseridas nos seus documentos legais como uma forma de cumprir com as normativas legais. Nesse aspecto, se pensarmos na discussão funcional e assimilacionista da interculturalidade, em que a inclusão e a diversidade encontram limites porque a diferença é aceita apenas de forma superficial, tolerada quando não ameaça a ordem dominante, e muitas vezes reduzida a aspectos simbólicos ou de consumo, sem alterar as desigualdades estruturais (Candau, 2012; Tubino, 2005), ou pelo apagamento das identidades, pois a diversidade só é permitida mediante a adaptação ao modelo cultural hegemônico, resultando na homogeneização e na perda da pluralidade (Fleuri, 2001; Walsh, 2009). Em ambos os casos, a diversidade não se traduz em transformação efetiva das relações de poder, mas em mecanismos de controle e neutralização da diferença (Candau, 2008).

Para Gomes (2011), a prática pedagógica deve ir além da reprodução de conteúdos, sendo um espaço de afirmação de identidades e de valorização das experiências dos sujeitos historicamente marginalizados. Nesse sentido, é importante a adoção de práticas pedagógicas intercultural, pois, segundo Candau (2012), considera os saberes plurais dos estudantes, especialmente aqueles oriundos de grupos racializados, como um caminho para tornar a escola mais democrática e dialógica. Essa proposta está em consonância com Franco (2012), que compreende a prática pedagógica como um espaço de construção epistemológica e ética, onde o docente atua como sujeito reflexivo diante das complexidades educacionais.

A reflexão proposta culmina em uma crítica incisiva à carência de práticas pedagógicas no PPP, que estejam alinhadas à pedagogia decolonial e intercultural e em conformidade com as DCNERER (Brasil, 2004). Nesse sentido, segundo Sacavino (2016, p. 194),

Uma prática pedagógica intercultural crítica e descolonizadora se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio, deixa em evidência e reconhece essas outras formas de produção epistêmica de resistência e de produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo globais. A

interculturalidade crítica possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a transformação.

Quando a escola falha em assumir esse compromisso de maneira estrutural, ela cai no risco de manter uma estrutura curricular eurocêntrica, que ignora o chamado da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08, impossibilitando uma mudança epistemológica profunda. A ausência de um olhar decolonial impede que alunos, professores, coordenadores e gestores possam desconstruir o privilégio branco e as narrativas únicas, relegando a diversidade a um plano secundário e simbólico. Essa inércia pedagógica perpetua a colonialidade do saber no ambiente escolar, onde a valorização dos saberes plurais e a afirmação das identidades historicamente marginalizadas se tornam meras intenções, não se traduzindo na necessária transformação das relações de poder e na promoção da equidade que as DCNERER (Brasil, 2004) propõe de forma imperativa.

3.3.2 Sobre Relações Étnico-Raciais

O PPP aborda, de forma sucinta, a promoção do reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e étnica do Brasil, com ênfase na valorização da história, cultura e contribuições dos afro-brasileiros. A escola reconhece que as relações étnico-raciais envolvem não apenas características físicas, mas também dimensões simbólicas, culturais, políticas e identitárias. Porém, não existe um direcionamento para o fazer pedagógico no cotidiano escolar, que venha orientar o professor em sua prática docente e até em seus processos avaliativos.

Nesse sentido, a atuação da escola deve envolver não apenas conteúdos, mas também ações pontuais, capazes de desarticular as práticas discriminatórias em todos os espaços. Cavalleiro (2001) adverte que é necessário identificar e enfrentar tais manifestações a partir de uma pedagogia comprometida com a educação antirracista. Além disso, é importante que o ensino desenvolvido na escola esteja alinhado à pedagogia decolonial que, segundo a perspectiva de Walsh (2009), deve valorizar os saberes subalternizados e romper com a lógica eurocêntrica que ainda estrutura o currículo e as práticas docentes em nosso país.

O reconhecimento formal da diversidade e das dimensões simbólicas das relações étnico-raciais exigem um esforço institucional para ir além do discurso e do conteúdo esporádico, incidindo diretamente nas metodologias adotadas, nos processos avaliativos, nas escolhas dos livros didáticos e paradidáticos. A ausência de um direcionamento para o fazer pedagógico, que oriente o professor a desarticular o racismo e a desenvolver um trabalho pedagógico decolonial, transforma a intenção antirracista em um discurso vazio de impacto

efetivo na realidade escolar, incapaz de romper com a lógica eurocêntrica que historicamente oprime. Portanto, é importante que a escola crie ferramentas didáticas e formativas que instrumentalizem o corpo docente, assegurando que a valorização dos saberes subalternizados não seja um ato isolado, mas sim o eixo central de uma educação que valorize as relações étnico-raciais.

3.3.3 Sobre Educação Antirracista

Analisando o PPP, observamos que não é apresentado de forma clara e objetiva o compromisso com uma educação antirracista. Essa lacuna dificulta a implementação sistemática de práticas pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural presente no cotidiano escolar. Diante disso, é essencial que os professores, coordenadores e gestores escolares assumam uma postura proativa, incorporando em suas ações didáticas estratégias que promovam o respeito à diversidade e a valorização das identidades étnico-raciais. É nesse contexto que se torna indispensável repensar o PPP como instrumento político de transformação social.

Para Almeida (2020), o racismo é um fenômeno estrutural que perpassa as instituições, inclusive a escola, sendo necessária uma ação intencional que confronte essa lógica por meio de práticas educativas comprometidas com a justiça social, com a equidade e com a erradicação do racismo. Assim, ao propor uma abordagem crítica, reflexiva e formativa, o PPP da escola precisa contribuir para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor, capaz de fomentar uma consciência crítica racial desde a infância.

Gomes (2005b) ressalta que a educação antirracista deve ser assumida como um princípio permanente e transversal, orientando a organização curricular, a gestão escolar e as relações pedagógicas. A escola deve funcionar como um espaço de resistência, onde a cultura negra e indígena não sejam apenas comemoradas em datas específicas, mas reconhecidas como partes constituintes da história brasileira.

Neste sentido, o PPP deve ser o marco inicial de um processo que visa, sobretudo, à descolonização radical do currículo escolar e à erradicação do racismo. Essa ação exige que as práticas pedagógicas transcendam a mera tolerância e adotem uma abordagem que promova ativamente a diversidade cultural, inserindo as epistemologias negras como eixos centrais e permanentes do saber. O compromisso com uma educação antirracista demanda, portanto, uma proposta pedagógica que venha romper com a lógica eurocêntrica, materializando a equidade e a justiça social para toda a comunidade escolar.

3.3.4 Ações de Combate ao Racismo

O PPP não contempla, de forma explícita, ações voltadas ao combate ao racismo no cotidiano escolar. Essa ausência revela a necessidade de um compromisso mais concreto com práticas pedagógicas antirracistas que enfrentem as desigualdades raciais presentes nas relações escolares, seja através das atividades curriculares ou em projetos pontuais, ações que venham combater o racismo deveriam fazer parte deste documento.

Para Gomes (2005b), combater o racismo é atuar diretamente sobre as estruturas de poder que o sustentam, exigindo uma pedagogia que problematize as hierarquias raciais e promova o reconhecimento das trajetórias históricas dos povos negros. Dessa forma, é importante repensar ações que sejam desenvolvidas pelos professores em sala de aula, bem como de projetos educacionais que possam envolver alunos, professores, pais e toda comunidade escolar.

A ausência de ações de combate ao racismo no PPP, confere à instituição uma perigosa neutralidade diante de um problema estrutural. Essa lacuna desobriga o corpo docente e a gestão de uma intervenção intencional e sistemática, transformando o antirracismo em uma responsabilidade individual e opcional, em vez de um princípio orientador inegociável da vida escolar. Ao não detalhar como o racismo será problematizado nas atividades curriculares e nos projetos, o PPP desconsidera a urgência de atuar sobre as estruturas de poder, conforme alerta Gomes (2005b), falhando em promover o reconhecimento e a valorização das trajetórias negras. Portanto, o documento perde seu potencial como instrumento de transformação social e perpetua, por omissão, as desigualdades raciais que a legislação educacional exige erradicar.

3.4 Análise do Referencial Curricular Municipal (RCM) do Ensino Fundamental de Barro Preto-BA.

O Referencial Curricular Municipal (RCM) do Ensino Fundamental de Barro Preto-BA foi construído em 2020 e aprovado pelo Parecer do Conselho Municipal de Educação de Barro Preto/BA nº 02 de 29 de abril de 2022. Com embasamento nos dispositivos legais da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Parecer CEE/BA nº:196/2019 que aprova o Documento Curricular Referencial da Bahia.

O RCM está dividido em 07 (sete) capítulos, sendo eles: Capítulo I - Concepções

Fundantes para a implementação do RCM em Barro Preto; Capítulo II - Marcos Teóricos, Conceituais, Epistemológicos e Políticos; Capítulo III - Princípios Norteadores das Diretrizes Curriculares Municipais; Capítulo IV - Temas Integradores e Abordagem Transversal; Capítulo V - Modalidade de Ensino; Capítulo VI - Organização do Trabalho Pedagógico no Sistema de Ensino; Capítulo VII - Organização e Estrutura Curricular.

O documento propõe um conjunto de diretrizes pedagógicas a serem trabalhadas no Ensino Fundamental, reafirmando o compromisso do município com a qualidade do ensino público. Sua função é orientar as práticas educacionais, oferecendo subsídios para a ressignificação e contextualização da proposta pedagógica local. Nesse sentido, busca promover uma aprendizagem significativa, centrada nos Direitos de Aprendizagem e no Desenvolvimento Integral dos alunos do Ensino Fundamental pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Barro Preto - BA.

Ao analisar o RCM, observa-se a pretensão de ser uma base de orientação importante para os educadores desenvolverem suas práticas pedagógicas, de modo a contribuir para a transposição didática efetiva dos objetos de conhecimento/conteúdos e, conseqüentemente, para a concretização dos objetivos de aprendizagens traçados, os quais garantirão os direitos de aprendizagem de cada criança, adolescentes e jovens e adultos da Educação Básica no âmbito municipal (Barro Preto/BA, 2020).

Contudo, o documento negligencia a contribuição vital das epistemologias negras e decoloniais, em sua fundamentação teórica, perpetuando o racismo epistêmico que, segundo Oliveira (2018), legitima apenas o conhecimento hegemônico. A ausência de autores e conceitos que subvertem essa lógica impede a construção de uma crítica antirracista profunda e o diálogo com os saberes locais, impossibilitando a construção de pedagogias das ausências e das emergências (Gomes, 2017). O documento perdeu a oportunidade de promover a “militância intercultural e a criticidade decolonial”, conforme proposto por Fleuri (2021, p. 16), deixando de decolonizar efetivamente os currículos das escolas que ofertam o ensino fundamental.

A seguir, apresentamos os eixos temáticos analisados no RCM: Práticas Pedagógicas; Relações Étnico-Raciais; Educação Antirracistas e Ações de Combate ao Racismo.

3.4.1 Sobre Práticas Pedagógicas

O RCM orienta as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva que valoriza ações planejadas, intencionais e contextualizadas, em consonância com as necessidades reais dos

alunos e os contextos socioculturais em que estão inseridos. Tais práticas devem promover a articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes oriundos da vivência das crianças, dialogando com o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Nesse sentido, Sacristán (2000) defende que o currículo deve ser compreendido como uma prática social intencional, onde os conteúdos e métodos são escolhidos com base em finalidades educativas mais amplas, comprometidas com a formação crítica dos sujeitos.

O RCM é assertivo ao destacar que as experiências significativas, proporcionadas por meio de interações, brincadeiras, projetos e outras atividades, devem contribuir para o desenvolvimento integral dos educandos, respeitando suas fases de aprendizagem e valorizando suas identidades e diversidades. Como enfatiza Franco (2012), as práticas pedagógicas, para serem efetivas, precisam reconhecer os múltiplos espaços educativos e considerar os sujeitos em sua totalidade, promovendo a construção de sentidos e a ampliação das experiências culturais.

Além disso, o RCM destaca a importância de uma postura reflexiva por parte dos educadores, o que envolve planejamento coletivo, reavaliação constante das ações pedagógicas e atenção à organização dos espaços, materiais, tempos e processos avaliativos. É fundamental, nesse processo, que as práticas se articulem às diferentes áreas do conhecimento e contribuam para a formação de cidadãos críticos e participativos. Conforme aponta Cavalleiro (2001), é necessário que o espaço escolar seja comprometido com a promoção de uma educação antirracista, capaz de desconstruir desigualdades históricas e garantir o direito à aprendizagem a todos os sujeitos, especialmente aqueles historicamente marginalizados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) propõem mais que boas intenções, indicam a explicitação ideal de práticas, aquelas que orientam para um trabalho de educação das relações étnico-raciais, que sejam focadas em ações, projetos e posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias. Ao limitar-se a termos como "diversidades" e "formação crítica" sem detalhar os mecanismos de descolonização curricular, o RCM trata a Lei n.º 10.639/03 como um elemento adjacente, e não como um eixo estruturante e subversivo do trabalho pedagógico. Essa omissão enfraquece a luta contra o racismo institucional e impede que as escolas do município se engajem plenamente no projeto de educação decolonial e antirracista.

3.4.2 Sobre Relações Étnico-Raciais

As relações étnico-raciais no Ensino Fundamental constituem-se como eixo estruturante de uma educação comprometida com a justiça social, a valorização da diversidade e o combate ao racismo estrutural. Para além de uma abordagem pontual, o RCM destaca a necessidade de integrar essa temática de forma transversal, contemplando todas as áreas do conhecimento e o cotidiano escolar. Como afirma Gomes (2010), é urgente superar a ideia de que o tema das relações raciais deve se restringir a datas comemorativas ou disciplinas específicas, sendo indispensável sua presença contínua e crítica no processo educativo, como estratégia de enfrentamento às desigualdades históricas e ao racismo institucionalizado.

O reconhecimento das contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas é essencial para desconstruir estereótipos e valorizar identidades historicamente silenciadas. Essa valorização tem implicações diretas na constituição da identidade dos estudantes e na promoção de um pertencimento positivo. Nesse sentido, Silva (2007) destaca que ensinar e aprender sobre relações étnico-raciais implica repensar o papel da escola na formação de sujeitos autônomos, capazes de reconhecer suas raízes culturais e compreender as dinâmicas sociais que os afetam.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são marcos legais que fortalecem esse compromisso, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. Tais dispositivos legais não devem ser vistos como imposições burocráticas, mas como oportunidades de reeducação das consciências, possibilitando que a escola se torne um espaço de valorização da história e da cultura dos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira (Barro Preto/BA, 2022).

Embora o RCM declare as relações étnico-raciais como um "eixo estruturante" e reconheça a importância legal das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o documento não detalha as estratégias e o compromisso institucional necessários para transformar essa retórica em ação pedagógica obrigatória. A mera menção à transversalidade corre o risco de diluir a temática, impedindo que ela subverta, de fato, a matriz eurocêntrica do currículo. Além disso, não existem apontamentos de como o Sistema Municipal garantirá a formação continuada dos(as) professores (as) e a revisão crítica dos materiais didáticos com vistas à reeducação das relações étnico-raciais. Sem esses mecanismos concretos, o enfrentamento ao racismo estrutural se torna mais uma intenção no papel do que uma prática pedagógica sistêmica e efetiva.

3.4.3 Sobre Educação Antirracista

A educação antirracista configura-se no RCM como uma dimensão essencial do processo educativo comprometido com a superação das desigualdades raciais estruturais que

atravessam a sociedade brasileira. Mais do que uma diretriz normativa, trata-se de uma prática pedagógica intencional que visa desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações historicamente reproduzidos nos espaços escolares. Conforme destaca Cavalleiro (2001), assumir uma educação antirracista implica reconhecer que o racismo não é um desvio individual, mas uma estrutura de poder que organiza relações sociais, sendo, portanto, papel da escola enfrentá-lo de forma sistemática, ética e pedagógica.

O Referencial Curricular Municipal (RCM) aponta a necessidade de que essa perspectiva esteja inserida de forma transversal e contínua no currículo, consolidando-se em práticas que promovam a valorização das identidades étnico-raciais e o respeito à diversidade. Como aponta Candau (2020), a educação antirracista precisa dialogar com a interculturalidade crítica e com a decolonialidade, confrontando as lógicas de silenciamento e subalternização dos saberes não hegemônicos. A partir dessa abordagem, a escola deixa de ser reprodutora da colonialidade do saber para se tornar espaço de construção de uma pedagogia insurgente, plural e transformadora.

Nesse sentido, torna-se urgente a implementação de uma educação antirracista que reconheçam as contribuições históricas, culturais e sociais dos povos afro-brasileiros e indígenas, não como apêndices do currículo, mas como fundamentos para a formação integral dos estudantes. Oliveira (2018) defende que a didática antirracista deve estar ancorada em uma pedagogia decolonial, comprometida com a valorização das experiências dos sujeitos historicamente marginalizados e com o protagonismo desses na produção de saberes.

Promover uma educação antirracista, portanto, é mais do que incluir conteúdos sobre cultura negra: é reconstruir o currículo, a prática docente e os processos avaliativos a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora, que problematize as relações de poder e promova a equidade racial. Trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma escola verdadeiramente democrática, que não apenas reconheça as diferenças, mas as valorize como constitutivas da identidade nacional e dos processos educativos.

3.4.4 Ações de Combate ao Racismo

De acordo com o RCM, as ações de combate ao racismo no contexto escolar e social visam promover a equidade, a valorização das culturas afro-brasileira e indígena, além de desconstruir estereótipos e preconceitos que sustentam as desigualdades raciais. De acordo com o RCM, essas ações incluem:

- **Incorporação de conteúdos curriculares:** A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, deve ser integrada ao currículo, promovendo o reconhecimento e valorização dessas culturas em todas as áreas do conhecimento.
- **Formação de professores:** Capacitação pedagógica específica para que docentes possam abordar temas como racismo, discriminação e preconceito com sensibilidade, conhecimento e critérios que promovam o respeito às diferenças e o combate ao preconceito, além de práticas de autorreflexão sobre suas próprias identidades culturais e raciais.
- **Atividades pedagógicas e culturais:** Realização de ações, eventos, rodas de conversa, oficinas e celebrações que valorizem as manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas, fortalecendo a identidade dos estudantes.
- **Promoção de debates e conscientização:** Organizar debates, campanhas e projetos que enfrentem o racismo e a discriminação, estimulando o diálogo e a reflexão crítica entre estudantes, professores e comunidade escolar.
- **Políticas institucionais e legislações:** Implementar diretrizes que assegurem a diversidade, o respeito às diferenças e coíbam práticas preconceituosas, fortalecendo o compromisso institucional com a promoção da igualdade racial.
- **Parceria com movimentos sociais e comunidades:** Estabelecer diálogo e intercâmbio com movimentos negros, indígenas e demais grupos sociais racializados, valorizando suas vozes e experiências na construção de uma educação mais justa.
- **Monitoramento e avaliação:** Acompanhar as ações realizadas, promovendo ajustes contínuos para garantir efetividade no combate ao racismo e na promoção de uma cultura de respeito às diferenças.

A perspectiva da interculturalidade, propõe a construção de um espaço escolar que reconheça as diferentes identidades culturais, promovendo o diálogo entre elas de forma horizontal e crítica (Candau, 2016). Nesse sentido, quando o RCM estabelece ações de combate ao racismo, incorporando conteúdos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira e indígena, conforme as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, possibilita um passo fundamental para superar a visão monocultural que ainda predomina no currículo escolar (Brasil, 2003; 2008).

A escola, ao adotar práticas pedagógicas antirracistas que afirmem essas identidades, contribui para o fortalecimento do pertencimento dos estudantes e para o desenvolvimento de uma consciência histórica capaz de desconstruir estereótipos e preconceitos (Munanga, 2005).

Dessa forma, a interculturalidade pode se estabelecer através das ações propostas, promovendo uma educação comprometida com a equidade.

3.5 Concepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre educação antirracista

Nesta seção apresentamos a análise e interpretação dos dados empíricos que foram produzidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas com os colaboradores desta pesquisa. Neste sentido, buscou-se atender o seguinte objetivo: identificar e analisar as concepções das professoras, coordenadores pedagógicos e gestores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Barro Preto, acerca da importância e implementação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, conforme determinado pela Lei nº 10.639/2003.

A construção de uma educação antirracista pressupõe o reconhecimento das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira e a necessidade de enfrentá-las no espaço escolar. Gomes (2003) ressalta que a educação voltada para as relações étnico-raciais não se limita à inserção de conteúdos, mas implica em práticas pedagógicas transformadoras, que problematizem o racismo e valorizem a cultura negra. Para Cavalleiro (2021), assumir tal perspectiva é romper com a naturalização das práticas discriminatórias que ainda são silenciadas no cotidiano escolar. Assim, a implementação da Lei nº 10.639/2003 exige não apenas cumprimento legal, mas um compromisso ético e político de todo os profissionais que atuam nas unidades escolares.

Inicialmente, buscamos identificar se as professoras, coordenadores pedagógicos e gestores (diretor e vice-diretores) das Escolas Municipais Girassol e Margarida, tinham conhecimento e como tomou conhecimento sobre a Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, conheço. É a lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Tomei conhecimento através dos encontros de formações continuadas (Beatriz Nascimento, entrevista concedida em 02 de abril de 2025).

Conheço a lei. Tomei conhecimento através da formação do curso de Pedagogia, na formação da jornada pedagógica, e essa lei busca nos ajudar como trabalharmos em sala de aula com nossos alunos (Sonia Guimarães, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

A análise das respostas de Beatriz Nascimento e Sonia Guimarães demonstram que o conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003 foi constituído por meio da formação inicial (curso de graduação) e das ações de desenvolvimento profissional contínuo, como as formações e jornadas pedagógicas. Ademais, suas falas revelam uma compreensão precisa da finalidade da normativa, que é a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 constituiu um marco decolonial no contexto educacional brasileiro, pois rompe com a lógica eurocêntrica historicamente hegemônica ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares (Oliveira, 2018). A partir dessa legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer nº 03/2004 e, posteriormente, a Resolução nº 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), reforçando a necessidade de inserir discussões sobre questões étnico-raciais na Educação Básica.

Essa medida vai ao encontro das reflexões de Quijano (2005), que denuncia a “colonialidade do poder” como um mecanismo de manutenção do eurocentrismo e da subordinação dos saberes não ocidentais, e de Walsh (2019), que defende a decolonialidade como um projeto político-epistemológico com objetivos de reconhecer os conhecimentos historicamente marginalizados. Nesse entendimento, a Lei nº 10.639/2003 torna-se uma estratégia de resistência que visa desafiar a lógica de dominação epistêmica ocidental e promover uma nova forma de conhecer a história e a cultura afro-brasileira.

Gomes (2003) aponta que a simples existência da lei não garante sua aplicação, sendo necessário investimento em políticas públicas de formação docente e materiais didáticos que considerem a diversidade cultural brasileira nos currículos. Essa valorização é fundamental para que os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira sejam realmente incorporados e reconhecidos na prática escolar, contribuindo para o combate ao racismo.

Outro ponto relevante é que a formação dos entrevistados reflete uma busca individual por conhecimentos sobre relações étnico-raciais, mas ainda carece de políticas institucionais consolidadas. Gomes (2011) afirma que o racismo se reproduz também pela ausência de conteúdos que representem a identidade negra de forma positiva, reforçando a importância da escola assumir uma perspectiva antirracista. Essa falta de representatividade reforça estereótipos e contribui para a manutenção das desigualdades raciais. Por isso, é fundamental que a escola adote uma postura antirracista, incluindo no currículo conteúdos que valorizem a história, cultura e diversas manifestações da população negra.

A presença de respostas que revelam conhecimento parcial da lei, revela a necessidade de investir em uma educação decolonial, conforme defendem autores como Quijano (2005) e

Munanga (2013), que ressaltam a urgência de desconstruir a hegemonia eurocêntrica no currículo. Nesse sentido, a fala da colaboradora Eliane Cavalleiro demonstra um contraponto relevante:

Conheço. Eu tomei conhecimento da lei ainda na graduação. Sou formada pela Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, e me aprofundei na lei por meio de um curso de relações étnicas que eu fiz em um órgão de extensão, ODEERE, em Jequié, Bahia (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

Ao apresentar um percurso formativo marcado pelo acesso ao estudo da Lei nº 10.639/2003 desde a graduação, aprofundado posteriormente por meio de um curso específico sobre relações étnico-raciais, ofertado pelo ODEERE¹², em Jequié/BA. Tal experiência formativa comprova a importância de espaços institucionais que promovam a extensão universitária como instrumentos fundamentais para o fortalecimento da formação docente crítica e comprometida com a valorização da história e cultura afro-brasileira. Essa trajetória formativa contribui, assim, para uma prática pedagógica que busca romper com a invisibilização das populações negras no currículo escolar, reafirmando a relevância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores da educação básica.

Inspirados por essa discussão e por compreender que o conhecimento sobre relações étnico-raciais possibilita avanços, tanto teóricos quanto metodológicos para o campo da educação antirracista, perguntamos aos colaboradores da pesquisa se eles consideram importante uma educação antirracista e qual sua concepção. Vejam o que disseram os colaboradores:

Então, eu penso assim, que desde o leito familiar, que o filho já tem que aprender o que é ser antirracista. Até porque nós sabemos que o racismo é um problema que não atinge nem só o Brasil, mas o mundo todo (Abdias Nascimento, entrevista concedida em 02 de abril de 2025).

A concepção de educação antirracista apresentada nesta narrativa apresenta um

¹² O Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE, fundado em 2005, a partir de estudos de um grupo de pesquisa “Educação e Relações Étnicas: Saberes e práticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas”, sob coordenação da Profa. Dra. Marise de Santana. Trata-se de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena - NEABI que, desde a sua fundação, tem se tornado um espaço de produção do conhecimento acerca das relações étnicas e, posteriormente, sobre gêneros e diversidade sexual. Destacam-se projetos de pesquisa dos(as) docentes vinculados ao Órgão e cursos de extensão, a exemplo de “Educação e culturas afro-brasileiras”, “Educação Indígena”, “Gênero, Raça e Diversidade Sexual”, “Educação Quilombola”, “Saúde da População Afro-brasileira”. Para mais informações sobre a história e ações que esse NEABI tem desenvolvido, ver Souza (2021), Souza e Santana (2023) e Santana *et al.* (2014).

entendimento que ultrapassa os limites escolares, estendendo-se às famílias e ao convívio social, como enfatiza o colaborador da pesquisa Abdias Nascimento. Essa visão dialoga com a perspectiva decolonial, ao reconhecer que o racismo é uma estrutura histórica, vinculada à colonialidade do poder (Quijano, 2005). Sendo assim, romper com a colonialidade exige que as unidades escolares revisem currículos, epistemologias e práticas pedagógicas que reproduzem exclusões. Portanto, ao incorporar saberes marginalizados, a educação antirracista assume um caráter emancipatório, promovendo equidade e justiça social.

A fala da colaboradora da pesquisa Lélia Gonzalez reforça a importância da educação antirracista desde os anos iniciais do ensino fundamental:

É importante pois observamos as situações de preconceito e discriminação desde os anos iniciais, envolvendo crianças, então a gente precisa realmente trabalhar uma educação antirracista (Lélia Gonzalez, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

Para a colaboradora, a educação antirracista deve atuar de forma integral, valorizando a dignidade humana e intervindo desde a infância. Isso demonstra que a escola, enquanto instituição social, deve se constituir em um espaço de conscientização, ressignificação histórica e formação de sujeitos críticos. Nesse contexto, Walsh (2009) defende a interculturalidade crítica como um processo de combate às hierarquias raciais e culturais, o que exige mudanças estruturais na prática pedagógica.

A visão das colaboradoras Eliane Cavalleiro e Djamila Ribeiro compreendem a diversidade racial como riqueza nacional, destacando o potencial transformador e libertador da educação antirracista na construção de uma sociedade plural.

Uma educação antirracista é aquela que traz a diversidade racial como uma riqueza nacional. Uma educação libertadora. Entender que é preciso valorizar o outro para ser valorizado (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

Sim, com certeza. Porque ela enriquece o conhecimento histórico dos alunos, estimula a formação de cidadãos e também valoriza a diversidade cultural e social (Djamila Ribeiro, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

Alinhada à decolonialidade, essa perspectiva reafirma a urgência de reconhecer epistemologias produzidas por sujeitos historicamente excluídos, reconhecendo a ancestralidade e os saberes dos povos afro-brasileiros e indígenas. Hooks (2013) argumenta que uma educação libertadora é aquela que promove diálogo, consciência crítica e transformação

social. Assim, a articulação entre interculturalidade crítica e decolonialidade oferece caminhos para uma educação verdadeiramente democrática, que não apenas combata o racismo, mas também promova equidade e reparação histórica.

De acordo com Uchôa, Chaves e Pereira (2021), a elaboração de projetos voltados para a educação antirracista exige a articulação de múltiplas ações, que incluem a formação docente, a construção de currículos com perspectiva intercultural crítica, o reconhecimento das formas de manifestação do racismo nas relações sociais e no ambiente escolar, bem como a desconstrução de preconceitos e estereótipos, entre outros elementos fundamentais. As DCNERER (Brasil, 2004) apontam que esse processo educativo deve reconhecer e reafirmar os direitos da população afro-brasileira, frente às desigualdades, violências e injustiças historicamente sofridas, que a mantêm em condição de desvantagem estrutural no acesso aos bens sociais e culturais, consequência direta da presença do racismo em nossa sociedade. Assim, a educação antirracista implica o reconhecimento da existência do racismo, bem como o enfrentamento do mito da democracia racial e de seus impactos. Nesse sentido, para Uchôa, Chaves e Pereira (2021, p. 69):

A Educação Antirracista pressupõe um currículo escolar numa perspectiva de interculturalidade, que parte do diálogo entre os sujeitos culturais, sem a subordinação e hierarquização das culturas historicamente negadas. Ela possibilita a equidade social e o empoderamento das pessoas negras, pela construção de um pensar crítico que questiona as práticas monoculturais que culminaram historicamente na construção de currículos monoculturais e eurocêntricos que privilegiaram a cultura branca, ao tempo em que concretiza a efetivação de direitos humanos, pela valorização da dignidade humana.

A compreensão apresentada pela maioria dos colaborados da pesquisa sobre a concepção e importância da educação antirracista está em consonância com a perspectiva defendida pelo Movimento Negro Brasileiro e por pesquisadores da área das relações étnico-raciais, como Cavalleiro (2001), Gomes (2010, 2011, 2017), Munanga (2013) e Uchôa, Chaves e Pereira (2021). Para Gomes (2011, p. 41), o Movimento Negro e seus intelectuais reconhecem que a escola, além de assumir o compromisso de desconstruir estereótipos negativos acerca da população negra, “[...] exerce papel fundamental na construção de uma educação para diversidade”, articulada à promoção de uma educação voltada ao exercício pleno da cidadania. Com essa mesma perspectiva, Souza (2016) afirma

[...] que educar para as relações étnico-raciais dentro de uma perspectiva intercultural crítica é educar para a cidadania, ou seja, educar para que a identidade dos sujeitos negros seja valorizada e para que esse segmento

populacional possa se emancipar cada vez mais e lutar por sua inclusão nos espaços políticos, sociais e econômicos da sociedade brasileira (2016, p. 83).

Oliveira e Candau (2010) defendem uma proposta educacional pautada na perspectiva antirracista e intercultural, articulando a tradição de estudos sobre relações raciais e educação no Brasil, construída ao longo do século XX, com os debates promovidos por intelectuais do campo da decolonialidade, como Quijano (2005), Maldonado-Torres (2019, 2020) e Walsh (2009, 2019). Nesse diálogo teórico, destacam-se conceitos fundamentais, como o de colonialidade do poder (Quijano, 2005), bem como as noções de colonialidade do saber e do ser (Maldonado-Torres, 2019). São importantes, também, as contribuições de Walsh (2009) com os conceitos de interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, que reforçam a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social e o enfrentamento das estruturas coloniais.

Nesse cenário, a educação antirracista, fundamentada em uma perspectiva intercultural crítica de currículo, tem o potencial de auxiliar professores, alunos, coordenadores pedagógicos, gestores e toda comunidade escolar a refletirem criticamente e superarem práticas discriminatórias direcionadas à população negra, mas também interrogarem a tradição eurocêntrica de conhecimento que atravessam os currículos e práticas pedagógicas de professores(as) e que se reproduzem através das colonialidades do saber (Maldonado-Torres, 2019; Oliveira, 2018).

Perguntamos aos colaboradores desta pesquisa se o racismo é reproduzido no ambiente escolar em que eles atuam e, em caso afirmativo, de que maneiras isso ocorria. A partir desse questionamento, foram obtidas as seguintes respostas:

De certa forma, sim. O racismo está impregnado na sociedade brasileira e a escola reproduz o que a sociedade é. Então, se não tivermos um certo cuidado, um certo controle, ele pode vir de uma forma muito bem exacerbada nas escolas (Milton Santos, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Sim, se reproduz. Infelizmente, o racismo ainda se reproduz no ambiente escolar, porque acontece de várias formas, com comentários ou atitudes entre os alunos. E essa ausência de alguns debates, como questões raciais no currículo escolar, acaba reforçando ideias erradas sobre a cultura negra e indígena. E também a questão da desigualdade de oportunidade no acesso às atividades escolares (Sonia Guimarães, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

Sim, de muitas formas. O racismo no nosso país se dá de forma muito velada, então a gente se depara com um racismo institucional. E por mais sutil que ele aconteça, infelizmente ainda é algo que está muito presente no ambiente escolar até por conta da nossa construção cultural e social (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

O racismo, mesmo quando velado, se reproduz de forma consistente no ambiente escolar, revelando que a instituição educacional reflete as estruturas sociais desiguais que marcam a sociedade brasileira. A fala dos colaboradores Milton Santos, Sonia Guimarães e Eliane Cavalleiro, dialoga com a perspectiva de Almeida (2020), que compreende o racismo como estrutural, organizado a partir de instituições e práticas sociais historicamente constituídas. Essa visão ressalta que a escola não está isolada, mas inserida em uma sociedade marcada por desigualdades, e sem uma ação pedagógica transformadora, acaba por reproduzi-las.

Sobre o conceito de racismo, Almeida (2020, p. 32) o define como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. O autor ressalta ainda que o racismo está intrinsecamente ligado à segregação racial, expressando-se na divisão da sociedade em grupos raciais e na delimitação de espaços específicos, sejam eles comerciais, públicos ou territoriais.

Fonseca (2023) ressalta que o racismo incide de forma significativa tanto no ambiente educacional quanto no mundo do trabalho. Esses espaços, que deveriam promover a construção de conhecimento e a formação de identidade positiva das pessoas negras, muitas vezes reforçam estigmas que questionam sua capacidade intelectual. Para o autor, persiste a percepção equivocada de que indivíduos negros não seriam aptos a desempenhar funções de alta complexidade cognitiva, como se lhes faltassem habilidades racionais e domínio de saberes científicos, perpetuando assim uma lógica histórica de exclusão e desvalorização.

Essa perspectiva dialoga com Fanon (2008), que analisa como o racismo atua no imaginário social, produzindo subjetividades marcadas pela inferiorização da população negra. Assim, a escola, ao reproduzir discursos sociais hegemônicos sem criticá-los, pode reforçar estigmas, naturalizando práticas discriminatórias. Essa realidade demonstra a importância da inserção de uma pedagogia antirracista desde os anos iniciais do ensino fundamental para que enfrente, de modo explícito, as raízes históricas e culturais do racismo.

As narrativas das colaboradoras da pesquisa Petronilha Beatriz e Bárbara Carine, relaciona a reprodução do racismo a brincadeiras pesadas e apelidos. Vejamos:

Sim. São diversas maneiras. As brincadeiras pesadas, o bullying e os apelidos de um coleguinha com outro. E é crucial também estabelecer uma dinâmica

para combater o racismo na escola (Petronilha Beatriz, entrevista concedida em 04 de abril de 2025).

Sim. Existem crianças que são preconceituosas com as crianças negras, principalmente quando eles falam do cabelo crespos das outras (Bárbara Carine, entrevista concedida em 04 de abril de 2025).

Para Resende (2024) esse tipo de racismo é definido como racismo recreativo, que se manifesta por meio do uso de humor, piadas e brincadeiras baseadas em estereótipos negativos e preconceitos raciais. Essas manifestações visam, muitas vezes de forma disfarçada, reforçar estigmas, desvalorizar a pessoa negra e manter as estruturas de privilégio dos grupos racialmente hegemônicos, principalmente os brancos.

Especificamente nas falas desses mesmos colaboradores, o racismo é relacionado ao *bullying*. Souza (2016, p. 91) explica que “o bullying representa uma violência localizada, sendo prática que precisa ser severamente combatida no universo escolar, mas que não deve ser confundido com o racismo e suas expressões, posto que ele está muito além das relações interpessoais e das fronteiras da escola”. Dessa forma, o racismo deve ser compreendido como um fenômeno ideológico e estrutural, manifestando-se também de forma institucionalizada.

Em muitos casos, tal equívoco é resultado da ideologia do mito da democracia racial, que, ao negar a existência do racismo e suas consequências históricas e sociais, acaba por isentar instituições e sujeitos de assumirem responsabilidade na criação de estratégias efetivas para o seu enfrentamento. Isso reforça a urgência da implementação de práticas pedagógicas e currículos antirracistas nas unidades escolares, voltados à desconstrução dos preconceitos e ao combate das desigualdades de forma sistemática.

A colaboradora Antonieta de Barros aponta a relação entre desigualdades socioeconômicas e a reprodução do racismo, ao afirmar que a falta de apoio familiar e o baixo nível de escolaridade dos pais refletem no ambiente escolar. Vejamos:

Sim. A começar com o grau de escolaridade dos pais, que hoje a gente se depara às vezes com vários acessos, mas o aluno não tem esse retorno em casa, ele tem o pai que ele não é alfabetizado, e tudo responde desse ambiente mesmo que o racismo reproduz na sociedade (Antonieta de Barros, entrevista concedida em 08 de abril de 2025).

Essa perspectiva dialoga com Fonseca (2023), que discute o racismo enquanto fenômeno que atravessa dimensões econômicas, culturais e políticas, perpetuando desigualdades históricas. A análise da colaboradora Antonieta transcende a visão simplista do racismo como um ato individual, posicionando-o como um sistema que se manifesta na esfera

socioeconômica e se perpetua no contexto educacional. A escola, portanto, é vista não apenas como palco, mas também como espaço onde as assimetrias de capital cultural e social, geradas fora de seus muros, são reforçadas e se articulam com a dinâmica racial.

Sendo assim, as narrativas revelam que, desde os anos iniciais do ensino fundamental, os alunos já reconhecem diferenças raciais e as associam a preconceitos, demonstrando que o racismo se perpetua no espaço escolar. Nesse contexto, o corpo negro, historicamente objetificado e estigmatizado como feio, torna-se um dos principais alvos dessa reprodução. Como destaca Gomes (2017, p. 81), “a branquitude extrapola o ideal moral e estético, integrando-se ao campo da percepção social de negros e brancos”.

Considerando as manifestações do racismo no ambiente escolar, especialmente as ações e percepções no dia a dia dos alunos, questionamos aos colaboradores desta pesquisa se eles consideram que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental vivenciam ou experimentam situações de preconceito e discriminação racial no espaço escolar. Essa indagação é importante para compreendermos como o racismo se manifesta desde os primeiros anos de escolarização e qual o papel da escola na formação de uma cultura de respeito e equidade desde cedo. Vejam suas respostas:

Em nossa escola, isso é bem pouco, mas de uma forma geral eles reproduzem aquilo que eles vivenciam lá fora (Milton Santos, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Sim, com certeza e principalmente sobre a turminha da idade deles, que são os próprios colegas (Djamila Ribeiro, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

O tempo inteiro, até porque a escola ainda não dá conta de trabalhar elementos que venham a desconstruir esse racismo. Desde a estética, que é o processo de identificação estético, o cabelo, a cor da pele, até outras questões relacionadas a esse povo, a essa cultura, a essa etnia. Exemplo das religiões de matriz africana, que ainda é tratada de forma muito discriminatória, a música e tantos outros elementos que precisam ser aprofundados no ambiente escolar para que venha a acontecer, de fato, essa educação antirracista (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

O questionamento feito aos colaboradores desta pesquisa revela uma unanimidade preocupante: todos os entrevistados reconhecem a presença do racismo nesse contexto. As respostas, embora variem em termos de intensidade e frequência percebida, convergem para um diagnóstico de que as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental são espaços permeados por práticas, discursos e atitudes racistas.

O depoimento da colaboradora Eliane Cavalleiro é significativo ao indicar que tais manifestações são contínuas e estruturais, reforçadas pela ausência de práticas pedagógicas consistentes para desconstruir o racismo. Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito de racismo estrutural proposto por Almeida (2020), segundo o qual o racismo não é apenas um conjunto de atitudes individuais, mas uma engrenagem social e histórica que organiza desigualdades de maneira sistemática, reproduzindo-se em instituições, inclusive a escola.

O reconhecimento de que *“eles reproduzem aquilo que vivenciam lá fora”*, como destacou o colaborador Milton Santos, evidencia a dimensão sociocultural do problema, na qual a escola atua como reflexo, mas também como reprodutora da colonialidade do poder. Conforme a explicação de Quijano (2005) a colonialidade se mantém por meio de padrões de saber e poder que marginalizam identidades negras e indígenas, reforçando um currículo eurocêntrico que foi historicamente imposto como universal.

A percepção de que as crianças já internalizam discursos racistas, manifestando preconceitos *“entre os próprios colegas”*, é observado na fala da colaboradora Djamilia Ribeiro. Isso reforça a urgência de uma educação antirracista desde os anos iniciais. Para Cavalleiro (2021), na ausência de uma intervenção pedagógica desde a infância, a escola tende a silenciar ou minimizar manifestações racistas, perpetuando um ciclo de exclusão que atinge o desenvolvimento das crianças negras. Essa análise converge com os apontamentos de Munanga (2013), ao defender a centralidade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo, em cumprimento à Lei nº 10.639/2003, como instrumento fundamental para combater estigmas e promover reconhecimento identitário.

Dessa forma, o desafio posto às escolas é não apenas reconhecer a existência de situações de preconceito e discriminação racial, mas se comprometer com um projeto político-pedagógico orientado pela perspectiva decolonial, conforme defendem Walsh (2009) e Mignolo (2019). Isso implica em romper com narrativas eurocêntricas, valorizar epistemologias subalternizadas e construir práticas pedagógicas emancipatórias que promovam uma educação antirracista desde os anos iniciais do ensino fundamental. A escola, como espaço privilegiado de formação cidadã, precisa assumir uma postura ativa na transformação social, promovendo respeito às diferenças e reconhecimento identitário, elementos essenciais para a construção de uma sociedade democrática, plural e livre de discriminações.

Para Gomes (2006), a elaboração de um currículo que valorize a diversidade cultural exige uma postura ativa de enfrentamento ao racismo e às discriminações presentes nos espaços escolares. Essa perspectiva demonstra que a escola não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve assumir um compromisso ético e político com a equidade. Assim, a

construção de um currículo antirracista demanda reflexão crítica dos educadores sobre suas práticas e concepções. Nesse sentido, questionamos aos colaboradores desta pesquisa, se eles consideram a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental e obtivemos as seguintes respostas:

Sim. É de fundamental importância que ela seja presente no dia a dia da escola para tentarmos barrar o que está impregnado há séculos na sociedade brasileira (Milton Santos, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

A prevalência de currículos e práticas pedagógicas centradas em uma perspectiva eurocêntrica e monocultural tem dificultado a efetiva implementação de uma educação antirracista, conforme estabelece a Lei nº 10.639/2003. Em muitos casos, o tratamento pedagógico e político da diversidade étnico-racial acaba restrito às atividades de projetos desenvolvidos durante o dia 20 de novembro, data alusiva a Consciência Negra. No entanto, essa abordagem vai de encontro ao propósito da lei, que busca democratizar o conhecimento com a inserção de conteúdos sobre História da África e Cultura Afro-Brasileira em toda a educação básica (Gomes, 2010). Limitar tais discussões a uma única data reflete um equívoco que reforça práticas superficiais, caracterizadas por Santomé (2009) como currículo turístico e por Candau (2014) como uma interculturalidade e multiculturalismo de caráter assimilacionista.

Segundo Candau (2012), a política assimilacionista busca integrar os grupos historicamente marginalizados aos padrões culturais e conhecimentos próprios da cultura dominante. No campo educacional, essa perspectiva defende a universalização do acesso à escola, garantindo que todos participem do sistema de ensino. Contudo, essa inclusão ocorre sem um questionamento crítico sobre o caráter monocultural presente nas relações institucionais e nos currículos escolares, os quais continuam pautados por valores eurocêntricos.

A partir das respostas dos colaboradores desta pesquisa, percebemos um consenso quanto à necessidade de inserir a temática da diversidade étnico-racial no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, reforçando a importância da educação como ferramenta de transformação social. O colaborador Milton Santos destacou a urgência de tratar a temática desde os primeiros anos da infância, apontando a necessidade de romper com preconceitos historicamente enraizados na sociedade brasileira. Nesse sentido, Gomes (2019) destaca a importância de promover justiça curricular e cognitiva, enfatizando que educadores da infância devem transformar a diversidade e a questão racial em um recurso pedagógico valioso, e não em um desafio. A justiça curricular consiste em utilizar o currículo como ferramenta de superação das desigualdades, mas, segundo a autora, é igualmente necessário compreender e aplicar a justiça cognitiva.

Por sua vez, as colaboradoras da pesquisa Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro e Eliane Cavalleiro ressaltaram a importância da conscientização, da mudança de atitudes e da criação de políticas públicas que garantam a abordagem efetiva sobre a diversidade étnico-racial. Vejamos:

Sim. Eu acho importante, que desde o início já devemos estar inserindo essa disciplina para a conscientização e para promover mais um tipo de formação (Conceição Evaristo, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

Sim, de suma importância, para promover a mudança de atitudes, comportamentos e promover também a informação (Djamila Ribeiro, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

Muito necessária. É importante criar-se um mecanismo, políticas públicas, que venham desconstruir todo esse estigma social diante de algumas raças, por exemplo, da raça negra (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

Para Silva (2007) aprender e ensinar sobre relações étnico-raciais é essencial para a formação de sujeitos críticos e atuantes. Assim, as falas direcionam para a compreensão de que a escola deve assumir uma postura ativa no combate ao racismo, promovendo uma educação que valorize a pluralidade cultural de forma contínua e estruturada.

Partindo do entendimento de que a formação docente, seja inicial ou continuada, deve preparar professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares para trabalhar com a temática das relações étnico-raciais, buscamos identificar junto aos colaboradores desta pesquisa se houve uma discussão ou disciplina durante a formação inicial, bem como em formações continuadas, que abordasse a temática das relações étnico-raciais e sobre a Lei nº 10.639/2003. Vejam as respostas dos colaboradores:

Sim, não tive propriamente disciplinas, mas havia, sim, discussões e debates dentro da formação inicial e também em formações continuadas (Sonia Guimarães, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

Durante o período de formação acadêmica eu não me recordo, mas no processo do meu trabalho né, de contratar desde quando fui contratado as formações continuadas abordam sim (Milton Santos, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

As falas dos colaboradores Sonia Guimarães e Milton Santos explicitam que a formação inicial, em sua maioria, não contemplou de forma consistente a temática das relações étnico-raciais nem o estudo aprofundado da Lei nº 10.639/2003, com exceção de casos pontuais, como

da colaboradora Eliane Cavalleiro.

Sim. Tive uma disciplina específica de relações étnicas. Eu tive duas disciplinas específicas, uma voltada para as relações étnicas do negro e outra voltada para o indígena (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

A ausência dessa discussão na formação aponta para uma lacuna histórica na formação de professores que, conforme Siss e Barreto (2014), compromete a efetivação de uma educação antirracista. O debate sobre relações étnico-raciais aparece de modo fragmentado e, muitas vezes, restrito a disciplinas isoladas ou debates informais, como citado pelas colaboradoras Rachel Oliveira e Djamila Ribeiro.

Sim, a gente teve. A disciplina, se não me engano, foi a Antropologia. Onde a professora abordava e discutia bem essa temática (Rachel Oliveira, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Disciplinas não. Mas sempre ela é levantada no meio dos estudos a temática. Sempre tinha um debate sobre (Djamila Ribeiro, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

Gomes e Silva (2006) destacam que uma verdadeira transformação educacional exige que a diversidade cultural seja um eixo estruturante dos cursos de formação, e não um tema secundário. A ausência de uma abordagem sistematizada reforça a necessidade de repensar os currículos dos cursos de licenciaturas para que incluam a temática das relações étnico-raciais como base da formação pedagógica, promovendo a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Conforme preconiza as DCNERER (Brasil, 2004), o êxito do trabalho com a temática das relações étnico-raciais exige que a escola e seus professores estejam devidamente preparados, evitando improvisações. A proposta não pode se limitar a discursos ou reflexões desconectadas das experiências reais de exclusão e marginalização vividas pela população negra no Brasil. Por isso, mais do que palavras, é fundamental promover um diálogo efetivo e comprometido com a transformação social.

As narrativas sobre a formação continuada demonstra que a Lei nº 10.639/2003 tem impulsionado iniciativas, mas estas ainda carecem de maior frequência, consistência e profundidade. Dessa forma, a análise revela que, embora existam esforços pontuais, ainda há um longo caminho para consolidar uma formação docente que integre as relações étnico-raciais como um eixo transversal e essencial para a construção de uma educação democrática e

inclusiva.

De acordo com Siss e Barreto (2014), a formação continuada de professores é essencial para enfrentar e desconstruir as desigualdades étnico-raciais e sociais. Além disso, constitui um dos principais instrumentos para garantir uma educação de qualidade, orientada por práticas pedagógicas que promovam uma perspectiva democrática fundamentada na valorização da diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, torna-se imprescindível investir na formação docente voltada para uma educação antirracista, tanto nos cursos de formação inicial, sob responsabilidade das universidades, quanto nos processos de formação continuada, conduzidos no âmbito dos governos municipais de educação. Essa articulação entre diferentes níveis formativos é fundamental para que professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares estejam preparados para atuar criticamente, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Diante da análise das entrevistas, pode-se afirmar que o objetivo desta pesquisa foi alcançado, pois foi possível identificar e compreender as concepções dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, sobre a importância e a implementação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, conforme previsto na Lei nº 10.639/2003. Os relatos evidenciam um reconhecimento generalizado da relevância da temática e do papel da escola no combate ao racismo, embora ainda haja lacunas quanto ao aprofundamento teórico e o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas.

Nota-se que as formações iniciais e continuadas têm contribuído para ampliar o debate, mas ainda não garantem uma abordagem sistemática e crítica em todas as unidades escolares. Assim, é possível afirmar que os avanços ainda são tímidos, e por isso, torna-se urgente a implementação de políticas de formações de professores sobre a temática das relações étnico-raciais e a reestruturação das propostas curriculares na perspectiva decolonial.

Na seção seguinte, será discutida sobre as práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nos anos iniciais, na perspectiva da Lei 10.639/03. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira representa não apenas um marco legal, mas também um compromisso ético e político da escola com a diversidade cultural do país.

Nesse sentido, refletir sobre as práticas pedagógicas nos anos iniciais implica considerar como as professoras, coordenadores pedagógicos e gestores articulam estratégias para efetivar a lei no cotidiano escolar.

3.6 Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nos anos iniciais, na perspectiva da Lei 10.639/03

A implementação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco histórico na luta pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira no currículo escolar, pois estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as etapas da Educação Básica. Nesse contexto, pensar as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva antirracista exige que professoras, coordenadores pedagógicos e gestores, reflitam criticamente sobre suas práticas, assumindo o compromisso de construir espaços escolares democráticos, que reconheçam e considerem a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Diante desse cenário, esta seção tem como objetivo analisar de que forma as práticas pedagógicas das professoras, coordenadores pedagógicos e gestores, têm contribuído (ou não) para a implementação de uma educação antirracista em conformidade com as determinações da Lei nº 10.639/03, reconhecendo a importância de práticas transformadoras que promovam a equidade racial.

Ainda nesta seção buscou-se analisar as dificuldades e possibilidades enfrentadas no trabalho pedagógico para implementação de uma educação antirracista nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-Bahia, de modo a compreender os desafios vivenciados pelas unidades escolares na efetivação da lei. Assim, a reflexão proposta pretende não apenas identificar lacunas e resistências, mas também valorizar iniciativas que fortaleçam uma educação comprometida com o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, a pluralidade cultural e a formação cidadã de todos alunos.

Dessa forma, foi questionado aos colaboradores da pesquisa se a escola disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho com a Cultura Afro-brasileira e Africana com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A presença (ou ausência) desses recursos no cotidiano escolar revela muito sobre o compromisso institucional com a efetivação da Lei nº 10.639/03, uma vez que os materiais utilizados nas práticas pedagógicas desempenham papel fundamental na construção de narrativas históricas plurais e na desconstrução de estereótipos raciais, mas também na valorização de epistemologias “outras”, como propõe Walsh (2009). Vejamos as respostas dos colaboradores:

Sim. Tem alguns livros didáticos e também o que mais utilizamos com eles são os paradidáticos (Sonia Guimarães, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

Sim, alguns livros didáticos e os paradidáticos já tem na escola (Conceição Evaristo, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

Não. Infelizmente, a escola ainda deixa de desejar em materiais, porque, como eu falei inicialmente, existe ainda, apesar da lei 10.639/2003, já tem quase 20 anos, os materiais ainda produzidos são poucos voltados para esse tema. Então, geralmente, é tratado muito no 20 de novembro, mas ainda é muito ligada meramente à questão estética. Não tem um aprofundamento em outros elementos que eu acho necessário para se criar, de fato, uma reflexão sobre esse processo de racismo (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

As narrativas dos colaboradores da pesquisa demonstram um quadro de escassez e insuficiência de materiais didáticos e paradidáticos voltados ao ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana, revelando um desafio persistente na implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003. Embora alguns colaboradores, como Sonia Guimarães e Conceição Evaristo afirmem a existência de recursos, suas falas são acompanhadas de ressalvas sobre a quantidade e a qualidade do material disponível. A colaboradora Eliane Cavalleiro destaca a ausência de recursos consistentes, reforçando a crítica de que, apesar de duas décadas de vigência da legislação, os materiais ainda não dão conta da complexidade das relações étnico-raciais. Esse cenário revela a distância entre a legislação e a prática pedagógica, como enfatiza Cavalleiro (2005), ao destacar que o racismo se reproduz na escola não apenas pela omissão de conteúdos, mas também pela superficialidade com que a temática é tratada.

Nesse sentido, o colaborador Milton Santos destaca:

Bem pouco. O material que nós utilizamos são os que são disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático, mas é tudo muito tímido (Milton Santos, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Ao afirmar que o material proveniente do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹³ é “*muito tímido*”, o colaborador chama atenção para o fato de que embora as políticas públicas representem um avanço, elas se mostram insuficientes quando não acompanhadas de investimentos contínuos e efetivos na produção de materiais didáticos críticos e representativos. Diante disso, torna-se imprescindível reconhecer que “[...] é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-

¹³ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, para alunos e professores de escolas públicas de educação básica do país. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. O programa funciona por meio de ações coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para mais informações visitar o site: <https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação racial” (Cavalleiro, 2005, p. 14). Assim, os educadores necessitam de apoio que favoreça o repensar de suas práticas pedagógicas, o que implica uma construção coletiva, articulada entre as diferentes instâncias da educação federal, estadual e municipal, envolvendo todos os sujeitos escolares nesse processo de transformação.

Nessa mesma direção, Cavalleiro (2001) destaca que a compreensão da sociedade brasileira como estruturalmente racista precisa ser incorporada ao cotidiano escolar, já que a ausência dessa reflexão tem impossibilitado o desenvolvimento de relações mais justas e respeitadas dentro do ambiente educativo. A efetivação de uma educação antirracista demanda, portanto, o rompimento com o silenciamento acerca da temática racial, criando espaços de diálogo que permitam evidenciar as consequências históricas e sociais do racismo. Sob essa ótica, Candau (2020) ressalta que a educação intercultural crítica se fundamenta na capacidade de desvelar as formas de colonialidade presentes na vida social e escolar, indicando que somente a partir dessas reflexões será possível construir caminhos pedagógicos consistentes de combate às desigualdades raciais. Ademais, o fato de os materiais didáticos apresentarem limites quanto à abordagem das Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras explicitam, segundo Oliveira e Lins (2018), o quanto a colonialidade do saber, a tradição eurocêntrica e o racismo epistêmico impõem limites à construção de uma educação antirracista.

A fala da colaboradora Djamila Ribeiro aponta para iniciativas pontuais que podem potencializar o trabalho docente. Vejamos:

Bem pouco. Sim, não é o suficiente. Mas temos essa temática em livros didáticos e também em meios paradidáticos. Como livros de contação de história, como o acervo da biblioteca, que também funciona bastante. E também o acervo digital da escola, que está disponível para todos os professores (Djamila Ribeiro, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

A presença de bibliotecas e acervos digitais, mencionada pela colaboradora da pesquisa, ainda carecem de articulação com uma formação docente sólida e um projeto pedagógico comprometido com a equidade racial. Silva (2013) ressalta que a efetividade da Lei nº 10.639/2003 depende não apenas da inserção de conteúdos, mas de uma reestruturação das práticas escolares e de um engajamento institucional que reconheça a centralidade da cultura afro-brasileira na construção da identidade nacional.

A partir do questionamento feito aos colaboradores desta pesquisa e de suas recetivas respostas, nota-se um descompasso entre os marcos legais – como a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004),

as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013) – e a realidade vivenciada nas escolas. A ausência e/ou a insuficiência de materiais didáticos e paradidáticos, disponibilizados pelo PNLD e voltados para essa temática revelam uma lacuna mais ampla: a carência de políticas educacionais estruturantes que assegurem, de fato, a presença da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no processo formativo dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante desse cenário, torna-se relevante refletir sobre como as escolas têm lidado com as exigências legais e pedagógicas no cotidiano de suas práticas. Embora a legislação estabeleça diretrizes explícitas, o distanciamento entre o que está prescrito e o que efetivamente é realizado suscita importantes indagações sobre o compromisso com uma educação antirracista. Nesse sentido, questionamos aos colaboradores da pesquisa se a escola trabalha algum projeto ou desenvolve alguma ação voltada para o que determina a Lei nº 10.639/2003? E em caso afirmativo, perguntamos se são trabalhadas durante todo o ano letivo? Esse questionamento não apenas problematiza o cumprimento formal da lei, mas também aponta para a urgência de compreender em que medida tais ações se materializam de modo contínuo, crítico e formativo no processo educativo.

Não, a gente trabalha, assim, durante o período do ano todo. Agora, a gente deixa mesmo para fazer, assim, um projeto, para desenvolver a ação em novembro (Beatriz Nascimento, entrevista concedida em 02 de abril de 2025).

Então, ação durante o ano todo, não. Mas partindo até dessa própria entrevista que você está fazendo para a gente, a gente já tem o olhar diferenciado para começarmos a trabalhar em cima disso aí (Abdias Nascimento, entrevista concedida em 02 de abril de 2025).

A gente aborda sobre a temática. Mas não existe um projeto específico durante o ano letivo. Tem alguns conteúdos que a gente trata, ou no período do mês da consciência negra, no mês de maio, quando a gente fala da abolição, né? Sempre a gente traz essa lei na questão (Rachel Oliveira, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Eu acho que aqui na escola só faz projetos que trabalham mais voltado para a consciência negra no segundo semestre. Vai trabalhando no segundo semestre para culminar em novembro (Conceição Evaristo, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

Não. Diante do pouco tempo que eu estou inserida nessa unidade, eu ainda não consigo dizer se a escola tem um projeto específico para trabalhar na temática ou se é trabalhado somente no novembro negro. Diante de outras experiências, em outras unidades que eu tive, infelizmente, ainda era voltado

para o novembro negro. Não tinha nada contínuo durante o ano inteiro (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

As respostas dos colaboradores revelam um padrão recorrente: as ações voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/2003 concentram-se majoritariamente no mês de novembro, em função ao Dia da Consciência Negra¹⁴. Essa centralidade em uma data específica evidencia que, apesar de haver uma certa sensibilização para a temática, a sua presença no currículo ainda não se configura como uma prática contínua e estruturante ao longo do ano letivo. Santomé (2009) adverte o erro de restringir o enfrentamento ao racismo a momentos pontuais, destacando que o trabalho com as culturas historicamente minorizadas precisa ser no cotidiano e de forma sistemática. Nessa mesma direção, Gomes (2010) chama a atenção para a necessidade de superar uma prática recorrente no ambiente escolar: reduzir o dia 20 de novembro a uma mera celebração simbólica e na maioria das escolas, de forma folclorizada, sem que haja articulação com reflexões críticas sobre os processos de luta e resistência do povo negro.

Após duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003, o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda é invisibilizado no currículo escolar, o qual permanece fortemente marcado por uma lógica eurocêntrica que reforça desigualdades sociais, epistêmicas e cognitivas. Tal realidade revela que a legislação, embora fundamental, não tem sido suficiente para romper com práticas pedagógicas excludentes que negligenciam a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, ainda que o dia 20 de novembro represente uma data de grande relevância simbólica, por se tratar do Dia da Consciência Negra, sua valorização não pode restringir-se a uma comemoração isolada. Como ressalta Gomes (2010, p. 70), “[...] em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil”, torna-se imperativo avançar para a construção de uma pedagogia da diversidade (Gomes, 2017), na qual a dimensão étnico-racial, entre outras, seja integrada de forma central e permanente no processo educativo.

É possível perceber que alguns colaboradores reconhecem a importância de um trabalho mais sistemático, como expressam Sônia Guimarães e Djamila Ribeiro, ao mencionar projetos planejados para o segundo semestre.

Olha, essa ação deveria ser diariamente, porém, a nossa escola sempre envolve mais essa temática no mês de novembro. Mas estamos com um projeto

¹⁴ O Dia da Consciência Negra feriado nacional, sendo instituído pela Lei Federal nº 14.759/2023, onde declarou o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, em homenagem ao líder negro Zumbi dos Palmares. Para mais informações: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/114759.htm

para fazer no segundo semestre sobre a temática (Sonia Guimarães, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

Sim. Temos um projeto que será desenvolvido no segundo semestre. É o Projeto Sentindo na Pele, justamente para abordar mais a parte do preconceito e da prevenção (Djamila Ribeiro, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

Contudo, a ênfase em iniciativas temporárias indica a existência do que Cavalleiro (2001) chama de “silenciamento pedagógico”, uma prática que mantém a temática racial à margem do planejamento escolar, impedindo a consolidação de uma pedagogia antirracista crítica. Assim, a educação para as relações étnico-raciais, ao invés de se tornar eixo formativo, aparece como um apêndice, atrelado a datas comemorativas.

Outro ponto relevante é a percepção do colaborador Milton Santos. Vejamos:

Nós não temos um trabalho específico, uma ação pontual, mas nós realizamos essas atividades, nós estudamos o processo de forma interdisciplinar. Porém, no mês de novembro, que é uma proposta da rede municipal, os trabalhos são intensificados. Mas diariamente os professores podem estar trabalhando, estar fazendo reflexões em suas aulas (Milton Santos, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Para o colaborador, existe um esforço interdisciplinar por parte de alguns professores, ainda que não exista um projeto institucional consolidado. Essa fala aponta para um dilema já discutido por Silva (2007), que destaca a necessidade das redes de ensino assumirem a responsabilidade pela implementação da Lei nº 10.639/2003. Quando a ação fica restrita ao nível individual ou depende exclusivamente da iniciativa de determinados docentes, o risco é que ela não se sustente como política escolar de fato.

Dessa forma, percebe-se que a aplicação da Lei nº 10.639/2003 não está totalmente ausente das escolas, mas também não se efetiva em sua totalidade. A concentração das ações em novembro revela a permanência de uma lógica eventual e comemorativa, em contradição ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que orientam para uma prática transversal e contínua.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender de que maneira os espaços coletivos de formação docente, especialmente as reuniões pedagógicas, têm sido utilizados para fortalecer o trabalho com as relações étnico-raciais. Esses momentos, em princípio, configuram-se como oportunidades de reflexão e estudo, capazes de subsidiar práticas pedagógicas alinhadas ao que determina a legislação.

Assim, a seguinte questão foi direcionada aos participantes da pesquisa: As reuniões pedagógicas com as professoras têm possibilitado discussão/formação sobre a temática das relações étnico-raciais a partir do que determina a Lei nº 10.639/2003? Obtivemos as seguintes respostas:

Tem, mas, assim, ainda está um pouquinho novo. Assim, para ser currículo, para trabalhar mesmo o currículo. Precisamos de mais formações (Beatriz Nascimento, entrevista concedida em 02 de abril de 2025).

A gente realiza a formação com os professores constantemente, porém, como eu falei no início, de uma forma muito tímida. O tempo disponibilizado para as formações são curtos. Os professores trabalham 40 horas e quando param para estudar, a maioria estão cansados e aí não produz muito (Milton Santos, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Sim, volta e meia o coordenador pedagógico sempre traz uma mensagem e a partir daquela mensagem a gente abre para as discussões (Rachel Oliveira, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Sim, tem discussões dentro dos ACs com eles e na formação que eles têm é sempre quando é jornada pedagógica (Sonia Guimarães, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

Eu ainda não tive a oportunidade de presenciar a discussão do tema na escola (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

Analisando as narrativas, observou-se que de um lado alguns colaboradores reconhecem que o tema aparece nos encontros formativos, ainda que de forma esporádica, tímida ou pouco aprofundada, como relataram os colaboradores Beatriz Nascimento, Milton Santos, Rachel Oliveira, Sonia Guimarães. De outro, há depoimento que aponta a ausência ou a insuficiência dessas discussões, como ressalta a colaboradora Eliane Cavalleiro, o que revela uma lacuna significativa no compromisso institucional com a efetivação da Lei nº 10.639/2003. É perceptível, ainda, que há uma distinção entre “discussão” e “formação”, enquanto o debate sobre casos e situações pontuais acontece, a formação docente sistematizada, voltada à construção de competências críticas e pedagógicas, permanece incipiente ou inexistente nas unidades escolares.

As DCNERER (Brasil, 2004) reforçam que a formação inicial e continuada dos professores é condição indispensável para a superação de práticas eurocêntricas e para a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. É fundamental reconhecer que a construção de um projeto decolonial, como a educação antirracista, exige repensar criticamente a formação inicial e continuada de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, pois

todos estão diretamente envolvidos nas interações cotidianas com alunos. Nesse sentido, não se pode reduzir a educação antirracista apenas às práticas realizadas em sala de aula, ainda que este seja o espaço privilegiado das intervenções pedagógicas.

Trata-se de compreender que as mudanças mais significativas ocorrerão quando a escola assumir, de maneira coletiva e integrada, a responsabilidade pela promoção de uma cultura institucional comprometida com a equidade racial e com a superação do racismo estrutural. Para isso, é fundamental que a coordenação pedagógica e a gestão escolar estejam engajadas, articulando práticas, oferecendo suporte formativo e garantindo que as ações desenvolvidas pelos professores sejam sustentadas por uma política educacional coerente e contínua. Somente com o envolvimento de todos os segmentos da escola será possível consolidar um projeto pedagógico sob uma perspectiva decolonial.

No processo de efetivação da Lei nº 10.639/2003, torna-se necessário refletir sobre a importância de estruturar ações de caráter decolonial no espaço escolar. Como aponta Souza (2013), mesmo após o fim do colonialismo, a colonialidade permanece enraizada nos sujeitos, sustentando formas de subalternização que influenciam o modo de conhecer e existir no mundo. Nesse cenário, as reuniões pedagógicas assumem papel estratégico, pois se configuram como momentos privilegiados de formação e reflexão coletiva, capazes de problematizar práticas e ressignificar concepções docentes. São nesses espaços que podem emergir uma educação antirracista, comprometida em romper silenciamentos, negar desigualdades naturalizadas e promover novas formas de combate ao racismo. Assim, ao fortalecer a consciência e a prática dos profissionais da educação, a escola potencializa transformações mais consistentes em sua cultura institucional e nas relações que se estabelecem em seu cotidiano.

O relato do colaborador Milton Santos explicita a limitação estrutural: jornadas exaustivas de trabalho e tempos reduzidos de estudo comprometem a qualidade das formações, revelando que a questão não se restringe a iniciativas pedagógicas isoladas, mas envolve também condições materiais e organizacionais para o exercício da docência.

A diversidade de respostas revela que a pauta sobre a temática das relações étnico-raciais está presente, mas de forma fragmentada e muitas vezes desvinculada de uma política pedagógica consistente. Isso demonstra a necessidade de transformar as reuniões pedagógicas em espaços formativos permanentes, onde a temática não seja tratada apenas como cumprimento legal ou como reflexão eventual, mas como dimensão estruturante do currículo e da prática docente. Em outras palavras, a consolidação de uma educação antirracista exige que as discussões se convertam em processos de formação contínua, capazes de articular teoria, prática e compromisso ético-político com a equidade racial.

Nesse horizonte, questionamos aos coordenadores pedagógicos e gestores (diretor e vice-diretor), se as professoras têm resistência em implementar, em suas práticas pedagógicas, o campo das relações étnico-raciais e em desenvolver projetos sobre a temática? Essa reflexão permite compreender como as percepções e vivências dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar podem revelar limites e possibilidades para o fortalecimento de uma educação antirracista. Vejamos as respostas dos coordenadores pedagógicos e gestores (diretor e vice-diretor):

Não, nesta escola não. Todos trabalham de forma natural (Milton Santos, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Eles, no início, eles têm um pouco de resistência, mas eles depois agarram e fazem tudo direitinho como está proposto (Sonia Guimarães, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

A gente sabe que no início eles têm assim uma resistência, mas é aquela coisa que no final tudo dá certo (Conceição Evaristo, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

Não, pelo contrário. Nós damos uma linha de estudo nas nossas reuniões e eles se mobilizam, incluem e adaptam toda a temática no cotidiano de suas aulas, em sala de aula (Djamila Ribeiro, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

A análise das respostas dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre a possível resistência das professoras, em implementar a temática das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, evidencia percepções distintas que, quando lidas em conjunto, permitem compreender variações do processo de implementação da Lei nº 10.639/2003.

Para os colaboradores da pesquisa Milton Santos e Djamila Ribeiro, não há resistência explícita por parte dos docentes, ao contrário, destacam a disposição e o engajamento das professoras em desenvolver projetos e em integrar a temática ao currículo, sobretudo quando há orientações e encaminhamentos coletivos. Essa perspectiva sugere a existência de um ambiente favorável e de um corpo docente que reconhece a importância do tema, ainda que condicionado a uma mediação institucional que promova estudos e linhas de ação claras, em consonância com as reflexões de Gomes (2003), que destaca a centralidade da formação docente na efetivação de uma educação antirracista.

Por outro lado, as falas das colaboradoras Sonia Guimarães e Conceição Evaristo sinalizaram uma realidade mais complexa, ao apontarem a presença de uma resistência inicial que, com o tempo, tende a ser superada. Essa postura pode estar relacionada a inseguranças das professoras diante da falta de formação adequada, ao medo de reproduzir equívocos ou, ainda,

às marcas de um currículo historicamente eurocentrado que dificulta a incorporação da perspectiva antirracista. Nesse ponto, Candau (2012) ressalta que a educação intercultural crítica pressupõe a superação de práticas monoculturais, exigindo abertura ao diálogo, à diversidade e à construção de novos referenciais pedagógicos. O fato dessa resistência ceder lugar à adesão demonstra que os espaços de formação e diálogo coletivo, como as reuniões pedagógicas, exercem papel fundamental no processo de desconstrução de paradigmas e no fortalecimento da prática docente.

Trabalhar com a temática das relações étnico-raciais não depende apenas da boa vontade individual dos(as) professores(as), mas da consolidação de uma política pedagógica comprometida com a educação antirracista, que valorize a formação continuada e a construção de práticas coletivas nas unidades escolares. Nesse sentido, é possível dialogar com Quijano (2005), ao afirmar que romper com a colonialidade do saber e do poder é condição essencial para promover práticas emancipatórias. Dessa forma, o apoio da gestão e da coordenação pedagógica torna-se indispensável para garantir que o trabalho com as relações étnico-raciais não se restrinja a iniciativas pontuais, mas seja incorporado de forma contínua e estruturante no cotidiano escolar, fortalecendo o compromisso ético-político com a equidade racial.

É importante considerar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas envolve múltiplos desafios que atravessam desde a formação inicial das professoras até as condições institucionais oferecidas pelas escolas. Nesse sentido, questionamos aos professores colaboradores desta pesquisa, se eles possuíam alguma dificuldade em desenvolver práticas pedagógicas sobre a temática das relações étnico-raciais com os alunos? Tal indagação permite problematizar como os professores se percebem diante da exigência legal e ética de construir uma educação antirracista.

A gente faz, a gente vai buscando, né? Às vezes a gente acha que vai ter dificuldade com algum conteúdo, mas a gente vai buscando, vai pesquisando (Rachel Oliveira, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Não, dificuldade a gente sempre tem, mas aí a gente vai procurar estudar, procurar conhecer, abraça a causa e vamos seguindo (Lélia Gonzales, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

As repostas dos professores colaboradores da pesquisa demonstram percepções distintas quanto ao trato pedagógico da educação antirracista. Nota-se que parte dos entrevistados afirma não encontrar grandes dificuldades, enquanto outros reconhecem barreiras, sobretudo relacionadas à carência de materiais didáticos e à necessidade de formação mais consistente.

Esse cenário dialoga com o que Candau (2014) aponta como um dos desafios da educação intercultural: superar a visão de que a simples abertura ao diálogo basta, quando, na realidade, é necessário promover práticas pedagógicas sistemáticas que problematizem as desigualdades e afirmem a pluralidade cultural.

Ao analisar respostas como as das colaboradoras Rachel Oliveira e Lélia Gonzales, que destacam o “buscar” e o “abraçar a causa” como estratégias, percebe-se um movimento de responsabilização individual, mas que, segundo Franco (2016), precisa ser pensado à luz da epistemologia da prática pedagógica. Para a autora, a docência não pode ser reduzida ao improvisado ou à boa vontade do professor, mas requer uma fundamentação epistemológica que permita construir intencionalidade e coerência na ação educativa. Essa dimensão teórica é essencial para que a abordagem das relações étnico-raciais não se torne episódica ou superficial. No mesmo sentido, segundo Silva (2016, p. 35), para o ensino da história e cultura afro-brasileira,

[...] Não bastam atitudes aparentemente respeitadas, é preciso conhecer como foi sendo construída sociedade em que alguns se permitem explorar outros, enriquecer com o trabalho dos outros, possuir bens, enquanto outros, muitas vezes, não têm o necessário à sobrevivência digna. É, pois, fundamental, desconstruir a mentalidade colonialista, cultivada desde que os primeiros portugueses tomaram conta dos territórios que vieram a denominar de Brasil.

Já a resposta da colaboradora Eliane Cavalleiro, ao destacar a dificuldade em encontrar materiais adequados, evidencia um ponto central discutido por Munanga (2013), que é a invisibilidade histórica da África e da população negra nos currículos. Vejamos:

Eu acredito que estou apta a desenvolver, sim, um tema. Até porque é um tema que eu já tenho um certo aprofundamento, apesar de ainda encontrar algumas barreiras, justamente no encontrar materiais que trabalham de fato, didaticamente, essa questão do racismo. É algo que a gente precisa estar produzindo. Mas, diante da formação que eu tive a oportunidade de fazer, acredito ser, sim, possível desenvolver práticas pedagógicas antirracistas (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

Ainda que os docentes demonstrem disposição em trabalhar a temática, a ausência de recursos didáticos específicos compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Esse dado reforça a urgência de produção de livros e materiais didáticos e paradidáticos, que traduzam o conhecimento histórico e cultural afro-brasileiro de forma crítica.

É preciso destacar que já existem inúmeros materiais didáticos e paradidáticos voltados para o estudo e a valorização das relações étnico-raciais, elaborados tanto por órgãos oficiais, como o MEC e as Secretarias de Educação, quanto por instituições e movimentos sociais

comprometidos com a promoção da educação antirracista. No entanto, observa-se que tais recursos ainda não têm chegado de forma efetiva à rede municipal de ensino de Barro Preto. Essa lacuna suscita uma reflexão sobre os mecanismos de implementação das políticas públicas educacionais e sobre os desafios enfrentados pelas redes municipais na incorporação desses conteúdos. Entre os fatores possíveis estão a falta de formação continuada dos professores, a ausência de uma política local de distribuição e utilização de materiais, e a escassez de ações pedagógicas que integrem o tema de maneira transversal ao currículo.

Outro aspecto importante é a tranquilidade expressa por algumas professoras, como a colaboradora Petronilha Beatriz.

Não. Até o momento não encontro. Sempre que o coordenador propõe algo relacionado a essa temática, me envolvo sempre (Petronilha Beatriz, entrevista concedida em 04 de abril de 2025).

Embora essa confiança denote segurança e engajamento, não pode ocultar as tensões históricas e estruturais do racismo na escola. Nesse sentido, Mignolo (2019) alerta que a colonialidade do poder ainda atravessa as instituições e, portanto, a decolonialidade deve prosseguir como horizonte de luta. Reconhecer as barreiras estruturais é fundamental para que a prática pedagógica não se reduza a uma perspectiva meramente celebratória da diversidade, mas se torne uma ação política de combate das desigualdades.

A discussão sobre a implementação da Lei 10.639/2003 nos anos iniciais evidencia que o protagonismo docente, embora essencial, não é suficiente para garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. Nesse sentido, questionamos as professoras colaboradoras, se existe apoio/incentivo por parte da gestão/coordenação pedagógica para os(as) professores(as) desenvolverem práticas pedagógicas voltadas à temática das relações étnico-raciais? Essa indagação permite problematizar até que ponto a escola tem assumido sua responsabilidade coletiva na efetivação da Lei 10.639/2003, não apenas delegando a tarefa ao corpo docente, mas promovendo condições concretas de formação continuada, apoio didático e acompanhamento pedagógico. Trata-se, portanto, de compreender se a gestão atua como parceira e articuladora de uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracista, ou se permanece em uma posição meramente normativa, distante das práticas efetivas em sala de aula.

Sim, com certeza. O coordenador pedagógico sempre está trazendo sugestões para a gente. Toda vez que tem esse projeto ele traz primeiro as sugestões (Rachel Oliveira, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

A narrativa das professoras colaboradoras exibem percepções distintas acerca do papel da gestão escolar no fortalecimento da educação antirracista. A fala da colaboradora Rachel Oliveira destaca um apoio efetivo por parte da coordenação e da gestão.

Como destaca Silva (2007), o apoio institucional é fundamental para que o trabalho docente sobre relações étnico-raciais não se restrinja a ações isoladas, mas se traduza em um compromisso coletivo com a transformação do currículo e das práticas pedagógicas. Por isso, segundo Gomes (2012b), a dimensão das práticas pedagógicas, na perspectiva da Lei 10.639/2003 e das DCNERER, orienta-se, entre outros aspectos, “[...] para a realização de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas” (2012b, p. 32).

A fala da professora colaboradora Bárbara Carine também traz um ponto que é o apoio quando há vínculo com o tema previamente discutido no planejamento escolar.

Quando está relacionado ao tema que está sendo discutido, sim. Nós temos o apoio, porque eles passam pra gente como vamos desenvolver nossa prática pedagógica (Bárbara Carine, entrevista concedida em 04 de abril de 2025).

Isso revela o quanto a abordagem das relações étnico-raciais ainda depende de circunstâncias externas, e não de um compromisso sistemático. Como ressaltam Oliveira e Candau (2010), uma Pedagogia decolonial e intercultural exige que a diversidade étnico-racial esteja integrada à organização do trabalho pedagógico e não como apêndice de projetos esporádicos.

Outro aspecto que merece destaque é a compreensão de autonomia mencionada pela professora colaboradora Eliane Cavalleiro.

A escola, até o momento, me dá muita autonomia para desenvolver o processo de ensino sem delimitar os temas. Então, não acredito que haja nenhum impedimento em relação a isso (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril).

Embora a liberdade docente seja um valor importante, a ausência de direcionamento institucional pode significar uma falta de comprometimento da gestão/coordenação pedagógica, deixando a cargo dos professores a tarefa de construir e desenvolver sozinhos práticas pedagógicas antirracistas. Franco (2016) alerta que a prática pedagógica precisa ser compreendida a partir de uma epistemologia que dê sentido e coerência à docência, o que só é

possível quando há alinhamento entre o projeto político pedagógico, formação e a prática docente.

Ao relacionar as questões que foram feitas às professoras colaboradoras, observamos que ambas revelam tensões entre iniciativa individual e compromisso institucional. Essa comparação demonstra que, embora haja professoras engajadas na tentativa de desenvolver práticas pedagógicas antirracistas, a sustentabilidade dessas ações está condicionada ao suporte pedagógico da gestão/coordenação pedagógica. Quando a gestão escolar assume papel ativo, como relatado por alguns colaboradores, cria-se um ambiente favorável à efetivação da Lei nº 10.639/2003 e à consolidação de práticas antirracistas. Por outro lado, quando esse apoio é ausente, o risco é que o trabalho fique fragmentado, restrito ao improvisado ou à boa vontade individual.

No processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, a formação continuada dos profissionais da educação assume um papel importante, pois é por meio dela que os professores, coordenadores pedagógicos e gestores podem ressignificar suas práticas e construir um olhar crítico frente às relações étnico-raciais. A ausência de espaços formativos tende a reforçar a fragmentação das ações pedagógicas, enquanto propostas de formação articuladas ao currículo contribuem para consolidar uma educação intercultural e decolonial.

Nesse contexto, torna-se pertinente problematizar se os órgãos gestores da educação básica têm assumido a responsabilidade de oferecer condições concretas para que o trabalho docente seja fortalecido. Assim, questionamos aos colaboradores desta pesquisa se a Secretaria Municipal de Educação tem possibilitado formação continuada para os profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental sobre a Lei nº 10.639/2003? Essa questão permite refletir sobre a dimensão institucional da política educacional e sua efetiva contribuição para a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Eu vi esse ano, viu. A Secretaria de Educação ofertou esse ano uma oficina pedagógica sobre a lei 10.639/2003 (Rachel Oliveira, entrevista concedida em 03 de abril de 2025).

Esse ano a secretaria realizou uma formação, durante a jornada pedagógica (Conceição Evaristo, entrevista concedida em 10 de abril de 2025).

Muito é dito, mas ainda está em uma parte bem vaga. Nós só tivemos inicialmente na jornada pedagógica (Djamila Ribeiro, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

Durante todo o ano tem sempre formações, mas não voltadas só para essa temática (Lélia Gonzales, entrevista concedida em 14 de abril de 2025).

Como eu sou recente no município, fui aprovada no último concurso de 2025, eu ainda não tive a oportunidade de participar de nenhuma formação voltada para o tema, que foi direcionada pela Secretaria Municipal de Educação (Eliane Cavalleiro, entrevista concedida em 15 de abril de 2025).

As respostas dos colaboradores da pesquisa exibem um panorama marcado por avanços pontuais e lacunas significativas. A colaboradora Rachel Oliveira reconheceu a existência de formações específicas, ainda que vinculadas a jornadas pedagógicas ou oficinas isoladas. A colaboradora Djamila Ribeiro ressaltou o caráter esporádico e superficial dessas ações, o que indica uma fragilidade no processo de institucionalização da formação continuada sobre relações étnico-raciais. A colaboradora Eliane Cavalleiro destacou a ausência em tais formações, o que reforça a percepção de que as iniciativas da Secretaria, quando existem, não alcançam a totalidade do corpo docente.

À luz da interculturalidade proposta por Walsh (2009), é possível compreender que formações meramente pontuais não dão conta do desafio de romper com a colonialidade do saber e do poder, pois não favorecem a construção de práticas pedagógicas que questionem as hierarquias raciais estruturais. A educação intercultural, nesse sentido, não pode se limitar a espaços momentâneos, mas deve constituir-se como processo contínuo e intencional de diálogos. Do mesmo modo, como lembra Gomes (2010), pensar a diversidade étnico-racial na educação brasileira exige compreender que ela deve atravessar todo o projeto pedagógico, o que inclui formações consistentes e permanentes para professores(as), coordenadores(as) pedagógicos e gestores.

É importante destacar que a formação dos profissionais da educação na perspectiva étnico-racial no Brasil é um processo marcado por muitas fragilidades. Como observa Lima (2015), as iniciativas geralmente acontecem de maneira pontual e descontínua, reflexo da forma como historicamente a população negra foi invisibilizada na sociedade e no campo educacional. A ausência de formações consistentes dificulta o combate ao racismo, ao preconceito e discriminação social, sobretudo quando alguns educadores não reconhecem a relevância desses debates ou sequer admitem a presença do racismo nas unidades escolares. Essa lacuna formativa fragiliza a capacidade pedagógica de promover práticas antirracistas e interculturais, limitando-as a ações esporádicas, desarticuladas e sem continuidade.

Essa realidade também se confirma nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa, muitos das quais afirmam não ter participado de formações continuadas voltadas à temática das relações étnico-raciais, e aqueles que já vivenciaram tais processos os descrevem como superficiais, sem aprofundamento teórico ou metodológico. Nesse ponto, cabe retomar a análise

anterior: ainda que a Secretaria Municipal de Educação tenha promovido algumas formações, conforme relatado por algumas colaboradoras, elas se mostram insuficientes para consolidar práticas pedagógicas antirracistas de caráter permanente. Como defendem Siss e Barreto (2014), a formação continuada é um direito dos professores, mas também requer desta disposição para aprender. Contudo, essa disposição só se materializa quando há políticas públicas sérias e consistentes que ofereçam suporte, de forma que a educação antirracista deixe de ser um projeto isolado e se torne um compromisso institucional efetivo.

Diante da análise exposta, é possível afirmar que os objetivos propostos inicialmente nesta seção foram contemplados. Foi possível identificar tanto os avanços quanto as fragilidades existentes nas práticas pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003. As respostas dos colaboradores evidenciaram dificuldades relacionadas à ausência de materiais didáticos e paradidáticos que façam parte do PNLD, à falta de formações continuadas e ao caráter ainda pontual das ações, mas também revelaram possibilidades, como o engajamento individual de docentes.

Essa combinação de limites e potencialidades possibilitou compreender de que maneira as escolas dos anos iniciais em Barro Preto-Bahia têm vivenciado os desafios e as possibilidades de construção de uma educação antirracista e intercultural. Assim, a análise atendeu à proposta de refletir criticamente sobre o cenário, contribuindo para o debate sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais consistentes, coletivas e comprometidas com a equidade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação intitulada “Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto/BA”, teve como objetivo geral analisar as concepções sobre educação e práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) e gestores(as) (direção e coordenação pedagógica) de duas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental de Barro Preto-BA, evidenciando de que forma essas práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas (ou não) por esses educadores em atendimento à Lei n. 10.639/2003.

E como objetivos específicos: identificar as concepções dos(as) professores(as) e gestores(as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal e ensino de Barro Preto, acerca da importância e implementação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, conforme determinado pela Lei n. 10.639/2003; analisar de que forma as práticas pedagógicas desses(as) professores(as) e gestores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação de uma educação antirracista em conformidade com as determinações da Lei. n. 10.639/03; identificar as dificuldades e possibilidades enfrentadas no trabalho pedagógico para implementação de uma educação antirracista nas Escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-Bahia e analisar de que forma o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental de Barro Preto e os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental orientam a construção (ou não) de práticas pedagógicas antirracistas.

Buscou-se responder à questão central: Como professores e gestores concebem a educação antirracista e quais práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas por esses educadores em atendimento à Lei n. 10.639/2003 em duas escolas de Barro Preto/BA?

Para alcançar os objetivos propostos e responder a questão de pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, ancorada em entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental. O lócus da pesquisa empírica foram duas escolas públicas municipais, envolvendo professoras, coordenadores pedagógicos e gestores em um processo investigativo que considerou suas narrativas, práticas e documentos institucionais, analisados à luz da técnica de análise de conteúdo. Essa escolha metodológica possibilitou compreender as representações, concepções e práticas no contexto vivido, valorizando o olhar dos sujeitos como protagonistas na construção da realidade escolar.

Os resultados evidenciaram que, embora haja reconhecimento formal da importância de se trabalhar a temática das relações étnico-raciais, as práticas pedagógicas ainda se configuram

como ações pontuais, quase sempre concentradas no mês de novembro ou em atividades isoladas, sem integração efetiva ao currículo escolar. Observou-se que a Lei nº 10.639/2003, mesmo após mais de duas décadas de sua promulgação, ainda não se encontra plenamente incorporada ao planejamento pedagógico das escolas, prevalecendo uma lógica de cumprimento burocrático, desvinculada de um projeto sob a perspectiva decolonial.

Outro aspecto relevante constatado foi a centralidade na figura da professora na implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Apesar do engajamento docente ser fundamental, a pesquisa revelou que a ausência de apoio sistemático por parte da gestão e da coordenação pedagógica fragiliza a continuidade e a consistência das ações. Isso aponta para a necessidade urgente de compreender que a efetivação de uma educação antirracista não pode ser vista como responsabilidade exclusiva das professoras, mas como um compromisso institucional coletivo, no qual a gestão e a coordenação devem assumir um papel de liderança, garantindo condições de formação continuada, acompanhamento pedagógico e suporte material.

Por outro lado, identificaram-se iniciativas que sinalizam possibilidades de avanço, como experiências pedagógicas que valorizam a história e a cultura afro-brasileira, práticas que promovem o reconhecimento positivo da identidade das crianças negras e esforços de alguns gestores e coordenadores em promover debates internos sobre a temática. Tais movimentos, ainda que incipientes, revelam que é possível construir um caminho de transformação, desde que haja articulação entre políticas públicas, engajamento institucional e práticas pedagógicas antirracistas.

É importante frisar que não foi objetivo desta pesquisa traçar um comparativo direto de desempenho entre as escolas em relação à implementação da Lei nº 10.639/03. No entanto, é necessário pontuar que, embora a Escola Municipal Girassol tenha um IDEB que, em termos quantitativos, possa sugerir uma qualidade de ensino superior à Escola Municipal Margarida, tal indicador não se manifesta como fator de distinção na efetivação de uma educação antirracista.

As narrativas dos colaboradores desta pesquisa, de ambas as instituições, demonstram uma compreensão formal da lei, mas, na prática, as ações ainda são pontuais e isoladas, sem integração efetiva ao currículo, o que revela a ausência de ações significativas entre as escolas no que concerne ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais. Dessa forma, observamos que é impossível pensar em “educação de qualidade”, aferida por métricas tradicionais como o IDEB, se continuar desvinculada de um compromisso institucional coletivo com a equidade racial, persistindo a lógica eurocêntrica que pouco

contribui para a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas.

Ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos da Escola Municipal Margarida e da Escola Municipal Girassol, bem como o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental de Barro Preto-BA, evidencia-se a permanência de lacunas significativas no que se refere à efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 e à consolidação de uma educação antirracista. Embora tais documentos reconheçam a importância da diversidade cultural, a ausência de estratégias pedagógicas consistentes e de menções explícitas à legislação fragiliza o compromisso institucional com a temática.

Os PPPs se concentram, em grande parte, em ações pontuais, muitas vezes restritas ao Dia da Consciência Negra, sem articulação com um projeto contínuo e transversal ao currículo escolar. Além disso, observa-se que os PPPs não apresentam orientações pedagógicas que dialoguem com uma perspectiva decolonial, permanecendo atrelados a uma lógica eurocêntrica que pouco contribui para a valorização das histórias, saberes e culturas afro-brasileiras e africanas. Essa ausência de projetos pedagógicos alinhados a uma proposta decolonial compromete a possibilidade de construção de práticas educativas transformadoras, que superem a lógica meramente comemorativa e promovam, de fato, uma pedagogia antirracista e emancipatória.

Foi possível observar uma discrepância entre o RCM e os PPPs, podendo ser explicada por fatores processuais e temporais. Enquanto o RCM foi elaborado por uma comissão da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, buscando maior alinhamento normativo, os PPPs foram construídos de maneira específica por cada unidade escolar. Adicionalmente, identificou-se que os PPPs se encontram desatualizados e, conforme relatado pela gestão e coordenação pedagógica, estão em processo de reformulação. A ausência de estratégias pedagógicas consistentes e de menções explícitas à legislação nos PPPs não apenas fragiliza o compromisso institucional, mas também indica uma desconexão entre o que é proposto pelo RCM, pela Lei 10.639/2003 e as DCNERER, cuja superação exige que a reformulação dos PPPs seja conduzida sob a perspectiva de uma pedagogia antirracista e decolonial.

Dessa forma, pode-se afirmar que o problema de pesquisa se confirmou: as concepções e práticas pedagógicas sobre a educação antirracista nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental em Barro Preto-BA estão em processo de construção, permeadas por avanços e por lacunas. Embora a legislação represente um marco histórico, sua efetivação ainda encontra barreiras estruturais, relacionadas tanto à ausência de políticas de formação continuada quanto à resistência cultural de uma escola que, muitas vezes, reproduz a lógica eurocêntrica e silencia vozes subalternizadas.

Conclui-se que a superação desses desafios requer a consolidação de uma cultura antirracista alinhadas aos princípios da interculturalidade crítica, que vá além de ações pontuais e se materialize na organização curricular, na formação dos profissionais da educação e na construção de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e deem centralidade às contribuições africanas e afro-brasileiras. A escola, nesse sentido, precisa assumir sua responsabilidade histórica e social como espaço de transformação, garantindo que crianças negras, indígenas e de outros grupos étnico-raciais tenham suas identidades afirmadas e fortalecidas.

Para que o município de Barro Preto-BA avance na superação dos desafios identificados nesta pesquisa, precisa existir um compromisso político-institucional com a consolidação da cultura antirracista, sob a perspectiva da interculturalidade crítica, podendo ser materializada por meio da criação de um Programa Municipal de Formação Continuada permanente, abrangendo não só os professores, mas também a coordenação pedagógica e gestão escolar. Além disso, é imperativo que a Secretaria Municipal de Educação estabeleça diretrizes claras e metas de curto e médio prazo para a revisão e alinhamento dos PPPs de todas as escolas, garantindo que o currículo, os projetos e os materiais didáticos reconheçam e deem centralidade às contribuições africanas e afro-brasileiras. Esse movimento garante que a responsabilidade pela educação antirracista deixe de ser exclusiva do docente e se torne um compromisso institucional coletivo.

Por fim, esta pesquisa contribui para o campo dos estudos sobre educação antirracista ao oferecer reflexões críticas acerca das concepções e práticas presentes em contextos escolares específicos, revelando tanto os limites impostos pelo racismo estrutural quanto as possibilidades de resistência e transformação. Considera-se que investigações futuras possam aprofundar a análise em outros municípios e etapas da educação básica, de modo a ampliar a compreensão sobre como a Lei nº 10.639/2003 vem sendo (ou não) incorporada às práticas pedagógicas no Brasil. Reafirma-se, assim, a urgência de políticas públicas e de ações institucionais que garantam que a educação seja, de fato, um direito social comprometido com a justiça racial, a pluralidade cultural e a construção de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Rosiane Ruth de Almeida. “**Lei 10.639/03 - A Inserção da História Africana e Afro-Brasileira do Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Corumbá, MS**” 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá-MS, 2023.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020. 264 p.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, jul., 2001, p. 39-50 Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/598> Acesso em: 18 dez. 2024
- AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. *In*: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2017.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação qualitativa. *In*: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2017.
- ARAGÃO, Geisa Crístian Nascimento de. **Concepções de educadoras sobre práticas pedagógicas e educação antirracista no centro municipal de educação infantil de Vitória da Conquista – BA**. 191f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.
- ARAUJO, Fabiana de Amorim. **Concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental, Vitória da Conquista, Bahia**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Vitória da Conquista, 2023.
- ARAÚJO, Jurandir Almeida de. Educação e desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 2, n. 3, p. 125-157, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/2523> Acesso em: 30 mar. 2025
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; JESUS, Marta Lícia Teles Brito de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. Pobreza, desigualdade e educação: uma análise na perspectiva socioeconômica, étnico-racial e territorial. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/4268> Acesso em: 30 mar. 2025.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827> Acesso em: 28 mar. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.
- BARRO PRETO. **Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do Município de**

BARRO PRETO-BA. **Secretaria Municipal de Educação de Barro Preto-Bahia**, 2022. p. 915

BAZZO, V., & SCHEIBE, L. De volta para o futuro. retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, 13(27), 669–684, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038> Acesso em: 9 agos. 2025

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077/5453> Acesso em: 25 mar. 2025.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, Outubro, 2004. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/12/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI. 2013. 104 p.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, Diário oficial da União. 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf Acesso em: 19 de jul. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 de jul. 2025.

BRASIL, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 13 maio. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... sobre a Didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006 Acesso em: https://www.researchgate.net/publication/242623845_Conversas_com_sobre_a_didatica_e_a_perspectiva_multiintercultural Disponível em: 24 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 37, p.45-56, abr.

2008.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª. Ed.- Petrópolis, RJ: VOZES, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41.

CANDAU, Vera. “Ideias força” do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, p. 678-86, 2020.

CARDOSO JÚNIOR, Wilson. Ensino de artes visuais antirracista: reflexões sobre uma prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARVALHO, Daniele Maria Soares de. **Professoras negras e docência: práticas de valorização do pertencimento étnico-racial no espaço escolar**. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In*: BRASIL. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed.; 7ª reimpressão; São Paulo: Contexto, 2021.

CECHINEL, A. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. Criar Educação, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p. 1-7, jan./Jun. 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1 ed. Livraria Sá da Costa: Lisboa, 1978.

CHAVES, César. **Da Pedra Lascada ao Barro Preto**. Ilhéus-BA: Mondrongo, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. Prefácio. *In*: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed., Rio de Janeiro, Edições Graal; 1983. p. 1-16.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. Pedagogia Decolonial Antirracista: Tecendo o Conceito. *In*: COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. *et al.* **Decolonialidade, Educação e Antirracismo**. Rio de Janeiro: IFRJ, Campus São Gonçalo: Grupo de Pesquisa, Culturas e Decolonialidade: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Decolonialidade, 2021.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Prefácio. *In*: LIMA, A. R. S. de et. al. **Pedagogias decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 15-19.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 18 jul. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FONSECA, Dagoberto José. O racismo semântico-simbólico-cognitivo: “ciência” que fere e mata. *In*: FONSECA, Dagoberto José.(Orgs.) **Racismos**. 1.ed. São Paulo: Selo Negro, 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57- 73. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835> Acesso em: 02 nov. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 31 de ago. 2025

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-Racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p.39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kagengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnicas culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 abr 2025

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis/RJ: Editora Vozes; 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 2 ed. 3ª reimpressão. Autêntica, 2020. p. 223-246.

GROSFUGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da

esquerda ecidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 3ª reimpressão. Autêntica, 2020. p. 55-77.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Vale. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 73, p. 5-12, 1990.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. 1. ed.; 3ª reimpressão; Rio de Janeiro: Cobogó. 2020.

KUNHAVALIK, Vangéria Teixeira. **Práticas pedagógicas e educação antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique - Bahia**. 114f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUFBA, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E, D, A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento; Justificando, 2017.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/FmSRPNQZhrqz9mMVWTJnwqP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 mar. 2025

MAGALHÃES, Nozilma Leocádia Barbosa. **Por uma educação antirracista em Luís Eduardo Magalhães - BA**: das representações sociais docentes às práticas pedagógicas anticoloniais. 165f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Federal do Oeste da Bahia. Centro das Humanidades. Barreiras, BA, 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 3ª reimpressão. Autêntica, 2020. p. 27-53.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 75-97, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 mar. 2025

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MELO, Lécia Nájla dos Santos. **Educação Antirracista nos anos finais do ensino fundamental: um olhar decolonial para práticas pedagógicas de professores/as das Ciências Humanas em Ilhéus-Bahia**. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista, Bahia, 2023.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & COSTA, Antonio Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**. 40, 139-153. 2018 Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439> Acesso em: 29 de set. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. 7ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. Raça e diversidade, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: Edusp, p. 213-229, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, 2004. - Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kagengele (Org). **Superando o**

Racismo na escola. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, n. 68, p. 46-57, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, São Paulo, n. 12, p. 1-384, 2010a

MUNANGA, Kabengele. **Educação e diversidade cultural.** Cadernos Penesb, v. 10, p. 37-54, 2010b.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Org). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 22-33.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil:** questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Educação antirracista no município de São Paulo:** análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar. 216f Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Guarulhos, 2019.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 mar. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial.** Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, p. 11-29, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O Que é Pedagogia Decolonial? In: LIMA, Adriane Raquel Santana de *et. al.* **Pedagogias decoloniais na Amazônia:** fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 23-32.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e didática antirracista**. Texto apresentado no II Copene Sudeste, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36079732/Pedagogia_decolonial_e_did%C3%A1tica_antirracista.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica. **Rememorar, desobedece e lutar: educação contra o racismo**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal?: Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 15, p. 381- 402, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/qqRR8D8df5RKQN9bLmQjFmn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 mar. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. CES: Rio de Janeiro, 2009.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RESENDE, Augusto César Leite de. Racismo recreativo, liberdade de expressão e fraternidade: algumas aproximações. **Revista Direito e Práxis** [Recurso Eletrônico], Rio de Janeiro, v.15, n.4, 2024. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/59415>. Acesso em: 17 de set. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, R.F; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para descrição criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vvk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt> Acesso em: 18 dez. 2024.

SANTANA, Marise et al. **Odeere**: formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 97-113.

SANTOS, Maria Rita. **Estratégias e táticas de permanência no ensino superior**: narrativas sobre experiências de estudantes negros cotistas na Universidade Estadual de Santa Cruz, Salvador. 169 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), Universidade do Estado da Bahia, Salvador-Bahia. 2020.

SANTOS, Mario Alves dos. **“Espera aí, agora somos nós”**: percepções sobre racismo, práticas pedagógicas e educação das relações étnico-raciais numa escola de Cuiabá-MT. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, educação e ações afirmativas**. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Vânia M. **Epistemicídio e práticas pedagógicas**: a urgência da construção de uma educação antirracista. 2023. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis-MT, 2023. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2023/10/VANIA-MARIA-DOS-SANTOS.pdf> Acesso em: 01 jul. 2025

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais com vistas à justiça social. *In*: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs.). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro**: a lei 10.639/03 e a formação de professores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007 Disponível:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092> Acesso em: 29 mar. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA, Julvan Moreira de (Orgs.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades? **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/438/421> Acesso em: 07 março. 2025.

SILVA, Sheyla Maria Rodrigues da. **Por uma Educação Antirracista**: as práticas pedagógicas de gestores e professores em uma instituição de educação infantil no município de Messias-AL. 145f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

SOUZA, Elizabete Gonçalves de. **Educação, militância decolonial e antirracismo**: um estudo sobre o O Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE/UESB. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2021.

SOUZA, Elizabete Gonçalves de; SANTANA, José Valdir Jesus de. O Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE – da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Educação, militância decolonial e antirracismo. *In*: SOUZA, Marcos Lopes de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (orgs.). **Tendências e perspectivas nos estudos sobre relações étnicas e suas interfaces**. Curitiba: Appris, 2023.

SOUZA, Ellen de Lima. Bullying não é sinônimo de racismo. *In*: SILVA JR., Hélio; TEIXEIRA, Daniel (Orgs.). **Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos**: a importância do ECA para a proteção das crianças negras. São Paulo: CEERT, 2016.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial e colonialidade. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (Org). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 103-115.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação para as relações étnico-raciais e interculturalidade: desafios contemporâneos. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA, Julvan Moreira de (Orgs.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed., Rio de Janeiro, Edições Graal; 1983.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú; PEREIRA, Carlos Eugênio. Currículo e culturas: a educação antirracista como direito humano. **Revista Teias**, v. 22, número especial, p. 61, 72, out./dez., 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/61610/40229> Acesso em: 14 de ago. 2025

VASCONCELLOS, Celso Sousa. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 2009.

VITOR, Viviane da Silva Araújo. **Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/Ba:** entre ausências e emergências. 164f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Vitória da Conquista, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

WALSH, Catherine. Prefacio. *In:* WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I. Quito, Equador: Ediciones Abaya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019. Disponível:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002> Acesso em: 25 mar. 2025

APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com os professores(as)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Projeto de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-BA

Pesquisador: Hugo de Souza Lima de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR (A)

Nome:		
Idade:	Sexo:	Qual cor que se declara:
Profissão:		Estado Civil:
E-mail:		

- 1- Qual a sua Formação Acadêmica? Pós-Graduação? Em que área do conhecimento?
- 2- Qual a sua carga horária nessa unidade escolar?
- 3- Qual o seu vínculo empregatício? É concursado ou contratado?
- 4- Há quanto tempo você atua como professor dessa unidade escolar?
- 5- Você conhece a Lei Federal nº 10.639/2003? Como tomou conhecimento sobre a lei?
- 6- Você considera importante uma educação antirracista?
- 7- Qual sua concepção sobre uma educação antirracista?
- 8- Você acha que o racismo se reproduz no ambiente escolar? Como?
- 9- Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?
- 10- Na sua formação inicial você teve discussões ou disciplinas que abordaram as relações étnico-raciais? Já teve alguma formação continuada que abordasse a temáticas das relações étnico-raciais e sobre a Lei nº 10.639/2003?
- 11- Você considera importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada de professores?
- 12- Você considera que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental vivenciam/experimentam situações de preconceito e discriminação racial no espaço escolar?
- 13- Já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial envolvendo os alunos nas suas relações cotidianas? Caso tenha presenciado, como você entendeu?

- 14- Como você acha que deve ser tratado o racismo e as situações de preconceito e discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 15- A escola disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?
- 16- A escola trabalha algum projeto ou desenvolve alguma ação voltada para o que determina a Lei nº 10.639/2003, ou seja, para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana? As ações/projetos são trabalhadas durante todo o ano letivo?
- 17- As reuniões pedagógicas com os professores têm possibilitado discussão/formação sobre a temática das relações étnico-raciais a partir do que determina a Lei nº 10.639/2003?
- 18- Você possui alguma dificuldade em desenvolver práticas pedagógicas sobre a temática das relações étnico-raciais com os alunos?
- 19- Existe apoio/incentivo por parte da gestão/coordenação pedagógica para os professores, desenvolverem práticas pedagógicas voltadas a temática das relações étnico-raciais?
- 20- A Secretaria Municipal de Educação tem possibilitado formação continuada para os profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental sobre a Lei nº 10.639/2003?
- 21- Você colaborou/participou da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola? O Projeto Político Pedagógico da sua escola foi elaborado de forma a contemplar o que determina a Lei nº 10.639/2003? No momento de sua elaboração o debate sobre a questão étnico-racial se fez presente?
- 22- Você conhece o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental? Participou ou colaborou de algum momento da sua construção? Ele contempla o que determinar a Lei nº 10.639/2003?

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista para os coordenadores(ad) pedagógicos(as)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Projeto de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-BA

Pesquisador: Hugo de Souza Lima de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO(A)

Nome:		
Idade:	Sexo:	Qual cor que se declara:
Profissão:		Estado Civil:
E-mail:		

- 1 -Qual a sua Formação Acadêmica? Pós-Graduação? Em que área do conhecimento?
- 2- Qual a sua carga horária nessa unidade escolar?
- 3- Qual o seu vínculo empregatício? É concursado ou contratado?
- 4- Há quanto tempo você atua como coordenador (a) pedagógico(a) dessa unidade escolar?
- 5 -Você conhece a Lei Federal nº 10.639/2003? Como tomou conhecimento sobre a lei?
- 6 -Você considera importante uma educação antirracista?
- 7 - Qual sua concepção sobre educação antirracista?
- 8 - Você acha que o racismo se reproduz no ambiente escolar? Como?
- 9 - Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?
- 10 -Na sua formação inicial você teve discussões ou disciplinas que abordaram as relações étnico-raciais? Já teve alguma formação continuada que abordasse a temáticas das relações étnico-raciais e sobre a Lei nº 10.639/2003?
- 11- Você considera importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada de professores e coordenadores pedagógicos?
- 12- Você considera que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental vivenciam/experimentam situações de preconceito e discriminação racial no espaço escolar?
- 13 -Já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial envolvendo os alunos nas suas relações cotidianas? Caso tenha presenciado, como você entrevistou?

14 - Como você acha que deve ser tratado o racismo e as situações de preconceito e discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental?

15- A escola disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?

16 - A escola trabalha algum projeto ou desenvolve alguma ação voltada para o que determina a Lei nº 10.639/2003, ou seja, para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana? As ações/projetos são trabalhadas durante todo o ano letivo?

17- As reuniões pedagógicas com os professores têm possibilitado discussão/formação sobre a temática das relações étnico-raciais a partir do que determina a Lei nº 10.639/2003?

18 - Os professores têm resistência em tratar, em suas práticas pedagógicas, da temática das relações étnico-raciais e em desenvolver projetos sobre a temática?

19 - A Secretaria Municipal de Educação tem possibilitado formação continuada para os profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental sobre a Lei nº 10.639/2003?

20- Você colaborou/participou da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola? O Projeto Político Pedagógico da sua escola foi elaborado de forma a contemplar o que determina a Lei nº 10.639/2003? No momento de sua elaboração o debate sobre a questão étnico-racial se fez presente?

21- Você conhece o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental? Participou ou colaborou de algum momento da sua construção? Ele contempla o que determinar a Lei nº 10.639/2003?

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista para gestores(as) escolares

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

Projeto de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-BA

Pesquisador: Hugo de Souza Lima de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTOR (A) ESCOLAR (A)

Nome:		
Idade:	Sexo:	Qual cor que se declara:
Profissão:		Estado Civil:
E-mail:		

- 1- Qual a sua Formação Acadêmica? Pós-Graduação? Em que área do conhecimento?
- 2- Qual a sua carga horária nessa unidade escolar?
- 3- Qual o seu vínculo empregatício? É concursado ou contratado?
- 4- Há quanto tempo você atua como gestor (a) dessa unidade escolar?
- 5- Você conhece a Lei Federal nº 10.639/2003? Como tomou conhecimento sobre a lei?
- 6- Você considera importante uma educação antirracista?
- 7 - Qual sua concepção sobre educação antirracista?
- 8- Você acha que o racismo se reproduz no ambiente escolar? Como?
- 9- Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?
- 10- Na sua formação inicial você teve discussões ou disciplinas que abordaram as relações étnico-raciais? Já teve alguma formação continuada que abordasse a temáticas das relações étnico-raciais e sobre a Lei nº 10.639/2003?
- 11- Você considera importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada de professores e coordenadores pedagógicos?
- 12- Você considera que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental vivenciam/experimentam situações de preconceito e discriminação racial no espaço escolar?
- 13- Já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial envolvendo os alunos nas suas relações cotidianas? Caso tenha presenciado, como você entrevistou?

- 14- Como você acha que deve ser tratado o racismo e as situações de preconceito e discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 15- A escola disponibiliza materiais didáticos e/ou paradidáticos para o trabalho sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?
- 16- A escola trabalha algum projeto ou desenvolve alguma ação voltada para o que determina a Lei nº 10.639/2003, ou seja, para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana? As ações/projetos são trabalhadas durante todo o ano letivo?
- 17- As reuniões pedagógicas com os professores têm possibilitado discussão/formação sobre a temática das relações étnico-raciais a partir do que determina a Lei nº 10.639/2003?
- 18- Os professores têm resistência em tratar, em suas práticas pedagógicas, da temática das relações étnico-raciais e em desenvolver projetos sobre a temática?
- 19- A Secretaria Municipal de Educação tem possibilitado formação continuada para os profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental sobre a Lei nº 10.639/2003?
- 20- Você colaborou/participou da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola? O Projeto Político Pedagógico da sua escola foi elaborado de forma a contemplar o que determina a Lei nº 10.639/2003? No momento de sua elaboração o debate sobre a questão étnico-racial se fez presente?
- 21- Você conhece o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental? Participou ou colaborou de algum momento da sua construção? Ele contempla o que determinar a Lei nº 10.639/2003?

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Hugo de Souza Lima de Oliveira*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *José Valdir Jesus de Santana*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-BA.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Para desenvolver uma proposta de educação antirracista e práticas pedagógicas antirracistas, consoantes com a decolonialidade, que pode ser alcançada, levando em conta os princípios de uma abordagem educacional intercultural crítica.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Identificar e analisar as concepções sobre educação e práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) e gestores(as) (direção e coordenação pedagógica) de escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental de Barro Preto-BA, e analisar de que forma essas práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas (ou não) por essas(as) professoras(as) e gestores em atendimento à Lei n. 10.639/2003.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Será realizada uma reunião com os participantes, para uma apresentação sobre a pesquisa e o significado dela. Em seguida os participantes responderão um questionário semiestruturado.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Na Escola Municipal Margarida e na Escola Municipal Girassol Município de Barro Preto-Bahia, durante o mês de março e início do mês de abril de 2025, após a aprovação deste Comitê.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

De 30 a 40 minutos mínimos com cada participante da pesquisa.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Sentir-se desconfortável ao preencher questionários ou constrangido ao participar de entrevistas pode ocorrer devido à presença de perguntas que abordam questões de âmbito pessoal ou que podem evocar memórias e sensações.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Primeiro será realizado um momento de informação sobre a pesquisa e em seguida uma sensibilização para que os participantes possam senti-se seguros e confortáveis ao pesquisador. Os questionários serão apresentados em uma sala sob a vistas dos participantes, sem a presença de pessoas que não estejam vinculados a essa pesquisa, cujo objetivo é manter total sigilo.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Esta pesquisa pretende ampliar os conhecimentos dos participantes sobre educação antirracista e práticas pedagógicas antirracistas consonantes com a decolonialidade. Fortalecendo assim a luta de todos contra o racismo nos espaços escolares.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Ampliar as produções científicas sobre educação antirracista e práticas pedagógicas antirracistas nos anos iniciais do ensino fundamental, propendo a publicação de artigos e apresentações de trabalhos sobre a temática em estudo.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebo-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável providenciará De garantir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou comiar em

publicações, como *Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.*

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(a) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagem e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também, uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documentos podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Hugo de Souza Lima de Oliveira

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Ensino - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Vitória da Conquista Estrada do Bem Querer Km, 04 Vitória da Conquista - BA CEP: 45083 - 900.

Fone: (77) 3424-8792 / 8686 | **E-mail:** hugolima@yaho.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequié/BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / **E-mail:** cepj@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

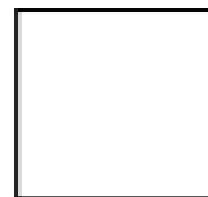
com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista-Bahia, 04 de novembro de 2024

Rubricas:

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Fátima da Conquista-Babini, 04 de novembro de 2024

Assinatura do(a) pesquisador

APÊNDICE 5 – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-BA.

Pesquisador: HUGO DE SOUZA LIMA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84963524.2.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.301.056

Apresentação do Projeto:

Discutir uma educação antirracista é essencialmente discutir o processo histórico e o silêncio da escola sobre as dinâmicas de perpetuação ou superação do racismo. A implementação de uma educação antirracista precede da efetivação de práticas pedagógicas antirracistas nas unidades escolares. A implantação da Lei nº 10.639/03 na Educação Básica foi uma das alternativas propostas pelo movimento negro na luta contra o racismo

e na valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Este projeto de pesquisa é intitulado de Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-BA, cujo objetivo geral é identificar e analisar as concepções sobre educação e práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) e gestores(as) (direção e coordenação pedagógica) de escolas públicas dos anos iniciais do

ensino fundamental de Barro Preto-BA, e analisar de que forma essas práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas (ou não) por esses(as) professores(as) e gestores em atendimento à Lei n. 10.639/2003. Como referencial teórico no campo da educação antirracista, decolonialidade e interculturalidade, esse projeto fez uma revisão de literatura com base nas reflexões de Gomes (2007, 2010, 2011, 2017); Quijano

(2009); Cavalleiro (2014); Oliveira (2021); Walsh (2009); Candau (2008, 2012, 2014, 2016); Fleuri (2003, 2012). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994; Minayo, 2009), do tipo descritiva (Lakatos e Marconi, 2010; Triviños, 2011), utilizará a técnica

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequicinho **CEP:** 45.208-510
UF: BA **Município:** JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cep@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Protocolo: F.301.058

de entrevista semiestruturada, observação e análise documental para levantamento de dados (Minayo; Costa, 2018; Lúdia e André, 2013). A técnica utilizada para a organização, categorização e análise dos dados desta pesquisa, será de análise de conteúdo, e tem como base a conceituação de Bardin (2016). A pesquisa será realizada com professores, diretores e coordenadores pedagógicos de 02 (duas) escolas da rede municipal de ensino do município de Barro Preto-Bahia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar e analisar as concepções sobre educação e práticas pedagógicas antirracistas de professores(as) e gestores(as) (direção e coordenação pedagógica) de escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental de Barro Preto-BA, e analisar de que forma essas práticas pedagógicas têm sido elaboradas e implementadas (ou não) por esses(as) professores(as) e gestores em atendimento à Lei n. 10.639/2003.

Objetivo Secundário:

Identificar e analisar as concepções dos(as) professores(as) e gestores(as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Barro Preto, acerca da importância e implementação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, conforme determinado pela Lei n. 10.639/2003; analisar de que forma as práticas pedagógicas desses(as) professores(as) e gestores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação de uma educação antirracista em conformidade com as determinações da Lei. n. 10.639/03; analisar as dificuldades e possibilidades enfrentadas no trabalho pedagógico para implementação de uma educação antirracista nas Escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Barro Preto-Bahia e analisar de que forma o Referencial Curricular Municipal do Ensino Fundamental de Barro Preto e os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas dos anos iniciais do ensino fundamental orientam a construção (ou não) de práticas pedagógicas antirracistas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os participantes da pesquisa poderão sentir-se desconfortável ao preencher questionários ou constrangido ao participar de entrevistas pode ocorrer devido à presença de perguntas que abordam questões de âmbito pessoal ou que podem evocar memórias e sensações.

Benefícios:

Esta pesquisa pretende ampliar os conhecimentos dos participantes sobre educação antirracista e práticas pedagógicas antirracistas consoantes com a decolonialidade.

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.205-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: capq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.301.056

Fortalecendo assim a luta de todos contra o racismo nos espaços escolares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE-UESB).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2450913.pdf, postado em 06/11/2024 ok;

Termo_uso_de_imagem.pdf, postado em 06/11/2024 ok;

TCLE_CEP.pdf, postado em 06/11/2024 ok;

Compromisso_geral.pdf, postado em 04/11/2024 ok;

Projeto_de_pesquisa.pdf OK

autorizacao_coleta_dados.pdf OK

folha_de_roteiro.pdf, postado em 04/11/2024 ok;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O (A) pesquisador(a) precisa também estar atenta à seguinte solicitação:

1)Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de qualquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma EMENDA para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução. Pequenas alterações textuais podem ser informadas nos relatórios.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 13/12/2024, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aceitou o parecer do relator

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
 Bairro: Jequiázinho CEP: 45.205-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6680 E-mail: cep@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.201.056

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2450913.pdf	08/11/2024 15:51:44		Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	08/11/2024 15:51:20	HUGO DE SOUZA LIMA DE OLIVEIRA	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TGLE_CEP.pdf	08/11/2024 15:49:46	HUGO DE SOUZA LIMA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_geral.pdf	04/11/2024 16:12:28	HUGO DE SOUZA LIMA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	04/11/2024 16:10:40	HUGO DE SOUZA LIMA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	04/11/2024 15:57:37	HUGO DE SOUZA LIMA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 16 de Dezembro de 2024

**Assinado por:
Carla Patricia Novais Luz
(Coordenador(a))**

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiuzinho **CEP:** 45.200-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br