



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



MÔNICA TAMIRIS PEREIRA CRUZ

**PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (2015-2025)**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2026

MÔNICA TAMIRIS PEREIRA CRUZ

**PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (2015-2025)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino da
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Silvano da Conceição

VITÓRIA DA CONQUISTA

2026

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 ANTIRRACISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
REVISÃO SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (2015-2025)**

Autora: Mônica Tamiris Pereira Cruz

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Silvano da
Conceição

1- Examinador externo: Profa. Dra.
Cristiane Batista da Silva Santos

2- Examinador Interno: Prof. Dr. Benedito
Gonçalves Eugênio

VITÓRIA DA CONQUISTA

2026

C963d

Cruz, Mônica Tamiris Pereira.

Práticas antirracistas no ensino fundamental: revisão sistemática da produção acadêmica da Universidade do Estado da Bahia (2015-2025) / Mônica Tamiris Pereira Cruz, 2026.
88 f.

Orientador (a): Dr. Silvano da Conceição.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 84 - 88

1. Práticas pedagógicas. 2. Antirracismo. 3. Ensino fundamental. I. Conceição, Silvano da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn. III. T.

CDD 370.117098153

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: REVISÃO
SISTEMÁTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA (2015-2025)”**

Autora: Mônica Tamiris Pereira Cruz

Orientador: Prof. Dr. Silvano da Conceição

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida
por **Mônica Tamiris Pereira Cruz** e aprovada pela Comissão
Avaliadora.

Data: 07/04/2026

COMISSÃO AVALIADORA

Documento assinado digitalmente



SILVANO DA CONCEICAO
Data: 07/04/2026 16:12:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Silvano da Conceição (UESC)

Presidente da Banca Examinador/Orientador

Documento assinado digitalmente



CRISTIANE BATISTA DA SILVA SANTOS
Data: 10/04/2026 11:41:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cristiane Batista da Silva Santos (UESC)
Examinadora externa

Documento assinado digitalmente



BENEDITO GONCALVES EUGENIO
Data: 25/05/2026 15:48:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

São muitas, plurais e diversas as vozes que me provocam a escrevivência.
(Conceição Evaristo, Canção para ninar menino grande)

Dedico este trabalho às minhas ancestrais na pessoa da minha avó materna Eunice Rosa de Jesus Pereira *in memoriam*. A minha descendência, em nome de minha irmã Manuela Luiza Pereira Cruz, e as outras que virão.

AGRADECIMENTOS

foi uma mulher negra e escritora
de pele e alma como a minha
que me ensinou
sobre os vulcões e as rédeas e os freios
sobre os tumultos dentro do peito
e sobre a importância de ser protagonista
nunca segundo plano

se você encostar a mão entre os seios
vai sentir os rastros de nossas ancestrais

somos continuidade
das que vieram antes de nós

(Ryane Leão, Tudo nela brilha e queima)

Ao longo de quatro anos, entre idas e vindas na escrita desse texto, pessoas passaram por minha vida e não poderia deixar de agradecer a cada uma por meio de simples palavras afetuosas que levo no coração.

Agradeço a Deus, na Santíssima Trindade; a Nossa Senhora Aparecida e a São Miguel Arcanjo por fortalecerem e iluminarem o meu intelecto durante a escrita da dissertação, guiando e me dando forças para superar as crises de ansiedade e depressão, mostrando que sou amada, escolhida e capaz para concretizar os sonhos do meu coração.

Agradeço à minha avó, Eunice Rosa de Jesus Pereira, in memoriam. Minha eterna amiga, o meu exemplo de fé, amor e força. A minha referência em ternura e caráter, o maior amor da minha vida, a que me incentiva a buscar ser uma pessoa melhor em todos os campos da minha vida.

Agradeço aos meus amados pais. A minha Edinice Pereira Cruz, minha heroína, insiste em ser a rocha da nossa família, com seu jeito peculiar de me amar e cuidar tão bem de mim. Agradeço ao pai Amadeu de Jesus Cruz, meu dengo e afago nos momentos de dor, nos quais me privei de compartilhar com vocês para não os preocupar. Agradeço por todo o sacrifício, por todo o incentivo e apoio mesmo quando contrariei a vontade de vocês em ir morar em Vitória da Conquista-BA, por serem os melhores pais que Deus ter escolheu para mim. Amo vocês.

Agradeço à minha irmã, Manuela Luiza, que me faz sonhar com um futuro doce e

cheio de alegria, uma das minhas inspirações para este trabalho. Você é a nossa continuidade, sigo pavimento o caminho para a sua jornada ser mais leve e tranquila. Amo você e me orgulho da adolescente que está se tornando.

Agradeço à minha tia-irmã Edna Pereira, por cuidar de mainha e painho nestes três anos que estava em Vitória da Conquista, por ser minha referência de determinação e força nas lutas diárias.

Agradeço à minha irmã de alma, Raquel Lino, por todo o apoio e amizade durante os 18 anos de companheirismo, nem imagino como seria a minha vida se tivesse dito não para a minha proposta de mudança de cidade. Obrigada por dividir as alegrias, os choros, os perrengues e as contas durante dois anos. Vivemos intensamente cada momento, a sensação é que moramos juntas por no mínimo dez anos. Obrigada por nunca desistir de mim. Te amo!

Agradeço a Andreia Reis e sua esposa Marcela Viana, que me apresentaram a possibilidade e apoiaram a nossa mudança para Conquista. Jamais me esquecerei de vocês.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Silvano Conceição, que não desistiu de mim e da minha escrita. Apesar dos nossos encontros serem virtuais, seu apoio e orientação foram fundamentais para o meu bem-estar emocional e escrita da dissertação.

Agradeço às professoras e professores do curso em nome de Prof^a Dr^a Isnara Ivo (in memoriam) e Prof. Dr. José Valdir, verdadeiros intelectuais e professores, que têm o conhecimento e uma didática incrível e humanista.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), na pessoa de seu coordenador e meu ex-orientador, Dr. Benedito Eugenio, um grande intelectual que tem minha admiração e respeito. Muito obrigada, professor, por todas as orientações no início do curso e incentivos para continuar a carreira acadêmica.

Expresso minha gratidão aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Cristiane Batista da Silva Santos e Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio, pelas valiosas críticas e sugestões oferecidas texto. Suas leituras atentas e o rigoroso olhar acadêmico foram fundamentais para o amadurecimento das reflexões aqui apresentadas, permitindo-me refinar o debate sobre a legislação antirracista e a desconstrução da colonialidade no cotidiano do Ensino Fundamental.

Agradeço aos meus colegas de turma, ao longo dos semestres trocamos vivências incríveis, ressalto o nome de Gledson Reis, Rafael Casaes, Romário Carvalho e Andreia Reis.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos no início do curso, fundamental para minha permanência no PPGEn no momento em que estava desempregada.

Agradeço às minhas amigas conquistenses, Hilda Santos, Mariana Oliveira, Larissa Soares, Gleyse Sampaio, Marta Fernandes e Alessandra Oliveira, que tornaram a minha jornada em Vitória da Conquista mais leve.

Agradeço às comunidades de Bate pé, Lagoa de Maria Clemência e Baixão de Melquíades do município de Vitória da Conquista. Nas quais lecionei nos três anos, foram fundamentais para o amadurecimento na docência e a observação e necessidade de uma Educação do Campo, em especial uma Educação Escolar Quilombola nestes espaços.

Agradeço à minha prima Letícia Cruz que, no fim desse processo, me acolheu em sua casa e foi um acalanto nas minhas crises e falta de fé em mim mesma.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho. Muito Obrigada!

LISTA DE SIGLAS

AFROUNEB	Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-brasileiros
BDTD	Banco de Dissertações e Teses
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRAV	Centro de Referência da Mulher Albertina Vasconcelos
DMMDC	Difusão do Conhecimento
EEQ	Educação Escolar Quilombola
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERER	Educação para as Relações Étnico-raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira
MNU	Movimento Negro Unificado
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEAFIN	Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras
PPGEcoH	Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental
PPGEDuC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPGELS	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade
PPGEn	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPGHIS	Programa de Pós-Graduação em História
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEBAS	Universidades Estaduais da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UPT	Universidade Para Todos
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
Scielo	Scientific Electronic Library Online

LISTAS DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1: Busca inicial no BDTD	35
Figura 2: Trabalhos encontrados pelo critério dos descritores e temporalidade	36
Figura 3: Trabalhos disponíveis na BDTD produzidos pelos programas de pós-graduação da UNEB.....	36
Figura 4: Ausência de trabalhos da UESB, UESC e UEFS sobre a temática das práticas pedagógicas antirracistas no BDTD.....	37
Figura 5: Busca pelo descritor UESB nas instituições participantes do BDTD.....	37
Figura 6: Busca pelo descritor UESC nas instituições participantes do BDTD.....	38
Figura 7: Pesquisas disponíveis na BDTD da UEFS	38
Figura 8: Mapa dos multicampi da UNEB	62
 Quadro 1: Pesquisas selecionadas.....	5
Quadro 2: Categoria da análise de conteúdo (Produção da pesquisadora, 2025).....	65
 Tabela 1: Critérios de inclusão e exclusão (Produção da pesquisadora, 2025).....	39

RESUMO

No presente estudo pesquisamos as práticas pedagógicas antirracistas, que são uma proposta pedagógica de valorização das populações negras brasileiras e de combate enfático às estruturas racistas da sociedade, em produções acadêmicas dos últimos 10 anos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O objetivo foi analisar as práticas antirracistas no Ensino Fundamental mapeadas pelas produções científicas brasileiras publicadas pela UNEB entre 2015 e 2025. Essa pesquisa se fundamenta nas premissas das metodologias decoloniais, construída mediante uma revisão sistemática de literatura, com recorte temporal das pesquisas dos últimos 10 anos, publicadas em formato de dissertações ou teses que estudem a temática estabelecida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com emprego da análise de conteúdo por ser mais adequada ao tratamento de dados qualitativos. Os resultados apontaram um panorama diferente do trabalho com as práticas pedagógicas antirracistas em instituições públicas e instituições nascidas do movimento negro educador ou do ativismo negro. Conclui-se que o racismo ainda reverbera pelas estruturas sociais educativas, mas que há um processo de resistência por parte dos movimentos negros educativos e dos profissionais que compreendem a importância da educação antirracista para a mudança dessa perspectiva.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; antirracismo; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In the present study, we investigated anti-racist pedagogical practices—a pedagogical proposal aimed at valuing Brazilian Black populations and emphatically combating the racist structures of society—within the academic production of the Universidade do Estado da Bahia (UNEB) over the last 10 years. The objective was to analyze the anti-racist practices in elementary education mapped by Brazilian scientific productions published by UNEB between 2015 and 2025. Grounded in the premises of decolonial methodologies, this research was conducted through a systematic literature review covering a ten-year timeframe, focusing on dissertations and theses addressing the established theme. This is a qualitative study that employs content analysis, as it is best suited for handling qualitative data. The results revealed a distinct landscape regarding the implementation of anti-racist pedagogical practices between public institutions and those emerging from the Black educational movement or Black activism. It is concluded that while racism still reverberates through educational social structures, there is an ongoing process of resistance led by Black educational movements and

professionals who understand the vital role of anti-racist education in shifting this paradigm.

Keywords: Pedagogical practices; Anti-racism; Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

CARTA PARA MINHA VÓ NICINHA.....	17
PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	22
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A DOCÊNCIA NEGRA.....	26
1.1 Historicidade negra brasileira e a importância do Movimento Negro	26
1.2 O antirracismo e a educação: práticas pedagógicas de resistência.....	29
CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	33
2.1 Decolonialidade enquanto perspectiva metodológica	33
2.2 Abordagem da pesquisa e corpus de análise.....	35
2.3 Lócus da pesquisa: Universidade do Estado da Bahia	61
2.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	64
CAPÍTULO III.....	66
3.1 Práticas pedagógicas e racialidade: uma análise das possibilidades da Educação antirracista no Ensino Fundamental	67
3.2 As vozes docentes ecoam: o que as pesquisas demonstram sobre a perspectiva dos professores sobre as práticas antirracistas.....	74
3.3 Encaminhamentos pedagógicos necessários a partir dos resultados da pesquisa.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84

CARTA PARA MINHA VÓ NICINHA

Bom Jesus da Lapa, 08 de fevereiro de 2025.

Escrevo para a senhora neste dia, debaixo do pé de Juá, aqui em casa, na nossa terra querida: Roça de Dentro. Durante os últimos meses, momentos da minha rotina me fizeram lembrar imediatamente do seu tempero e afeto – em especial, no almoço de hoje. Mainha, sua filha, fez um maxixe com carne de sol. O cheiro trouxe as memórias da infância, de seus diálogos e conselhos. Incansavelmente, a senhora dizia para mim e para as suas outras netas, minhas primas, da sua preocupação com os nossos estudos. Acredito que, na época, não estava em seus planos que fizéssemos o Ensino Superior, uma vez que concluir o Ensino Médio com Magistério ou com um curso técnico era uma realidade distante para a nossa família.

Em meio às lembranças, preciso descrever o pouco que sei sobre a senhora, vó – uma mulher negra, o amor da minha vida, minha avó Nicinha. Eunice Rosa de Jesus Pereira, a filha mais velha de 13 irmãos, viveu toda a sua vida na Comunidade Roça de Dentro, Área Rural de Bom Jesus da Lapa–BA. Localizada no Território de Identidade Velho Chico, passou a infância e a juventude auxiliando a mãe a cuidar dos irmãos, da casa e das plantações. Lembro-me de a senhora dizer que não teve oportunidade de ir à escola, pois, na época, pagava-se por professores particulares. Meu bisavô, seu pai, além das poucas condições financeiras, julgava que a mulher precisava apenas aprender os serviços domésticos e rurais.

Somente na minha adolescência pude compreender a sua inquietação em nos ver estudando. Não eram apenas os estudos, o diploma ou o emprego “bom” que nos afastassem do cabo da enxada. A sua preocupação maior era que suas netas não dependessem financeiramente ou emocionalmente de homem algum; que pudéssemos ser livres. É como se ouvisse a senhora falar agora: “Vocês estudam para arrumar um emprego bom e ser donas do nariz de vocês”. A senhora nos ensinava o feminismo desde criança, não é mesmo, Dona Nicinha?

Aos 18 anos, casou-se com Onésio Pereira Louro, meu amado vizinho, com quem teve 11 filhos. Sua vida não foi fácil. Com amor, sangue e suor, ofereceu a todos a oportunidade de estudarem. Uns conseguiram chegar ao Ensino Médio; outros ficaram pelo Ensino Fundamental. De seus 11 filhos, vizinha, a senhora sabe qual possui o temperamento mais similar ao seu? A filha mais velha, minha mainha, Dona Edinice. As manias e o jeito de lidar

com o cotidiano trazem sempre uma boa recordação. A dinâmica da vida de mainha foi parecida com a sua: cuidar dos irmãos, da casa, da roça. Era o roteiro de toda menina da área rural, mas a realidade educacional dela foi diferente: ela caminhava quilômetros para frequentar a única escola da região.

Quando adolescente, mainha veio para a zona urbana concluir os estudos. Trabalhou como doméstica em hotéis e casas de família para se manter. Concluiu o Ensino Médio Regular e, aos 21 anos, casou-se com painho. Dois anos depois, em 15 de junho de 1996, nasceu sua neta mais velha. Eu, Mônica Tamiris Pereira Cruz, escrevo esta carta para honrar a vida de minhas ancestrais, pavimentando o caminho com a força daquelas que vieram antes de mim.

Chegou a minha vez, vó. Muitos momentos que escrevo agora pude vivenciar ao seu lado; outros, infelizmente, não — você já havia partido e, nesses vácuos, me perdi por diversas vezes. Peço-lhe perdão por isso.

Meu percurso (de)formativo, da Educação Básica ao Ensino Superior, pode parecer apenas mais uma história de superação familiar, contudo, demanda um esforço que me inquieta como mulher negra cisgênero no mundo. Estudei sempre em escolas públicas e tive o privilégio de morar na área urbana, sem precisar me deslocar longas distâncias ou trabalhar precocemente. Lembro-me de quando, aos 15 anos, tentei trabalhar escondida em uma funerária. A empresa fechou sem me pagar os 15 dias de sol quente. Só contei a aventura para a senhora, que sorriu e me aconselhou a não esconder nada dos meus pais. Fiquei de castigo, mas aprendi a lição: trabalhar só depois de concluir a escola.

Minha jornada começou aos três anos, na Escola Cantinho Alegre. Lembro-me da professora me chamando para ser a "princesa" dos contos de fadas. Na época, eu usava tranças e nunca soltava o cabelo volumoso, do qual eu mesma criticava. Por ser uma das meninas de pele mais clara da classe, eu achava que os personagens me representavam. Via o olhar das colegas retintas e acreditava ser inveja, sem entender que a professora me privilegiava. Hoje, sinto vergonha desses episódios, mas entendo que a falta de consciência racial familiar e a ausência de professoras preparadas para uma educação étnico-racial permitiram esse equívoco. Talvez aquelas minhas coleguinhas não tivessem sofrido tanto com o racismo reproduzido por mim e consentido pelas professoras se houvesse práticas antirracistas ali.

Nos Anos Iniciais, na antiga Escola Santa Terezinha, sofri bullying de uma menina que me chamava de “galega azeda”. Painho me defendeu e me senti protegida. Nos Anos Finais, no Centro Educacional São José, vivi a adolescência intensamente, construindo amizades

que carrego até hoje e que foram fundamentais na minha trajetória pessoal e escolar.

No Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, cursei o Ensino Médio. Foi nesse espaço que comecei a me compreender e a construir minha identidade como pessoa negra. Exatamente, vó, foi no Ensino Médio — por meio de duas queridas professoras e do curso pré-vestibular Universidade Para Todos (UPT), ofertado pela UNEB — que conheci as políticas de ações afirmativas e o sistema de cotas. Em 2013, essa oportunidade permitiu que eu prestasse o vestibular da UNEB, o ENEM e o processo seletivo para Técnico em Agricultura no IF Baiano. Fui aprovada em todas as opções, mas escolhi a Licenciatura em Pedagogia na UNEB, em Bom Jesus da Lapa, iniciando o curso em 2014.

Em 2013, perdemos o vizinho. Após sua longa batalha contra as sequelas de um AVC, presenciei a senhora se entristecer; sua luz foi se apagando. Hoje compreendo que a senhora entrou em depressão e, na época, não sabíamos como lidar com a situação. Como eu queria ter tido a maturidade e o conhecimento que tenho hoje para te ajudar naquele momento tão doloroso, vó.

Ao completar 18 anos, em 2014, senti a necessidade de trabalhar. Tive a oportunidade de retornar à primeira escola onde estudei, atuando como secretária escolar pela manhã e como professora à tarde, onde permaneci até 2017. A partir de então, mantive-me financeiramente por meio das políticas de permanência estudantil da Universidade. No final de 2017, tornei-me bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), experiência fundamental para minha formação como pedagoga. As vivências em sala de aula com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental possibilitaram-me conhecer, na prática, os desafios da docência.

Durante a graduação, fui ativa no Movimento Estudantil e na organização de eventos que me permitiram conhecer a fundo a cultura negra e quilombola de nossa região. Foi nesse período que percebi como o machismo e o racismo me atravessavam, dificultando o reconhecimento da minha própria identidade e do meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017) na produção do conhecimento. A ocupação da UNEB em 2016, que durou 53 dias, foi um divisor de águas: ali me debrucei sobre autoras feministas e me encontrei no feminismo negro.

No mesmo ano, veio o seu diagnóstico de câncer na bexiga, e o meu chão se abriu. Foram três anos de batalhas em Salvador, enfrentando a precariedade das casas de apoio, as sessões de quimioterapia e a dor física. A senhora, contudo, mantinha um sorriso e uma fé que me inspiram até hoje. Tive o privilégio de cuidar da senhora, conciliando a graduação, o estágio e as viagens para o tratamento. Reconheci ali uma força que, mesmo na

vulnerabilidade, não deixava de nos cuidar.

Na semana do meu aniversário, em 2019, seu estado se agravou. O dia 14 de junho, véspera do meu nascimento, foi o dia em que a senhora descansou. Fiquei órfã de avó, do sentimento mais puro que já tive. Decidi, então, honrar seus ensinamentos por meio da ciência. Ingressei na Especialização em Educação do Campo no IF Baiano, pesquisando materiais didáticos em comunidades quilombolas sob uma perspectiva pós-colonial.

Em 2020, concluí a graduação em Pedagogia com a monografia: “*A Interseccionalidade e a Pedagogia Decolonial: uma etnografia sobre os saberes docentes nos anos iniciais do ensino fundamental*”. Não tive festa ou colação presencial devido à pandemia de COVID-19. Em 2021, incentivada por uma amiga, inscrevi-me no Mestrado em Ensino da UESB, em Vitória da Conquista. Algo que eu julgava impossível tornou-se real e fui contemplada com uma bolsa CAPES, o que garantiu minha permanência.

Nesse percurso, a amizade de Andréia dos Reis me abriu portas. Ela me alertou sobre o processo seletivo da Prefeitura de Vitória da Conquista. Fui aprovada e, em setembro de 2021, mudei-me para Conquista para assumir o cargo de pedagoga na área rural do município. Sigo caminhando, vó, levando seu nome e sua história em cada página que escrevo.

Em 2022, conciliávamos a jornada de 12 horas de trabalho com as exigências do curso e o desafio de morarmos sozinhas em outra cidade, sem familiares por perto. Conseguimos finalizar os créditos, mas não entregamos a dissertação no prazo, no início de 2023. Ali começou minha frustração. Sentia-me incapaz de obter o título de Mestra em Ensino; mesmo com excelentes notas ao longo do curso, deixei que um prazo definisse minha capacidade intelectual. Para além da frustração, vieram as crises de ansiedade e, momentaneamente, a desistência do mestrado.

Durante essa pausa na vida acadêmica, foquei em estudar para concursos públicos, pois meu contrato na prefeitura estava se encerrando. Raquel, minha companheira de jornada, passou em um concurso e mudou-se no final de 2023. Naquele momento, decidimos retornar ao PPGEn e nos reinscrevemos no programa para o ano de 2024. Fiquei sozinha em Vitória da Conquista e ali começou um deserto que nunca imaginei vivenciar. É muito difícil e doloroso escrever sobre isso, vó. É como mexer em uma ferida que ainda está em processo de cicatrização. A culpa rodeava meu coração; sentia que, por passar por situações que as outras mulheres da nossa família não enfrentaram, eu não estava honrando seus conselhos.

Em 2023, relacionei-me com uma pessoa por alguns meses. Infelizmente, fui vítima de violência doméstica. Nunca senti tanto medo. Pela primeira vez, tema pela minha vida.

Por um descuido do agressor, consegui fugir da minha própria casa, pois além das agressões físicas e verbais, sofri a ameaça de cárcere. Contatei a polícia e, amparada pela Lei Maria da Penha, realizei os trâmites necessários para garantir minha segurança. Fui acompanhada pela Ronda Maria da Penha e recebi apoio psicológico no Centro de Referência da Mulher Albertina Vasconcelos (CRAV). Logo depois, iniciei terapias particulares que mantenho até hoje.

Ao longo de 2024, enfrentei episódios severos de ansiedade e depressão. Não conseguia me olhar no espelho; perdi-me de mim mesma. Foi nesse abismo que precisei me reaproximar de Deus e me reconectar com minha espiritualidade. Jesus Cristo e a Virgem Maria foram bálsamo e remédio. Passei a me sentir amada e protegida, parafraseando os versos: “A primavera você trouxe a mim, das minhas feridas flores fez nascer, e em meu peito um selo: eu sou do meu Amado!”. O inverno da minha vida estava passando.

Desejei muito voltar para casa, na Lapa, mas precisei priorizar minha estabilidade financeira. Estudei incansavelmente e, em setembro de 2024, passei em dois concursos: um em minha cidade e outro em Serra do Ramalho–BA. Senti um alívio enorme. Em 21 de dezembro de 2024, retornei aos pés do Bom Jesus e ao seio da minha família. Com a mente tranquila, retomei a escrita deste texto para a obtenção do título de Mestra em Ensino. Sob a orientação do professor Dr. Silvano Conceição, mudei a proposta inicial para esta revisão sistemática intitulada “Práticas antirracistas no ensino fundamental: revisão sistemática da produção acadêmica da Universidade do Estado da Bahia (2015-2025)”.

Espero que a senhora receba esta carta de coração aberto, vó, como sempre me recebeu em seus braços. Escrever para a senhora me devolveu a coragem de enfrentar os medos que estavam sucumbidos sob a depressão. Escrevo para saudar e honrar seu legado, para que as pessoas conheçam sua grandiosidade e para que sua essência nunca pereça. Te amarei eternamente e sigo aqui, fazendo de tudo para um dia te reencontrar.

Até o céu, vó.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado.

A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta.

(Ser negro no Brasil Hoje - Milton Santos)

Essa pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas antirracistas no Ensino Fundamental. Ela se estrutura no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen) da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Vitória da Conquista, na Linha de Pesquisa Linha 1: Ensino, Linguagens e Diversidades que permite a promoção de estudos com enfoque nas relações de raça dentro das práticas pedagógicas na Educação Básica.

A escolha por esse objeto nasce da minha compreensão enquanto mulher negra e do impacto do racismo institucional no currículo das escolas em que lecionei. Compreendendo que, dentro da sala de aula, as escolhas das práticas pedagógicas podem subverter essa lógica, essa pesquisa se debruça sobre as ações mais caras das sujeitas menos valorizadas nas estruturas sociais: as professoras negras.

Foi nesse preâmbulo que esse estudo surgiu inicialmente e demarcou processos de amadurecimento ao longo do curso para os resultados que serão apresentados a seguir. Essa pesquisa se soma a estudos como os desenvolvidos pelas autoras Silva (2018), Vitor (2021) e demais pesquisadoras, que se voltaram para as questões étnico-raciais dentro do PPGen.

Assim, nos debruçamos sobre a educação enquanto um fenômeno social e histórico que acompanha o desenvolvimento da humanidade ao longo dos séculos. A educação promove constantes transformações sociais ao possibilitar que novas gerações aprendam com as anteriores, sendo que a relação entre educação e humanidade é intrinsecamente atravessada pelas perspectivas culturais da sociedade à qual pertence.

A cultura e a sociedade construíram não só formas de educar, como também de dominar e se organizar. Esse processo de dominação envolveu a busca por recursos territoriais, naturais e humanos que gerassem riquezas após o estabelecimento da aquisição de bens. Um dos momentos de ápice desse processo de dominação territorial é desenvolvido durante a Idade Moderna pelas populações europeias.

A partir das invasões europeias nos territórios americanos durante os séculos XV e XVI e da consequente criação de colônias de exploração, os europeus promoveram o

extermínio de povos originários e desenvolveram uma diáspora forçada de populações do continente africano. Essa dinâmica construiu sociedades pós-coloniais que utilizaram a educação como forma de poder para a consolidação de uma perspectiva de domínio, valorizando uma compreensão de "homem universal" pautada na centralidade do homem branco europeu.

Essa centralidade é promovida por uma perspectiva racista que hierarquiza a humanidade, lógica perpetuada com o surgimento do conceito de raças humanas no século XVIII e das pseudociências eugenistas. Schwarcz (1993, p. 47) afirma que “o termo raça é introduzido na literatura mais especializada em inícios do século XIX, por Georges Cuvier”, referindo-se à existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos.

A teoria racial difundiu-se entre as nações centradas na branquitude europeia, estabelecendo nas sociedades coloniais a compreensão do "outro" (o não branco — povos negros e originários) enquanto menos valoroso, não humano ou mercadoria. A autora reflete que “o modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça” (Schwarcz, 1993, p. 65). Essa viabilidade foi o que fundamentou a construção da sociedade brasileira.

Apesar de possuir uma população com altos índices de miscigenação e com maioria negra, a valorização dessa identidade e a representação positiva dessa população na história nacional relutou em existir por parte do poder público e das elites. Na esfera educativa, isso ocorre por meio da detenção do capital cultural. Bourdieu (1998), ao analisar a relação entre sociedade e educação, aponta que a posse desse capital é o ponto de partida para as desigualdades e exclusões no sistema de ensino.

O detentor do capital cultural possui ativos que promovem mobilidade social e favorecem o desempenho escolar, facilitando a absorção de códigos dominantes. Em sociedades estruturadas pelo racismo, a valorização da cultura europeia em detrimento da negra causa não apenas dificuldades de aprendizagem, mas obstáculos ao autorreconhecimento e ao sentimento de pertença.

A ausência da história negra de forma positiva nos espaços escolares é um efeito do racismo que estabelece uma perspectiva de vida na qual populações negras são invisibilizadas. Todavia, a atuação do Movimento Negro contra esse domínio hegemônico caracteriza uma luta por inserção e pela promoção de práticas de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, consolidadas na LDB/1996 a partir da Lei 10.639/2003.

A Lei 10.639/2003 é um marco na construção de práticas antirracistas e na tentativa de mudança do pensamento branco hegemônico. Todavia, após 23 anos de sua promulgação,

persistem questionamentos: consolidamos ações antirracistas nos espaços escolares? Os profissionais da educação compreendem a importância da valorização da cultura negra e a necessidade de subverter a lógica neoliberal dos currículos? Como podemos enfrentar a desumanização dos corpos negros no cotidiano escolar?

Essas inquietações fundamentam nossa questão de partida: o que as produções científicas dos últimos 10 anos da UNEB¹ têm apresentado sobre as práticas antirracistas desenvolvidas dentro dos espaços escolares do Ensino Fundamental?² O objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas antirracistas no Ensino Fundamental mapeadas pelas produções científicas brasileiras publicadas pela UNEB entre 2015 e 2025. Subsidiarão este propósito os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar tendências, contribuições e lacunas presentes nas dissertações dos programas de pós-graduação da UNEB que discutem práticas pedagógicas antirracistas no Ensino Fundamental;
2. Identificar e categorizar as práticas antirracistas relatadas nas dissertações analisadas.

Socialmente, o estudo justifica-se ao possibilitar reflexões sobre o combate ao racismo estrutural, que ainda ameaça a existência das populações negras por meio de índices elevados de encarceramento, violência estatal e precarização habitacional. Academicamente, a relevância reside em sistematizar o avanço das produções sobre práticas antirracistas em consonância com as prerrogativas da Lei 10.639/2003.

Para a exposição dos dados, esta dissertação está organizada em três capítulos, além destas Considerações Iniciais e da seção autobiográfica “Carta para minha avó, Nicinha”. No primeiro capítulo, dialogamos com teóricos como Munanga (2003), Gomes (2012) e Quijano (2009), analisando a historicidade negra, o Movimento Negro, a decolonialidade e as práticas pedagógicas de resistência.

No capítulo “Percurso Metodológico da Pesquisa”, expomos as escolhas realizadas para que os objetivos propostos fossem alcançados. Detalhamos a realização de uma revisão sistemática de abordagem qualitativa, que teve como corpus de análise sete (7) dissertações publicadas na última década (2015-2025). Estes estudos, focados na educação antirracista no

¹ Universidades do Estado da Bahia.

² É importante salientar que a não especificidade no título a respeito do lócus da pesquisa (UNEB) ocorreu, pois a alteração da pergunta de partida e do objetivo foi promovida após a análise dos resultados e defesa da dissertação. Assim, por recomendação da banca, ocorreram mudanças para apresentar melhor ao leitor os resultados encontrados, todavia, por aprovação na ATA, o título da dissertação não pode ser alterado.

Ensino Fundamental, foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo.

O capítulo, intitulado “Análise sobre as Práticas Pedagógicas Antirracistas no Ensino Fundamental”, apresenta os resultados e as discussões construídas a partir do *corpus* selecionado. Finalmente, nas “Considerações Finais”, buscamos responder à questão que orientou esta investigação: o que as produções científicas dos últimos 10 anos têm apresentado sobre as práticas antirracistas desenvolvidas nos espaços escolares do Ensino Fundamental? Ao concluir, apresentamos sugestões para o fortalecimento da identidade negra e para a valorização da cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A DOCÊNCIA NEGRA

1.1 Historicidade negra brasileira e a importância do Movimento Negro

Sendo o Brasil um dos países invadidos e colonizados por europeus, ele carrega a marca de um longo período de escravização dos povos indígenas e da população negra oriunda do continente africano. Este processo perdurou por cerca de 400 anos, se consolidando enquanto o último território nacional a abolir a escravidão nas Américas, tendo recebido de forma violenta cerca de 4,9 milhões africanos ao longo de todo o período.

Pensar sobre a historicidade da população negra brasileira é um retrato amplo de dor e sofrimento, que perpassa diversas complexidades e exceções de conquistas e esperanças. Entendendo essas dinâmicas, as reflexões sobre o processo histórico da população negra no Brasil discutidas nesse capítulo não buscamos apresentar ao leitor os fatos detalhados desse período, mas ressaltar marcos importantes para a compreensão dos dilemas enfrentados por esse grupo de pessoas que ainda refletem as vivências contemporâneas.

Nessa perspectiva, após a abolição da escravidão em 1888, não houve um projeto de inserção desses indivíduos na sociedade; ao contrário, foram mantidos à margem da vida social, esquecidos e, novamente, desumanizados (Almeida, 2019). No período pós-abolição, as ciências desenvolvidas sob a égide europeia buscaram justificar as atrocidades cometidas contra essa população a partir de ideais de inferioridade e superioridade racial.

A partir do século XIX, o termo "raça" passou a ser utilizado para conferir visibilidade a supostas heranças físicas permanentes entre diversos grupos humanos. Guimarães (2003, p. 96) reflete que “[...] as raças são, cientificamente, uma construção social”, ou seja, geneticamente todos fazem parte da mesma raça, a humana, todavia, as diferenças de fenótipos e heranças culturais são elementos usados socialmente para organizar a sociedade a partir da modernidade.

Tal conceito tornou-se a principal ferramenta de diferenciação no debate sobre cidadania, uma vez que até o nível de "delinquência" dos indivíduos era medido por características físicas e herança biológica. No Brasil, essas teorias ganharam força em meados de 1870. De acordo com Schwarcz (1993), o pensamento acadêmico-científico da época dividia-se em duas vertentes principais:

1. Monogenismo: Defendia que a humanidade derivava de um único ancestral. As diferenças seriam apenas culturais e ambientais, cabendo aos grupos não europeus

"evoluir" até atingirem a perfeição ocidental. Esta noção baseava-se na ideia de virtualidade, hierarquizando a humanidade em níveis que iam do mais perfeito (próximo ao Éden) ao menos perfeito (próximo à depravação).

2. Poligenismo: Apoiado pela evolução das ciências biológicas da época, sustentava que cada grupo humano teria um ancestral distinto. Para os poligenistas, as características biológicas justificavam o atraso de certos grupos, servindo de base epistemológica para a frenologia e a antropometria.

Essas teorias de inferioridade racial foram utilizadas para mensurar a capacidade humana por meio do tamanho do cérebro e do índice cefálico, justificando fenômenos sociais, diagnósticos de doenças mentais e até a área criminal. Após o fim da escravidão oficial, este modelo baseou a conservação da hierarquia social brasileira. Segundo Pereira (2019, p. 17), “essa perspectiva passa a justificar uma classificação e hierarquização natural ou naturalizada dos grupos humanos, tendo por base a sua constituição genética”, argumento também utilizado para legitimar a expansão imperialista no continente africano.

No século XX, o mapeamento genético comprovou a inexistência de múltiplas raças do ponto de vista biológico. Contudo, a classificação humana permaneceu no contexto social como uma ideologia política potente. Como afirma Schucman (2012, p. 34), “a questão racial passou a ser mantida e aperfeiçoada como arma política, e não apenas como doutrina teórica”, privilegiando um grupo em detrimento de outros.

Para Munanga (2003), embora a biologia negue o conceito, a "raça social" ou "raça fictícia" permanece operante. A partir de marcadores fenotípicos — cor da pele, textura capilar, traços faciais —, estabelece-se uma hierarquia onde o padrão eurocêntrico ocupa o topo, legitimando o racismo. Essas concepções fundamentaram academicamente o mito da democracia racial no Brasil.

Estudos contemporâneos, como o de Ali Kamel (2006), escrito a partir de um lugar de privilégio brancocêntrico, ainda utilizam a miscigenação como um suposto patrimônio harmônico. Kamel omite, em sua discussão, que a origem dessa miscigenação reside nos estupros sistemáticos de corpos não brancos e no abandono parental por parte dos colonizadores. O autor posiciona-se contra as cotas raciais, alegando que reservas de vagas baseadas em critérios raciais poderiam "fazer nascer o ódio racial" (Kamel, 2006), ignorando que o racismo já estrutura o país há séculos.

Mesmo oito décadas após as publicações iniciais de Gilberto Freyre sobre o tema,

essa ideologia ainda permeia o imaginário social, gerando discursos reacionários no campo da educação pública contra as políticas de ações afirmativas. Em resposta a esse cenário, as populações negras desenvolveram diversas formas de resistência.

A Frente Negra Brasileira (FNB), na década de 1930, foi pioneira ao inserir negros na política institucional e criar salas de alfabetização para trabalhadores que não puderam estudar na juventude (Araújo; Cruz; Silva, 2020). Na cultura, o Teatro Experimental do Negro (TEN), a partir de 1940, priorizou a educação como agente transformador, sendo:

[...] um espaço em que as pessoas vistas como “minorias”, os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores de terreiros puderam conhecer os palcos do teatro e estudar para tornarem-se grandes intérpretes da dramaturgia negra, desenvolvia atividades culturais e formativas que abrangiam ao mesmo tempo com as questões sociais. (Araújo; Cruz; Silva, 2020, p. 43).

As atuações do Movimento Negro foram decisivas na política educacional, desde a luta pela inclusão na escola pública até os debates sobre raça na primeira LDB (Lei nº 4.024/61). Durante a Ditadura Militar, o movimento sofreu forte repressão, com ativistas sendo acusados de "conspirar" sobre um problema que o Estado alegava não existir: o racismo (Domingues, 2007). No entanto, o movimento reorganizou-se, culminando na fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978.

Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas pautas importantes na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica sobre relações étnico-raciais no Brasil. (Gomes, 2017, p. 32)

As discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil ganharam maior densidade e visibilidade institucional após a promulgação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Posteriormente, em 2008, essa determinação foi ampliada pela Lei nº 11.645/08, para abarcar também a história e a cultura dos povos originários.

Essas legislações constituem marcos históricos para uma mudança de paradigma pedagógico. Elas rompem com a narrativa linear eurocêntrica e exigem que as instituições escolares e os órgãos de gestão educacional trabalhem perspectivas plurais sobre a população negra e indígena, transcendendo o estereótipo do "corpo escravizado" ou "vulnerável" que predominou nos materiais didáticos e nos currículos escolares por

décadas. Trata-se de reconhecer esses povos como sujeitos históricos e protagonistas na construção da nação.

Como salienta Bourdieu (1992), a escola configura-se como um dos aparelhos de dominação simbólica mais eficazes do Estado. Quando a instituição não opera sob uma perspectiva crítica acerca dos fatos sociais e históricos, ela acaba por proporcionar a reprodução das desigualdades sociais ao validar, exclusivamente, o capital cultural das elites. Nesse sentido, o sistema educacional pode se tornar um agente reprodutor de preconceitos estruturais, como o racismo, manifestando-se de duas formas principais:

1. No currículo prescrito/institucional: Quando se nega a dialogar sobre as tensões raciais em sala de aula ou quando os temas são abordados de forma folclorizada e restrita a datas específicas (como o 20 de novembro ou o 19 de abril), esvaziando seu caráter político.
2. No currículo oculto: Por meio das práticas sociais, silenciamentos, olhares e vivências cotidianas que reafirmam hierarquias raciais no ambiente escolar.

Todavia, a mesma escola que opera a reprodução também possui o potencial de ser o espaço da resistência e da transformação. É através da sala de aula que se pode desconstruir o sistema educacional pautado no patriarcado, no racismo e no sexismo. Para tanto, é necessária a implementação de uma pedagogia crítica que analise personalidades negras e indígenas, suas conquistas e intelectualidades, ampliando as possibilidades de conhecimento e promovendo uma justiça curricular.

Nesta perspectiva, o trabalho com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena deixa de ser uma "opção" do docente para tornar-se um compromisso ético com a formação de cidadãos conscientes do seu lugar social e da necessidade de reparação histórica.

1.2 O antirracismo e a educação: práticas pedagógicas de resistência

Além dos elementos curriculares que demandam um enfrentamento constante para a existência de uma educação verdadeiramente antirracista, o fazer pedagógico é outro componente que exige atenção central. A educação, enquanto fenômeno social e histórico,

ressignifica-se a partir dos seus atores sociais e das práticas que estes constroem durante as interações de aprendizagem.

Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil. (Cavalleiro, 2007, p. 38).

O profissional da educação que vislumbra uma prática para a emancipação deve manter uma postura crítica, construtiva e reflexiva. A escola, enquanto entidade que educa e cuida, deve fornecer subsídios para o desenvolvimento integral da criança por meio de propostas que acompanhem seu processo cognitivo e social. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas em sala de aula devem estar vinculadas às experiências familiares, articulando o saber escolar ao contexto doméstico e comunitário.

Como salienta Paulo Freire (1981), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”; ou seja, a criança primeiro se letra no mundo em que vive para, posteriormente, abstraí-lo através de símbolos escritos. Nessa dinâmica, a prática associa-se à realidade vivida pelo sujeito e seu ponto de partida baliza-se nos conhecimentos que ele já possui. Construir aprendizagens significativas exige a compreensão de que a prática pedagógica, o planejamento e a didática são os pilares fundamentais do fazer docente.

O docente deve, portanto: “[...] evitar uma visão espontaneísta de que é preciso apenas respeitar o desenvolvimento da criança sem fazer qualquer tipo de intervenção, privilegiando a recreação”. (Lima; Sergio; Souza, 2012, p. 3). A escola é um espaço múltiplo para a construção de aprendizagens científicas, sociais, culturais e morais. Logo, o planejamento é o elemento direcionador que impede que a atividade escolar se perca em um ativismo sem finalidade.

A prática pedagógica é um fenômeno polissêmico. Para Gatti (2020, p. 17), os atos docentes são atos culturais “realizados em um coletivo, portanto associados a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e embebidos de sentido”. Refletindo sobre essa dinâmica, Franco (2016) destaca que o fenômeno educativo permeia a reflexão e a participação coletiva:

Uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na

construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva [...] (Franco, 2016, p. 31).

Conforme Santos (2024), o conceito de prática pedagógica fundamenta-se em três elementos: contexto, intencionalidade e mediação. A prática pedagógica constitui-se como prática social e, tal qual o currículo, pode ser direcionada por diferentes ideologias: seja na perspectiva de uma educação neoliberal conservadora (denominada por Freire como “educação bancária”) ou de uma educação emancipadora (“educação libertadora”).

Na concepção bancária, o educador é o sujeito ativo e os educandos são “meros objetos” (Freire, 1987, p. 59), resultando em uma ação domesticadora que mantém o *status quo*. Já a educação libertadora encontra-se “dialogicamente com os educandos” (Freire, 1987, p. 69), sendo revolucionária ao proporcionar a criticidade e o desenvolvimento da práxis.

Pensar a prática pedagógica sob a ótica antirracista é um ato transgressor. “Enegrecer” as práticas e o currículo exigem o reconhecimento da história brasileira e um posicionamento político enfático. Para Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 89), práticas antirracistas são “aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição”. Para que não fiquem restritas a ações isoladas, a escola deve assumir esse compromisso de forma sistematizada:

[...] tenhamos em mente que o processo educativo que valoriza e se preocupa com a diversidade deve ser marcado pelo ato de ponderar sobre as relações sociais estabelecidas na escola e pela constante reflexão sobre as diferenças, a desigualdade social e suas consequências (Michaliszyn, 2014, p. 106).

Para promover tais valores, é necessário desconstruir conceitos predefinidos em todos os âmbitos: no livro didático, nas relações interpessoais (combatendo xingamentos e silenciamentos), na formação docente e na representatividade física e simbólica no espaço escolar. Nilma Lino Gomes (2012) reforça que a sensibilidade e o comprometimento da gestão e do corpo docente são decisivos para que a temática racial não seja apenas um apêndice, mas parte integrante dos documentos oficiais e das práticas que não estereotipam a população negra.

Francisco Junior (2008, p. 409), ao refletir sobre o pensamento de Cavalleiro (2001), aponta questões fundamentais que devem perpassar diretamente o fazer pedagógico

antirracista, tais como:

- **Reconhecer** a existência do problema racial na sociedade brasileira;
- **Buscar** permanentemente a reflexão sobre o racismo na escola e na sociedade;
- **Não conceber** qualquer manifestação de preconceito ou discriminação, zelando para que as relações interpessoais sejam respeitadas;
- **Considerar** a diversidade presente no ambiente escolar e utilizá-la como forma integradora, encorajando a participação de todos;
- **Fazer** uma leitura crítica da História Brasileira, mediante a qual seja possível mostrar a contribuição de diferentes grupos na construção do país;
- **Buscar** materiais que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial, bem como aspectos da África que auxiliem a construção de um currículo menos etnocêntrico;
- **Pensar** meios e formas em que a educação contribua para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira;
- **Elaborar** ações que propiciem o fortalecimento da identidade e da autoestima de educandos pertencentes a grupos discriminados.

Esses elementos podem ser promovidos e refletidos sob diferentes perspectivas dentro das práticas pedagógicas. Atividades que proporcionam uma reflexão em consonância com a educação antirracista incluem: dinâmicas que explorem características físicas para o diálogo sobre a diversidade étnica e a não hierarquização desses traços; o uso da linguagem teatral e jogos de improvisação que retratem situações racistas, ensinando como combatê-las.

O contato direto do educando com obras de arte e literatura produzidas por intelectuais e artistas negros, além da exibição de filmes e documentários que abordem a cultura, os costumes e a religiosidade de matriz africana. Tais estratégias constituem possibilidades reais de alinhamento entre o cotidiano escolar e o projeto de uma educação emancipadora.

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A partir dessa perspectiva decolonial, o estudo desenha-se como uma investigação qualitativa e configura-se como uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), construída por meio de buscas no Banco de Teses e Dissertações (BDTD). O processo segue protocolos específicos para responder à questão de pesquisa e fomentar novos conhecimentos, mapeando e caracterizando as produções acadêmicas no campo da educação antirracista. Os dados são analisados à luz da Análise de Conteúdo.

2.1 Decolonialidade enquanto perspectiva metodológica

A categorização da colonialidade precede o poder, o saber, o ser e a natureza. No âmbito deste trabalho, enfatizamos os conceitos da colonialidade do poder e da colonialidade do saber, por abarcarem os diálogos e propostas por uma educação antirracista para as relações étnico-raciais. Conforme Quijano (2009), a colonialidade do poder estrutura as relações de dominação e exploração, especialmente na América Latina. Considera os europeus como um modelo padrão mundial de civilização, conhecimento e cultura, sustentando a imposição de uma classificação racial/étnica pautada no capitalismo, classificando as formas de existir e os saberes dos sujeitos “racializados” como subalternos ou não formais.

A teorização da colonialidade indica uma característica que transfere o conceito do campo do poder para a área do saber, funcionando como mecanismo de manutenção da hegemonia eurocêntrica no conhecimento moderno. A Europa, ao se colocar como detentora de toda a racionalidade, universaliza seu padrão como único a ser seguido. Dessa forma, a ideia de um conhecimento eurocêntrico universal negligencia as outras experiências do saber, ocasionando o silenciamento e o epistemicídio: a morte dos saberes, da cultura e do legado das populações que não atendem aos padrões europeus.

Em decorrência desses silêncios e exclusões teóricas, desenvolve-se na América Latina, na virada do século XXI, uma rede de investigação chamada decolonialidade. Esta busca compreender os efeitos da modernidade/colonialidade a partir dos processos de luta e resistência das populações negras e indígenas. Segundo Mignolo (2017):

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço

analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (Mignolo, 2017, p. 6).

O projeto da decolonialidade elucida e sistematiza o processo histórico da colonialidade do poder e do ser como estratégia para se pensar uma nova realidade. É imperativo, contudo, evitar que a decolonialidade se torne apenas uma "moda acadêmica" desvinculada das lutas políticas das populações negras e indígenas (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2020). Em diálogo com Boaventura de Sousa Santos (2008), compreende-se que a decolonização do conhecimento exige o rompimento com a epistemologia branca e eurocêntrica do paradigma dominante, que insiste em negar a diversidade de saberes do mundo. Santos propõe a "sociologia das ausências" e a "sociologia das emergências", visando transformar objetos impossíveis em possíveis e ausências em presenças.

A sociologia das emergências visa ampliar o domínio dos saberes e das práticas com o objetivo de acionar uma justiça cognitiva, criando condições para uma justiça social global. Complementarmente, a "ecologia dos saberes" (Santos, 2009) surge como mecanismo de insurgência contra o epistemicídio, fazendo coexistir saberes científicos e não científicos oriundos das lutas sociais. No contexto da pesquisa científica voltada para a Educação Básica, esta perspectiva é vital, pois, como afirmam Macedo e Macêdo (2018), a educação escolar muitas vezes se adequa ao pensamento colonial, operando sob a lógica da colonialidade do saber ao hierarquizar os conhecimentos.

É nessa perspectiva que o trabalho na perspectiva decolonial com a temática das práticas pedagógicas antirracistas busca fraturar a hegemonia epistêmica eurocêntrica que ainda baliza a organização da pesquisa. Marcelino e Moraes (2024, p. 96) afirmam que o movimento decolonial apresentou avanços significativos, todavia, “[...] persiste o desafio metodológico de fortalecer esse novo conhecimento por meio da inclusão de uma perspectiva libertadora, tanto no discurso quanto nas práticas adotadas”. Para os autores,

A adoção da perspectiva decolonial nas ciências sociais demanda romper com as amarras da neutralidade científica universalista burguesa, utilizando o desenho da pesquisa qualitativa como um instrumento de desobediência epistêmica capaz de desvelar e questionar as dinâmicas de poder e subalternização que operam nas instituições e nos saberes. (Marcelino; Moraes, 2024, p. 96).

Além das Ciências Sociais, as Ciências Humanas e mais especificamente a Educação, dialogam com a perspectiva da pesquisa qualitativa, pela busca constante de compreender os fenômenos elencados ao estudo. Assim, a escolha por trabalhar com a temática antirracista na Educação Básica, mais especificamente, nas práticas pedagógicas, a partir da perspectiva decolonial, sustenta-se por se alinhar à defesa dos autores de que o desenho qualitativo rompe com a dita neutralidade universalista, funcionando como instrumento de desobediência epistêmica (Marcelino; Moraes, 2024). Ao se debruçar sobre a produção científica sob este prisma, promove-se uma reflexão sobre como no Ensino Fundamental se têm desvelado as assimetrias raciais e valorizadas pedagogias de resistência no chão da escola.

2.2 Abordagem da pesquisa e corpus de análise

A metodologia da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é um processo rigoroso utilizado para identificar estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca para avaliar a validade dessas produções (De-La-Torre-Ugarte-Guanilo; Takahashi; Bertolozzi, 2011). No contexto deste estudo, a fonte de dados foi a plataforma do Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), gerida pelo IBICT.

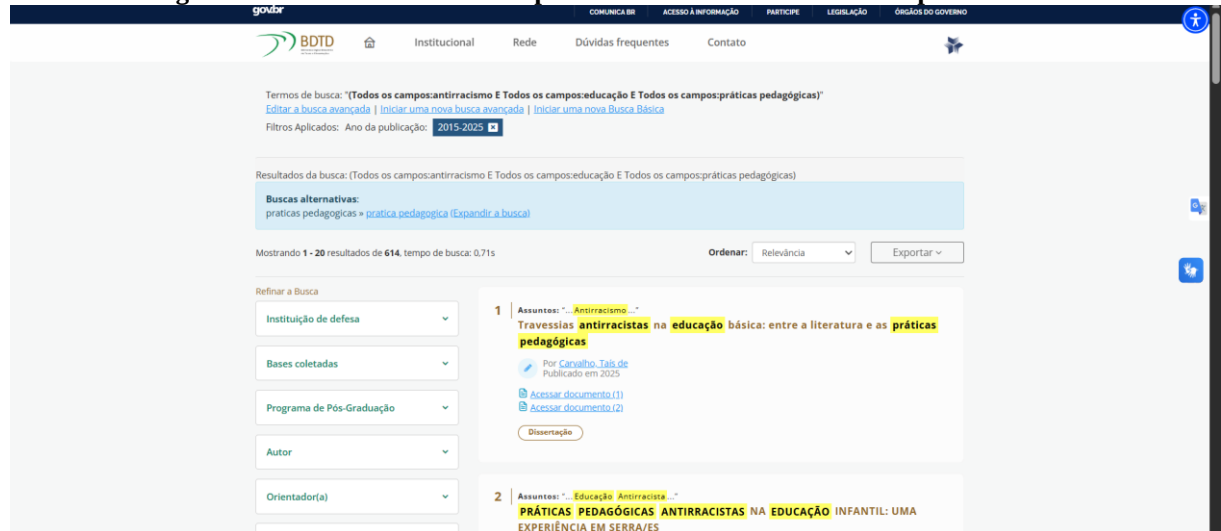
O recorte temporal adotado compreende o período entre 2015 e 2025, marco que abrange os últimos dez anos de produções científicas após a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial. Para a triagem inicial, utilizou-se o cruzamento dos descritores: “Antirracismo”, “Educação” e “Práticas Pedagógicas”.

Figura 1: Busca inicial no BDTD

Fonte: Acervo da pesquisa, 2026.

A aplicação destes termos resultou na identificação de 614 trabalhos, sendo 494 dissertações e 120 teses. Após essa busca inicial pelos descritores e pela temporalidade, aplicamos mais um critério de seleção relacionado ao lócus.

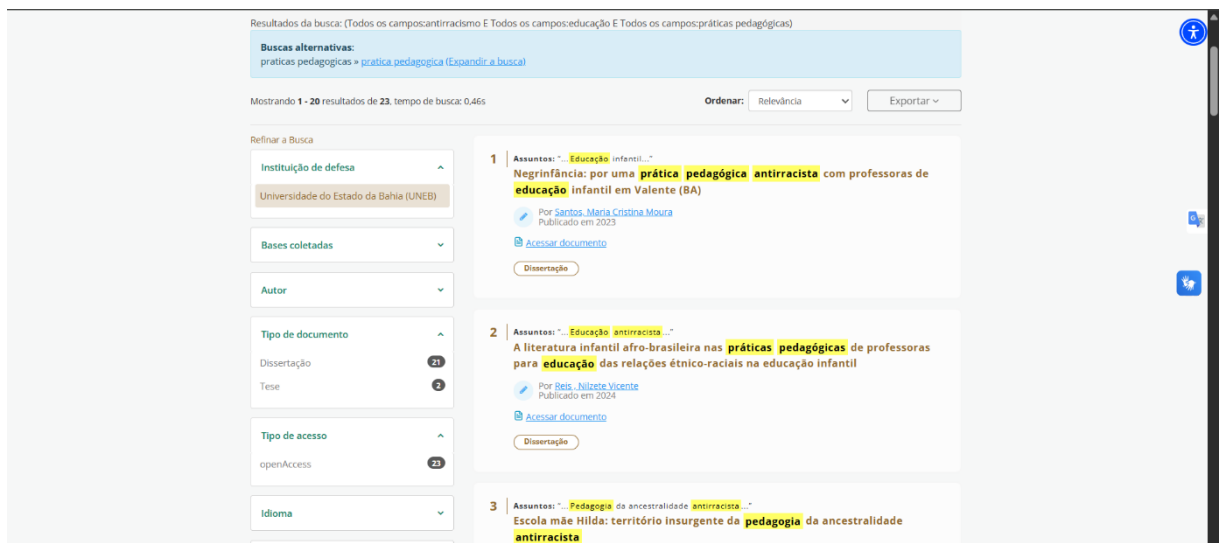
Figura 2: Trabalhos encontrados pelo critério dos descritores e temporalidade.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2026.

O lócus da pesquisa inicialmente foi encontrar trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação das 4 universidades baianas (UESB, UESC, UEFS e UNEB). A primeira universidade pesquisada foi a Universidade do Estado da Bahia, sendo encontrados 23 trabalhos divididos entre 2 teses e 21 dissertações disponíveis na BDTD.

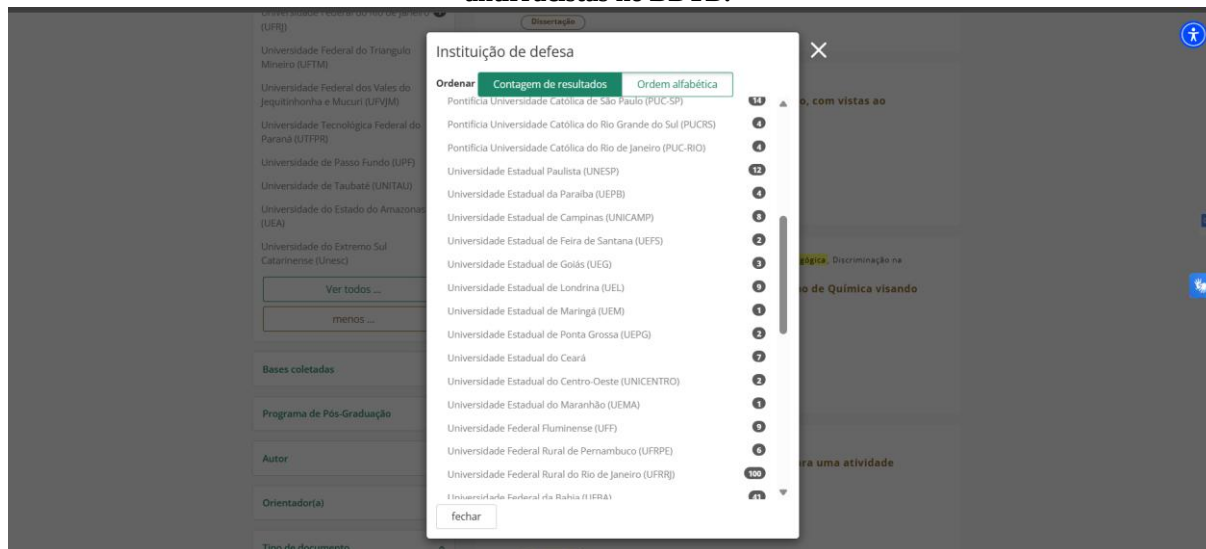
Figura 3: Trabalhos disponíveis na BDTD produzidos pelos programas de pós-graduação da UNEB.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2026.

Em seguida, buscamos a UESB, a UESC e a UEFS, não encontrando nenhuma das três universidades cadastradas com trabalhos com a temática foco dessa pesquisa na base de dados do Banco de Dissertações e Teses.

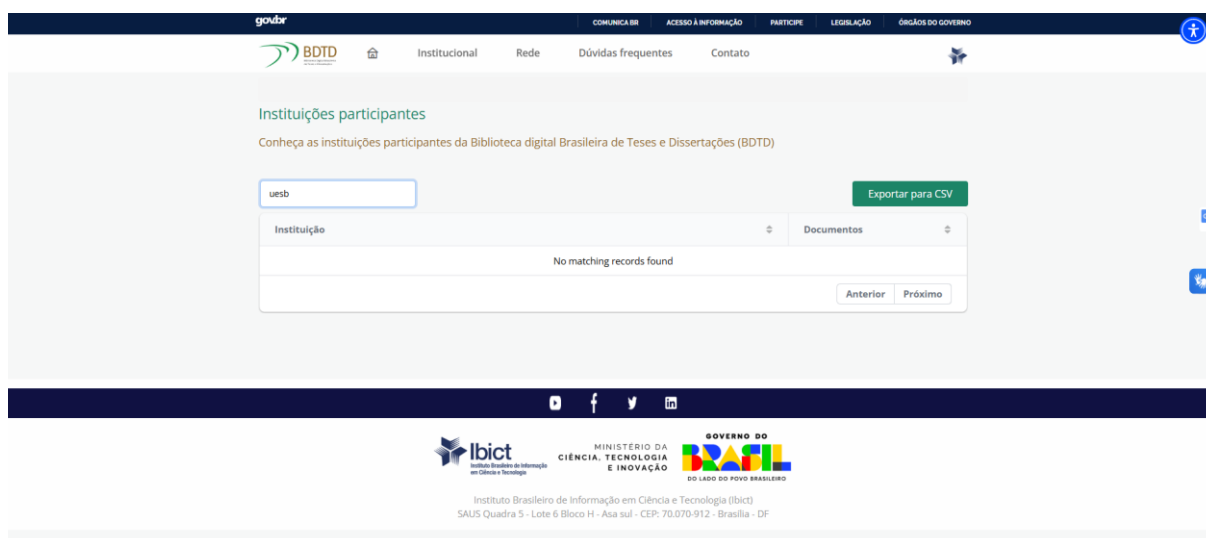
Figura 4: Ausência de trabalhos da UESB, UESC e UEFS sobre a temática das práticas pedagógicas antirracistas no BDTD.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2026.

Com esse resultado, partimos pela busca das universidades no cadastro do Banco de Dissertações e Teses enquanto instituições. Por meio do campo *instituições participantes*, utilizamos as siglas UESB, UESC e UEFS para encontrá-las e compreender quais temáticas essas universidades disponibilizavam nesse acervo.

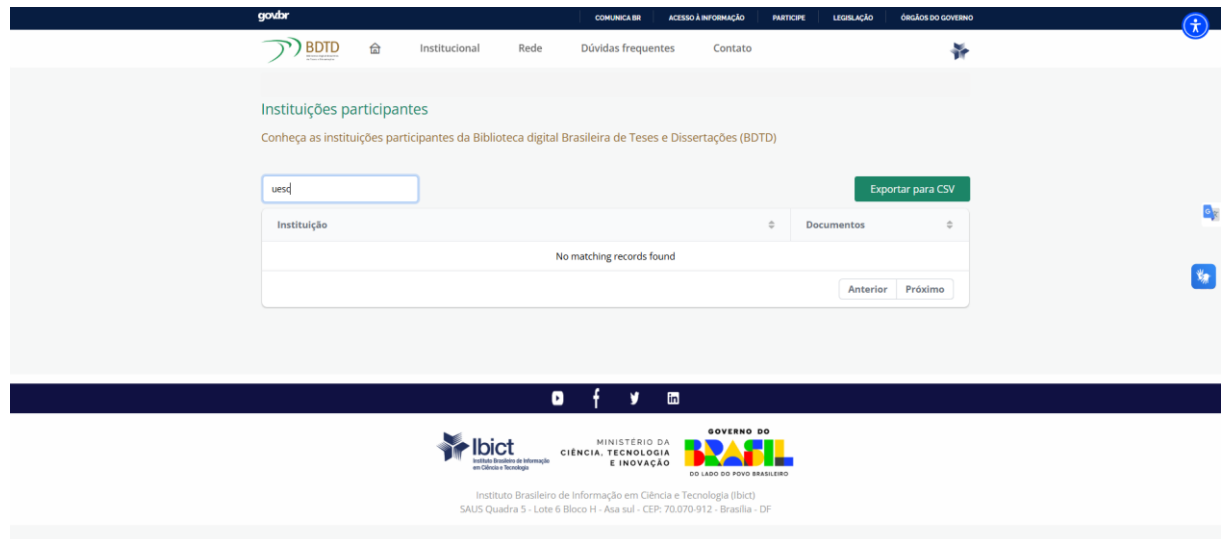
Figura 5: Busca pelo descritor UESB nas instituições participantes do BDTD.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2026.

O resultado apontou a ausência da Universidade do Sudoeste da Bahia e da Universidade Estadual de Santa Cruz na base de dados pesquisada.

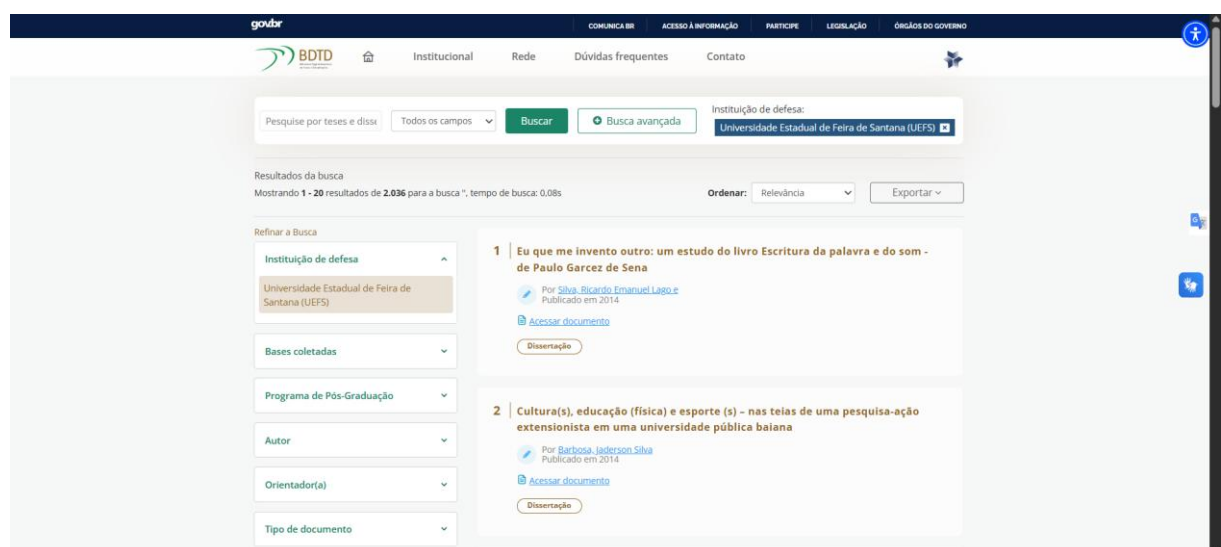
Figura 6: Busca pelo descritor UESC nas instituições participantes do BDTD.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2026.

Já a Universidade Estadual de Feira de Santana foi encontrada como instituição participante do BDTD. A universidade possui 20 trabalhos disponibilizados na plataforma, todavia, as dissertações e teses são datadas de no máximo 2014. Ou seja, há 12 anos não há disponibilização de trabalhos da UEFS na Base de Dissertações e Teses.

Figura 7: Pesquisas disponíveis na BDTD da UEFS.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2026.

Assim, a partir desse resultado da ausência de duas integrantes das UEBAS na BDTD,

como também da ausência de trabalhos sobre a temática da UEFS, os trabalhos selecionados para participarem desse estudo são exclusivamente vinculados à Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Com o objetivo de selecionar as dissertações e teses que abordam, de modo significativo, a questão de pesquisa, foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão detalhados na Tabela 1. Após isso, desenvolvemos o método PRISMA para a seleção dos dados analisados nesse estudo.

Tabela 1: Critérios de inclusão e exclusão (Produção da pesquisadora, 2025).

INCLUSÃO	EXCLUSÃO
Dissertações e Teses em Língua Portuguesa, produzidas nas UEBAS e publicados na BDTD no período de 2015 a 2025 que abordem Educação.	Dissertações e Teses em língua estrangeira publicados na BDTD e não produzidas nas UEBAS no período de 2015 a 2025.
Dissertações e Teses em Língua Portuguesa, produzidas nas UEBAS e publicadas na BDTD no período de 2015 a 2025 que abordem antirracismo.	Dissertações e Teses em língua estrangeira publicados na BDTD e não produzidas nas UEBAS, no período de 2015 a 2025, utilizando o descritor Antirracismo.
Dissertações e Teses em Língua Portuguesa, produzidas nas UEBAS e publicadas na BDTD no período de 2015 a 2025 que abordem Currículo.	Dissertações e Teses que no título, entre as palavras-chave ou no resumo não apresentavam os descritores: (1) Antirracismo; (2) Educação; (3) Prática Pedagógica.
Dissertações e Teses que no título, entre as palavras-chave ou no resumo apresentavam os descritores: (1) Antirracismo; (2) Educação; (3) Prática Pedagógica.	Dissertações e Teses que no resumo não sinalizavam que abordariam concepções de Educação antirracista.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2026.

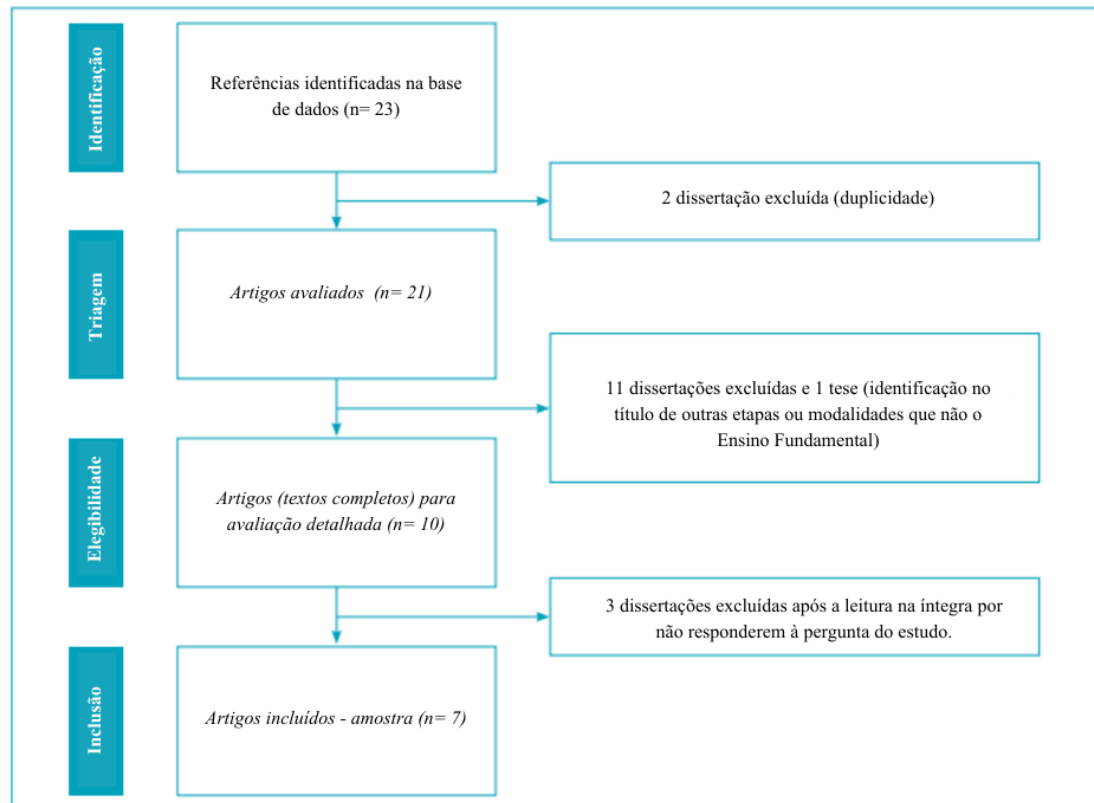
O método popularmente conhecido como Prisma (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), é uma proposta de análise de dados voltada especificamente para revisões de literatura. Galvão, Pereira e Prado (2015) definem o método Prisma enquanto um protocolo que orienta a realização de revisões sistemáticas, buscando reduzir vieses e aumentar a confiabilidade dos resultados produzidos.

Esse método é composto pelas seguintes etapas de um fluxograma: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos. Para realização dessas etapas estabelecidas pelo método prisma, um conjunto de critérios regeram a busca.

Na primeira etapa encontramos 23 trabalhos das UEBAS disponíveis na base de dados selecionada, BDTD. Após isso fizemos a primeira triagem excluindo os trabalhos duplicados. Após realizada a elegibilidade analisando os títulos dos estudos, excluindo assim 9 estudos que se debruçavam sobre outras etapas ou modalidades da Educação Básica como a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Técnico. Por fim, realizamos a inclusão dos estudos que dialogavam mais diretamente com a proposta de análise a partir da

leitura integral dos trabalhos. As etapas seguidas no método PRISMA, estão expostas a seguir:

Figura 1 – Fluxograma PRISMA (autoria própria, 2025).



Fonte: Acervo da pesquisa, 2026.

Como exposto no fluxograma, após a leitura flutuante e aplicação dos critérios de refinamento, foram selecionadas sete (7) dissertações. Estes trabalhos compõem o corpus de análise e estão listados no quadro anexado nos Apêndices para melhor visualização, contendo a identificação (ID), título, ano e autor, objetivo do trabalho, resultados e conclusão do estudo. Os trabalhos foram lidos e analisados conforme foi descrito acima, dessa forma, é possível vislumbrar que as contribuições para a construção de práticas pedagógicas que abordem as questões raciais e de gênero vêm sendo uma pauta crescente nos últimos cinco anos.

Quadro 1: Pesquisas selecionadas.

ID	Título	Autor	Ano	Orientador	Programa de Pós-graduação	Objetivo	Metodologia	Resultados	Conclusão do Estudo
01	Pedagogia de (Re)existências: “chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles e Malês”	Joana Maria Leôncio Núñez	2023	Profa. Dra. Mary de Aguiar Jarske	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB)	Compreender as pedagogias de (re)existência construídas por professoras negras ativistas na Educação Básica contra o racismo patriarcal e colonial.	Pesquisa qualitativa de abordagem narrativa e autoetnográfica. Utilizou rodas de conversa e entrevistas com professoras negras ativistas da Educação Básica para a coleta de dados, sob o amparo da análise do discurso e pressupostos decoloniais.	Identificou que as práticas pedagógicas dessas professoras são marcadas pelo ativismo e pela valorização histórico-cultural de suas comunidades.	As narrativas reforçam a importância do trabalho docente em redes de colaboração articuladas à decolonialidade para a afirmação da identidade.

02	Representatividade e pertencimento: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º ano	Maria Manoela Da Silva Cardoso Oliveira	2022	Profa. Dra. Minelvina Joseli de Souza dos Santos	Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEB - Campus IV, Jacobina)	Analisar como o letramento literário e a representatividade negra influenciam a percepção de estudantes do ensino fundamental.	Pesquisa-ação de cunho qualitativo e intervencionista. A metodologia foi estruturada por meio da aplicação de uma Sequência Didática Expandida (SDE) de letramento literário, utilizando obras de autoria negra para analisar as respostas estéticas e os discursos críticos dos estudantes em sala de aula	A aplicação de sequências didáticas com temática afro-brasileira incentivou o letramento crítico e novos discursos antirracistas entre os alunos.	Conclui que a literatura negro-brasileira é urgente no ambiente escolar para promover uma nova perspectiva de reflexão e pertencimento.
03	(Re)existência e empoderamento da identidade negra: prática docente e estudos decoloniais	Josilene Andrade de Lima Lourenço	2022	Prof. Dr. Wilson Roberto de Mattos	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB)	Discutir práticas docentes decoloniais visando o empoderamento da identidade negra em estudantes de	Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso/pesquisa no cotidiano. Empregou a análise documental	Revelou como estruturas de poder subjazem as questões raciais no currículo e a necessidade de	A educação decolonial é essencial para a (re)existência e para transformar a escola em um

						Valilândia-BA.	(do Projeto Político-Pedagógico e planos de curso) e entrevistas semiestruturadas com docentes da rede municipal de Valilândia-BA, fundamentada na vertente teórico-metodológica decolonial	práticas que desafiem a colonialidade.	espaço de diálogo menos discriminatório.
04	O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a Lei 10.639/03: desafios e saberes	Eliud Pereira de Souza Jácome	2021	Prof. Dr. Amílcar Araujo Pereira	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB)	Investigar os desafios e as perspectivas da implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar e na formação docente.	Pesquisa qualitativa do tipo exploratória e descritiva. Utilizou como instrumentos metodológicos a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com professores da modalidade EJA,	Mapeou as dificuldades estruturais e a resistência institucional, mas também os saberes produzidos por professores comprometidos com a causa.	A implementação efetiva da lei ainda depende de uma mudança na formação docente e na superação do racismo epistêmico.

							além de uma revisão bibliográfica e documental sobre a implementação da legislação.		
05	Escola Mãe Hilda: território insurgente da pedagogia da ancestralidade antirracista	Aurelielza Nascimento Santos	2020	Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos	Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica/UNEB - Campus IV, Alagoinhas)	Analisar a prática pedagógica da Escola Mãe Hilda (Ilê Aiyê) como um dispositivo de educação antirracista e ancestralidade.	Pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural e etnográfica. O percurso metodológico contou com observação participante no território do Curuzu/Liberdade, análise de documentos históricos da Escola Mãe Hilda (Ilê Aiyê) e entrevistas de história oral com	Demonstrou que a tríade "terreiro, bloco e escola" promove uma educação que serve como ferramenta de mobilidade social e afirmação negra.	Conclui que a pedagogia da ancestralidade é pioneira e fundamental para uma educação que reconheça o legado africano no Brasil.

							lideranças e educadoras da instituição		
06	Caderno de Educação do Ilê Aiyê: Produção, recepção e sua utilização na Escola Mãe Hilda	Joelma Cristina de Lima Antunes	2020	Prof. Dr. Carlos Alberto de Medeiros	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER/CEFET-RJ - com articulação e campo de pesquisa na Bahia)	Analisar os Cadernos de Educação, materiais pedagógicos produzidos pela Associação Carnavalesca Bloco Ilê Aiyê, refletindo sobre a forma como foram produzidos e como são utilizados pelos professores da Escola Mãe Hilda, instituição que compõe o Projeto de Extensão Pedagógica (PEP) do bloco afro.	Estudo de caso de natureza qualitativa. A metodologia combinou a pesquisa documental e a análise de conteúdo dos <i>Cadernos de Educação do Ilê Aiyê</i> com a realização de entrevistas semiestruturadas junto ao corpo docente e coordenadores do Projeto de Extensão Pedagógica (PEP)	Observou que os Cadernos de Educação são hoje utilizados na Escola Mãe Hilda como materiais complementares para elaboração de projetos coletivos orientados para o trato da História da África e das populações negras e das relações étnico-raciais em sala de aula.	Considerou que os Cadernos de Educação são materiais preciosos que podem e devem ser utilizado como referência em outros espaços educacionais, sobretudo nas escolas públicas

07	Ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e identidade: desafios e implicações nas práticas pedagógicas	Marleide Alves de Oliveira Medeiros	2018	Prof. Franceilton Alves Passos	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB) / Mestrado Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC)	Diagnosticar a aplicabilidade da lei 10.639/03 para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, pois compreendemos que sua efetivação apresenta alguns desafios, sendo esta temática de grande relevância na valorização da identidade negra.	Estudo de caso com abordagem qualitativa e diagnóstica. Empregou a triangulação de dados por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, questionários fechados e entrevistas com a equipe pedagógica e professores regentes.	Apontou que a Lei 10.639/03 não está sendo aplicada no CMGDM e que as ações e práticas referentes à cultura africana ocorrem de forma folclórica, em momentos comemorativos e pontuais.	Concluiu que o Projeto Político-Pedagógico, os planos pedagógicos e os livros didáticos não contemplam as especificidades de uma educação antirracista e para a diversidade cultural dos/as estudantes.
----	---	-------------------------------------	------	--------------------------------	--	---	--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2026.

As pesquisas selecionadas são todas produzidas por mulheres de forma individual, apontando para uma prevalência de empatia e desejo de aprofundamento temático dessa temática por esse público específico de pesquisadoras. Há um recorte temporal de 2018 a 2023, com concentração dos trabalhos entre 2020 (2 trabalhos) e 2022 (2 trabalhos). Vale ressaltar que esse dado demonstra um fluxo constante e maduro de dissertações logo após o período pandêmico.

Em relação aos programas de pós-graduação, percebemos uma maior presença do PPGEduC (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade), possuindo 43% dos trabalhos (IDs 01, 03 e 07). Também há uma concentração nas escolhas metodológicas, em que todas as pesquisas são de abordagem qualitativa. O desenho metodológico mais utilizado é o estudo de caso, mas também há a presença da pesquisa-ação (ID 02) e da pesquisa autoetnográfica/narrativa. Majoritariamente os estudos optaram por instrumentos como entrevistas (semiestruturadas ou narrativas) e na análise documental.

2.3 Lócus da pesquisa: Universidade do Estado da Bahia

A partir dos resultados iniciais traçados e da seleção dos trabalhos analisados pela pesquisa, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) concentrou todos os estudos em seus programas de pós-graduação, sendo o lócus de desenvolvimento deste estudo.

A UNEB foi fundada no ano de 1983, com sede na cidade de Salvador. Ela foi criada a partir da necessidade estratégica de expandir o Ensino Superior para além da capital baiana, consolidando-se ao longo das décadas como a principal agente de interiorização e democratização do acesso universitário baiano.

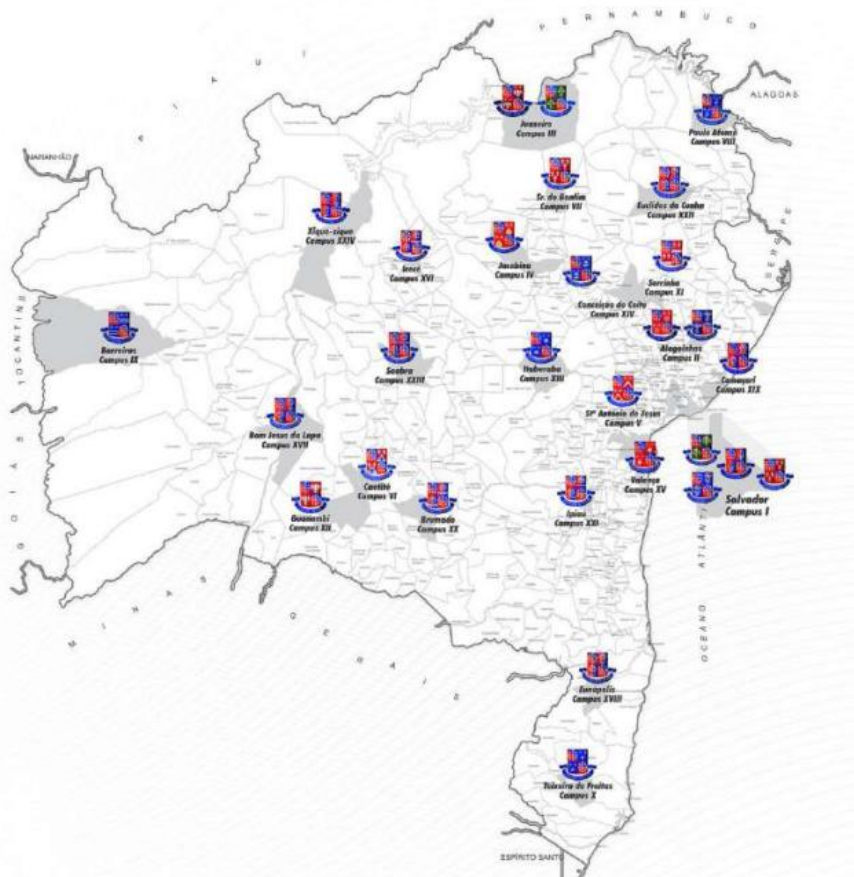
Atualmente, ela é considerada a maior universidade pública do Nordeste por ser multicampi, possuindo 24 campi e 29 departamentos espalhados pelas diferentes regiões socioeconômicas e de identidade da Bahia.

Segundo a UNEB (2021), sua missão é a produção, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber, voltada à formação cidadã e ao desenvolvimento das potencialidades políticas, econômicas e sociais da Bahia. Todo o seu escopo pedagógico e científico é regido pelos princípios da ética, da democracia, da justiça social e do respeito à pluralidade etnocultural.

A universidade se pauta na formação de profissionais para atuação social a partir do tripé entre a pesquisa, o ensino e a extensão, ofertando uma gama das diferentes áreas do

conhecimento de cursos de graduação e de pós-graduação, assim como suas ações extensionistas.

Figura 8: Mapa dos multicampi da UNEB.



Fonte: UNEB, 2021.

Em relação à pós-graduação (foco da análise desta pesquisa), a universidade possui 32 programas *stricto sensu*, totalizando 39 cursos de mestrado e doutorado. O campus I, em Salvador, abriga o maior volume de cursos de mestrado e doutorado. Mas, além da capital, é possível encontrar esse tipo de formação em Alagoinhas (Campus II); Juazeiro (Campus III); Santo Antônio de Jesus (Campus V); Caetité (Campus VI); Senhor do Bonfim (Campus VII); Paulo Afonso (Campus VIII); Serrinha (Campus XI); Conceição do Coité (Campus XIV); Jacobina (Campus IV); e Teixeira de Freitas (Campus X) / Barreiras (Campus IX) / Irecê (Campus XVI). Campus como Bom Jesus da Lapa (Campus XVII) recebem extensões de programas vinculados a outros para ampliar o acesso da população baiana aos cursos.

Em relação aos programas de pós-graduação, segundo a avaliação da Capes de 2022 (CAPES, 2022; UNEB, 2022), os destaques de maior impacto da UNEB são o PPGEduC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Nota 5) e o DMMDC –

Difusão do Conhecimento (Nota 5). Com nota 4, somam-se os programas Pós-Crítica – Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural e PPGEcoH – Ecologia Humana e Gestão Socioambiental.

Além dos programas bem avaliados pela Capes, alguns programas de pós-graduação se destacam por se aproximarem das temáticas discutidas na nossa pesquisa: questões e reflexões que envolvem a negritude, a educação e as relações étnico-raciais. O Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) possui enfoque nas temáticas negras, tendo em suas linhas o olhar para pesquisas voltadas para a História da África, a diáspora africana nas Américas e a trajetória dos povos originários e negros no Brasil.

No PPGEduC, a linha 2: Educação, Pluralidade Sociocultural e Contemporaneidade abarca discussões sobre os processos educativos a partir das marcas da diversidade e das desigualdades históricas. A linha tem foco nos Movimentos Sociais e Identidades; Educação Quilombola e do Campo; Políticas de Ações Afirmativas; e nas Epistemologias Negras e Indígenas.

O Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) também possui uma linha que abarca discussões étnico-raciais. A Linha de Pesquisa: “Currículo e Diversidade” agrega pesquisas sobre a educação escolar quilombola e os saberes tradicionais do Sertão Produtivo baiano.

O Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) também possui pesquisas voltadas para as reflexões negras e o combate ao racismo em suas linhas de pesquisa, como também mantém uma aproximação profunda com o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-brasileiros (AFROUNEB).

Além dos programas, a UNEB foi a universidade pioneira no estado da Bahia a aderir às cotas raciais através da Resolução nº 196/2002 (UNEB, 2002). Assim, como construiu em 2014, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, que não só consolidou a política de cotas para a população negra na universidade (incluindo cotas específicas para os povos quilombolas), como solidificou as pesquisas sobre os temas que envolvem a negritude e ampliou o acesso a esses temas com a construção de linhas de pesquisa como destacamos acima.

Nessa perspectiva, percebe-se uma atuação sólida e institucional da universidade no estudo e na divulgação do conhecimento a respeito das temáticas negras e antirracistas, que demandam comprometimento social e político. Esse compromisso social da UNEB permitiu que estudos como esse fossem realizados.

2.4 Procedimentos de Análise dos Dados

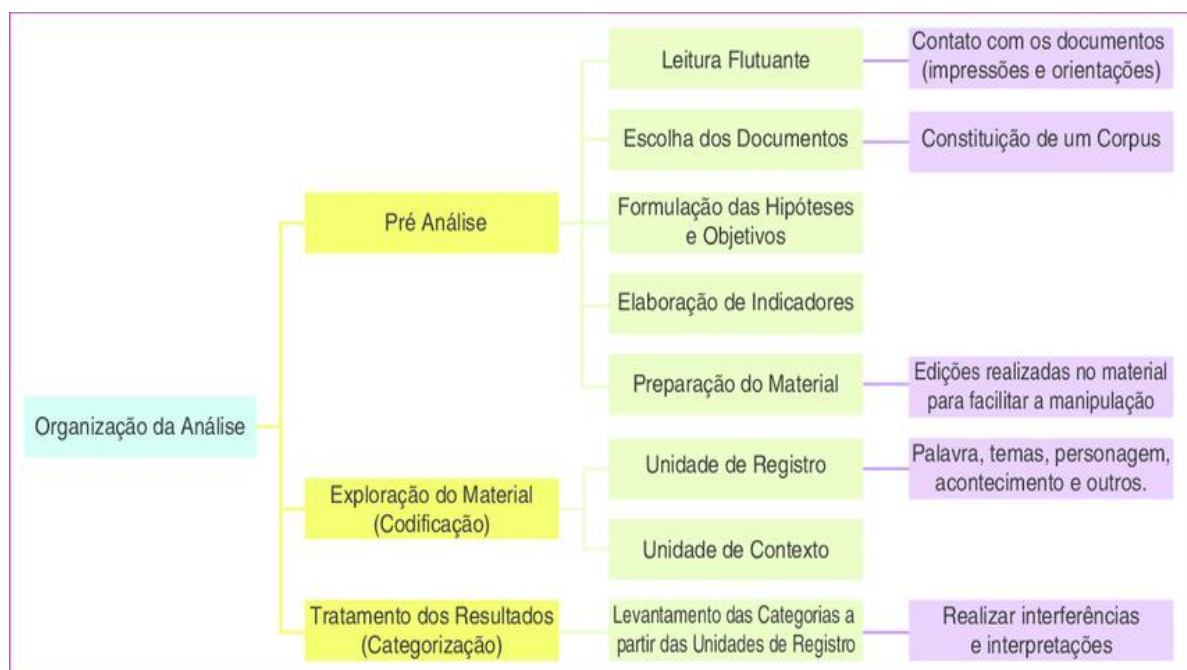
Para a exploração dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo Temática que, de acordo com Bardin (2016), constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Segundo a autora:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 31).

A execução da análise de conteúdo temática foi estruturada em três fases fundamentais: a pré-análise, momento em que se efetuou a leitura flutuante e a organização do material; a exploração do material, fase em que os dados foram codificados, categorizados e organizados em quadros; e o tratamento dos resultados, em que se realizou a análise crítica e as discussões à luz do referencial teórico decolonial.

A figura a seguir sistematiza as fases elencadas por Bardin, demonstrando o fluxo contínuo entre a organização inicial e a produção de novas inferências.

Figura 2: Etapas da análise de conteúdo.



Fonte: (Benites et. al., 2016).

O processo de análise de conteúdo incluiu a separação de materiais em unidades de significado, a partir das unidades de registro – que, neste estudo, foram as temáticas identificadas nas produções – e sua posterior categorização com base nas questões norteadoras da pesquisa. Essa abordagem buscou manter o foco nos temas mais relevantes para a educação antirracista, evitando interpretações genéricas ou desvinculadas do contexto das práticas pedagógicas. Ferramentas digitais de organização de texto foram utilizadas para gerenciar os dados, contribuindo para uma análise estruturada e eficiente.

Além do detalhamento do processo e da exaustividade na análise, buscou-se a validade e a confiabilidade do processo analítico por meio do rigor metodológico e da supervisão acadêmica, atendendo às exigências que o processo investigativo envolve. Conforme Benites et al. (2016), a análise de conteúdo requer maturidade e sensibilidade do pesquisador para captar as nuances dos dados qualitativos.

Nessa perspectiva, a partir da convergência dos temas encontrados nas dissertações selecionadas, definiu-se a categoria de análise exposta no Quadro 2.

Quadro 2: Categoria da análise de conteúdo.

Categoria	Elementos fundamentais
Páticas pedagógicas e racialidade: uma análise das possibilidades da Educação antirracista no Ensino Fundamental	Dados construídos a partir da revisão de literatura com análise de todas as obras selecionadas refletindo sobre a possibilidade das práticas pedagógicas antirracistas
As vozes docentes ecoam: o que as pesquisas demonstram sobre a perspectiva dos professores sobre as práticas antirracistas	Dados construídos a partir da revisão de literatura com análise de todas as obras selecionadas refletindo sobre a perspectiva docente a respeito das práticas antirracistas

Fonte: Produção da pesquisadora, 2025.

Exploramos os resultados da análise de conteúdo para produzir uma discussão crítica a respeito da relação entre o desenvolvimento das práticas pedagógicas antirracistas, a educação e a docência negra. Quanto ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados codificados foram analisados de forma reflexiva à luz da fundamentação teórica decolonial apresentada anteriormente. Buscou-se compreender os significados e as tensões presentes nos discursos das pesquisas acadêmicas baianas, apresentando os achados de forma clara e organizada. Os resultados da análise são expostos nos capítulos subsequentes, acompanhados de citações e exemplos extraídos do corpus de análise para fundamentar as conclusões deste estudo.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO: UMA ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NAS UEBAS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Como exposto no fluxograma do método PRISMA (p. 37), das 32 pesquisas disponibilizadas pela UNEB no BDTD, foram selecionadas sete dissertações que dialogam mais diretamente ou aproximadamente com a temática do estudo. Elas foram selecionadas respeitando os critérios de exclusão como duplicidade, pertencimento a outra etapa da educação (como Ensino Superior e Ensino Técnico) ou pelo período de publicação (anterior a 2015).

Dadas as características das sete dissertações que compõem o corpus desta pesquisa, a análise foi organizada em duas categorias temáticas. A primeira, intitulada Práticas pedagógicas e racialidade: uma análise das possibilidades da educação antirracista no Ensino Fundamental (3.1), reúne estudos que investigam práticas pedagógicas, materiais didáticos, currículo e estratégias de implementação da educação antirracista nas escolas, discutindo seus efeitos na construção da identidade e do pertencimento dos estudantes. A segunda, As vozes docentes ecoam: o que as pesquisas demonstram sobre a perspectiva dos professores sobre as práticas antirracistas (3.2), concentra-se nas percepções, trajetórias e práticas de docentes, analisando como suas experiências e posicionamentos políticos influenciam a construção de uma educação antirracista.

Embora as dissertações apresentem diferentes objetos empíricos – escolas públicas, materiais didáticos, práticas curriculares, projetos de intervenção e trajetórias docentes –, elas compartilham um conjunto relativamente homogêneo de referenciais teóricos. Em vez de constituírem perspectivas concorrentes, os estudos organizam-se em torno de um mesmo horizonte epistemológico, no qual identidade negra, currículo, práticas pedagógicas, ancestralidade, formação docente e crítica ao eurocentrismo aparecem como categorias estruturantes. Essa convergência demonstra que a produção recente da UNEB tem consolidado um campo de investigação comprometido menos com a descrição do racismo escolar e mais com a construção de alternativas pedagógicas voltadas à efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Embora todas as dissertações integrem o corpus da revisão, a profundidade da análise varia conforme a proximidade de cada estudo com o objeto desta pesquisa, privilegiando-se aquelas que discutem diretamente as práticas pedagógicas antirracistas no Ensino

Fundamental.

3.1 Práticas pedagógicas e racialidade: uma análise das possibilidades da Educação antirracista no Ensino Fundamental

Aurelielza Nascimento Santos (2020) discute as práticas pedagógicas antirracistas ao investigar a Escola Mãe Hilda³, que tem origem a partir do movimento negro educador do primeiro bloco afro-brasileiro, Ilê Aiyê, no bairro do Curuzu, em Salvador, Bahia.

O fazer educativo dentro da Escola Mãe Hilda se desenvolve a partir da tríade entre o Bloco Ilê Aiyê, o Terreiro Ilê Axé Jitolu e a própria instituição escolar. O Ilê Aiyê se configura enquanto o espaço de cultura, identidade e afirmação política se articulando com o Terreiro Ilê Axé Jitolu, enquanto espaço de fé e religiosidade, e a própria Escola Mãe Hilda, enquanto o lugar do educar, construindo assim um território insurgente de educação que fortalece e direciona as práticas pedagógicas.

É dessa articulação entre escola, movimento negro e terreiro que emerge o que Santos (2020) denomina de "pedagogia das ancestralidades antirracistas". Fundamentada nas narrativas do movimento educador e na produção intelectual negra, essa perspectiva organiza os dispositivos pedagógicos a partir da valorização da ancestralidade africana e afro-brasileira como princípio estruturante do processo educativo.

Para Santos (2020), as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Mãe Hilda são consideradas antirracistas por promoverem uma educação voltada à liberdade, estruturada em um currículo que valoriza positivamente a estética e a cultura negras. Ao fomentar um letramento de reexistência, essas práticas fortalecem as ancestralidades africanas e afro-brasileiras e deslocam os estudantes negros da condição de objeto para a de sujeitos de sua própria história.

Esse resultado revela um aspecto que será recorrente nas dissertações analisadas: a compreensão de que práticas pedagógicas antirracistas não se resumem à inclusão de conteúdos sobre a população negra, mas pressupõem uma reorganização das bases epistemológicas do currículo. Em Santos (2020), essa reorganização ocorre pela centralidade da ancestralidade africana como princípio organizador da prática educativa, deslocando o conhecimento produzido pelos movimentos negros do lugar de objeto de estudo para condição de referência epistemológica.

³ A Escola Mãe Hilda atende a Pré-escola da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Soares (2013) afirma que, dentro dos espaços escolares, crianças negras têm, em sua maioria, o primeiro ou o mais frequente contato com o racismo explícito sob o formato "recreativo". Segundo a autora:

[...] as crianças negras vêm constituindo suas identidades entremeadas por explícitas classificações negativas, frases e palavras depreciativas e, ainda, por silêncios que ignoram o sofrimento dessas crianças. Portanto, as falas e os silêncios [...] reforçam as evidências que as pesquisas já apontaram: as crianças negras vivenciam, na escola, práticas e/ou socializações que as subalternizam frente a outros grupos, especialmente ao branco. (Soares, 2013, p. 158-159).

É nessa perspectiva de opressão que a identidade negra brasileira se desenvolveu e se consolidou. Ao discutir a concepção de identidade negra, Gomes (2003, p. 43) sustenta que ela é uma “construção social, histórica, cultural e plural”, produzida no processo pelo qual um grupo étnico-racial, ou os sujeitos que dele fazem parte, constroem a compreensão de si mesmos em relação ao outro. Souza e Miranda (2022a) refletem que há uma persistência do preconceito contra populações africanas e afro-brasileiras nos espaços escolares, sendo necessário romper com essa lógica colonial para efetivar práticas que atendam à educação das relações étnico-raciais.

A compreensão da ancestralidade como fundamento epistemológico da educação antirracista não constitui uma especificidade da pesquisa de Santos (2020). Essa mesma perspectiva reaparece na dissertação de Antunes (2020), embora deslocada da análise da organização político-pedagógica da Escola Mãe Hilda para o exame dos Cadernos de Educação produzidos pela Associação Carnavalesca Bloco Ilê Aiyê. Enquanto Santos privilegia a constituição de uma cultura escolar alicerçada na ancestralidade africana e afro-brasileira, Antunes investiga os dispositivos curriculares que materializam esse projeto educativo no cotidiano da escola. Assim, as duas pesquisas não apenas analisam o mesmo espaço educativo, mas compartilham a compreensão de que o combate ao racismo exige a reorganização dos referenciais que orientam a produção do conhecimento escolar..

Antunes (2020) se aproxima das perspectivas de Santos (2020) ao identificar que os Cadernos de Educação são dispositivos criados pela Associação Carnavalesca Bloco Ilê Aiyê e utilizados dentro da Escola Mãe Hilda como um dispositivo pedagógico para a promoção de uma educação antirracista e do protagonismo negro. Diferente de Santos (2020), Antunes define a pedagogia desenvolvida pela Escola Mãe Hilda como uma “Pedagogia de Terreiro”, sendo essa a “que pensa o respeito aos mais velhos e aos mais novos, o respeito à natureza e

às diferenças” (Antunes, 2020, p. 124). Apesar das nomenclaturas distintas, as duas pesquisadoras dialogam em um pensamento paralelo ao reconhecerem a importância do saber ancestral para que essa pedagogia floresça.

Na Pedagogia de Terreiro, os Cadernos de Educação funcionam como dispositivos pedagógicos que articulam linguagens imagéticas, poesia, musicalidade e vivências sobre a história africana e afro-brasileira. Para Antunes (2020), essa proposta denuncia o racismo presente nos materiais didáticos convencionais e afirma outras formas de ser e estar no mundo por meio da cultura afro-brasileira, incorporando elementos como a escuta dos griots, a dança negra e o toque dos tambores como componentes do processo educativo.

A leitura conjunta das dissertações de Santos (2020) e Antunes (2020) permite identificar um aspecto que extrapola as especificidades metodológicas de cada investigação. Embora privilegiem objetos distintos – a organização político-pedagógica da Escola Mãe Hilda e os Cadernos de Educação produzidos pelo Ilê Aiyê –, ambas compreendem a ancestralidade como fundamento epistemológico da prática educativa. Isso significa que a história, a cultura e a religiosidade afro-brasileiras deixam de ocupar o lugar de conteúdos complementares para assumirem a condição de princípios organizadores do currículo. Essa convergência evidencia que, nesse conjunto de pesquisas, a educação antirracista é concebida menos como um conjunto de estratégias didáticas e mais como uma reorganização dos referenciais que legitimam a produção do conhecimento escolar.

O trabalho desenvolvido pela Escola Mãe Hilda e apresentado por Antunes (2020) – a partir da análise dos seus cadernos pedagógicos –, bem como a investigação de Santos (2020) sobre a articulação entre a escola e as práticas pedagógicas antirracistas, vão ao encontro dos posicionamentos de Macedo (2023). Todos esses estudos convergem sobre a importância de as instituições adotarem uma pedagogia emancipatória e antirracista como política institucional coletiva, superando a ideia de que o combate ao racismo seja uma ação exclusiva de grupos isolados de professores.

Macedo (2023) destaca a centralidade da ação docente na construção da educação antirracista, perspectiva que se evidencia na pesquisa desenvolvida por Oliveira (2025). Nesse estudo, a pesquisadora investiga como o uso de literatura infantojuvenil de autoria negra, especialmente a poesia de Cristiane Sobral, contribui para a construção da representatividade e do sentimento de pertencimento de estudantes negros. Por meio de uma sequência didática desenvolvida em uma escola pública, a investigação tensiona a invisibilidade de protagonistas negros produzida por um currículo eurocêntrico e defende a incorporação de obras que promovam identidade, autoafirmação e reconhecimento positivo da população negra no espaço escolar.

Para enfrentar essa invisibilidade, Oliveira (2025) organiza uma sequência didática baseada na curadoria de autores negros, colocando no centro da prática pedagógica a ancestralidade, a estética do cabelo crespo e o cotidiano da mulher negra. As atividades articulam leitura, diálogo e produção textual dos estudantes, favorecendo o letramento literário negro, a valorização da autoestima e a escrita de si. Embora a autora utilize o conceito de *escrevivência*, de Conceição Evaristo, opta-se nesta pesquisa pela expressão "escrita de si", uma vez que a *escrevivência* foi concebida para problematizar a experiência coletiva de mulheres negras, enquanto a intervenção analisada envolveu estudantes de ambos os gêneros.

Em Oliveira (2025), a ação docente constitui o principal vetor da prática antirracista. Ao selecionar obras de autoria negra e articular sua leitura a discussões sobre identidade e pertencimento, a professora transforma a literatura em instrumento de enfrentamento ao racismo. Essa perspectiva dialoga com Gomes (2012), para quem a valorização positiva do *fenótipo* negro, especialmente da pele e do cabelo, constitui dimensão fundamental da educação das relações étnico-raciais.

Diferentemente das duas pesquisas desenvolvidas na Escola Mãe Hilda, Oliveira (2025) desloca o eixo da investigação da construção institucional de uma educação antirracista para a potência transformadora da ação docente em sala de aula. Esse deslocamento modifica o próprio objeto analítico da pesquisa. Enquanto Santos (2020) e Antunes (2020) examinam uma cultura escolar consolidada em torno de princípios afrocentrados, Oliveira investiga como uma professora pode tensionar um currículo ainda marcado pelo eurocentrismo por meio da seleção de obras literárias de autoria negra e da reorganização das práticas de leitura e escrita. A permanência, entretanto, está na compreensão de que a valorização positiva da identidade negra constitui elemento estruturante da prática pedagógica antirracista.

Se Oliveira (2025) demonstra que intervenções pedagógicas podem produzir deslocamentos significativos na construção identitária dos estudantes, Jácome (2021) amplia essa discussão ao deslocar o foco para as condições institucionais que sustentam – ou limitam – a implementação da educação antirracista. A autora deixa de analisar prioritariamente a prática desenvolvida por uma docente para investigar os fatores curriculares, formativos e administrativos que condicionam a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Com isso, o debate deixa de estar centrado apenas no fazer pedagógico e passa a incorporar as estruturas escolares que tornam essas práticas permanentes ou episódicas.

Jácome (2021) investiga a implementação da Lei nº 10.639/2003 no Ensino

Fundamental, articulando os saberes que sustentam a prática docente aos desafios de efetivação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A pesquisa identifica como principais entraves a formação insuficiente dos professores, a escassez de recursos pedagógicos, a fragilidade da atuação das redes de ensino no acompanhamento da legislação e as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente para desenvolver práticas antirracistas de forma contínua.

Ao compreender a Lei nº 10.639/2003 como uma política de reparação histórica, Jácome (2021) defende sua incorporação transversal ao currículo e propõe estratégias como a valorização de autores e personalidades negras, a revisão crítica da narrativa histórica e intervenções no espaço escolar que fortaleçam a identidade negra e o enfrentamento ao racismo.

As reflexões desenvolvidas por Jácome (2021) dialogam com discussões posteriormente aprofundadas por Amorim (2023), que ressalta a importância de racializar o debate escolar e pensar a formação docente, pontuando a necessidade de discutir a branquitude para causar inquietude e transformação social entre os pares brancos. E Souza e Miranda (2022b), ao relatar sobre o desenvolvimento de uma metodologia negra de escrita sobre si, enquanto promotora da visibilidade aos saberes da cultura local, colocando em pauta conhecimentos não hegemônicos e conferindo aos estudantes o protagonismo em seu processo de aprendizagem, demonstram a importância de se trabalhar de forma ativa com estratégias efetivas que cumpram as proposições da Lei 10.639/2003.

A pesquisa de Jácome (2021) produz um deslocamento importante em relação às dissertações anteriormente analisadas. Se Santos (2020), Antunes (2020) e Oliveira (2025) concentram-se nas possibilidades concretas de construção de práticas antirracistas, Jácome evidencia que tais práticas permanecem condicionadas por fatores estruturais, como formação docente, gestão escolar, recursos pedagógicos e institucionalização curricular. Dessa forma, a autora amplia a escala da análise, indicando que a consolidação da educação antirracista depende menos de iniciativas individuais e mais da capacidade das instituições de incorporarem essa perspectiva como política permanente.

As conclusões de Medeiros (2018) dialogam diretamente com aquelas apresentadas por Jácome (2021), sobretudo ao demonstrar que o principal obstáculo à efetivação da educação antirracista não reside na inexistência de respaldo normativo, mas na dificuldade de transformar a legislação em prática pedagógica contínua. Embora realizadas em contextos distintos, ambas as pesquisas convergem ao identificar a formação docente, a fragilidade dos materiais didáticos e a ausência de políticas institucionais permanentes como elementos que

limitam a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar.

A pesquisa desenvolvida 15 anos após a sanção da lei apontou desafios e avanços dentro da realidade estudada. Segundo Medeiros (2018), os avanços se localizaram na área do reconhecimento da importância da lei para gestores e corpo docente, além da maior visibilidade a temática. Mas, enquanto desafios a folclorização das temáticas negras, a insegurança docente pela falta de preparo formativo adequado para dialogar de forma mais incisiva sobre as temáticas e a falta de representatividade positiva no material didático.

Além de identificar a baixa representatividade positiva da população negra nos materiais didáticos como fator que impacta a construção identitária dos estudantes, Medeiros (2018) propõe um ciclo de formação continuada para a rede municipal e defende ações articuladas entre currículo, projetos interdisciplinares e aproximação da escola com os movimentos sociais negros, compreendendo essas medidas como condições para consolidar práticas pedagógicas antirracistas permanentes.

A leitura conjunta de Oliveira (2025), Jácome (2021) e Medeiros (2018) evidencia uma convergência importante: nenhuma das autoras identifica a inexistência de respaldo legal como principal entrave para a educação antirracista. Ao contrário, as três pesquisas apontam que o desafio reside na tradução da legislação em práticas curriculares permanentes. Por isso, formação docente, reorganização curricular, materiais didáticos e gestão escolar aparecem de forma recorrente como dimensões estruturantes para que a Lei nº 10.639/2003 ultrapasse o plano normativo e se converta em prática pedagógica cotidiana.

As conclusões de Medeiros (2018) dialogam com Santos (2008) e Gomes (2017), ao reforçarem que o enfrentamento do eurocentrismo exige reconhecer os movimentos sociais negros como produtores de conhecimento e incorporar suas experiências ao currículo escolar. Nessa perspectiva, currículos comprometidos com a valorização desses saberes ampliam a visibilidade de intelectuais, artistas e lideranças negras historicamente invisibilizadas, favorecendo uma educação mais plural, como também observa Lisboa (2022).

Enquanto as pesquisas construídas na Escola Mãe Hilda demonstram um trabalho contínuo pela educação antirracista, desenvolvido pelo Movimento Negro Educador, o trabalho desenvolvido por Oliveira (2025) é um trabalho pontual, desenvolvido em uma disciplina dentro de uma instituição escolar pública, que teve impacto imediato na compreensão daqueles estudantes, mas que não se pode garantir que o efeito será prolongado e que a continuidade será adaptada pelo espaço escolar e trabalhada por outros profissionais.

Consideradas em conjunto, essas pesquisas evidenciam uma diferença importante entre práticas pedagógicas institucionalizadas e práticas pedagógicas de caráter interventivo.

Nas experiências analisadas na Escola Mãe Hilda, a educação antirracista constitui um princípio estruturante do projeto político-pedagógico da instituição, produzindo ações permanentes e articuladas ao currículo. Já nas escolas públicas investigadas por Oliveira (2025), Jácome (2021) e Medeiros (2018), as iniciativas tendem a depender mais diretamente da atuação de docentes ou de projetos específicos, revelando a dificuldade de transformar experiências exitosas em políticas institucionais permanentes. Essa distinção constitui um dos principais achados desta revisão.

Uma análise transversal dessas cinco dissertações permite perceber que a produção acadêmica da UNEB tem operado a partir de três eixos teóricos principais. O primeiro compreende a valorização das epistemologias negras e da ancestralidade como fundamento da prática pedagógica, representado especialmente pelas pesquisas desenvolvidas na Escola Mãe Hilda. O segundo concentra-se na implementação da Lei nº 10.639/2003, entendendo o currículo como espaço privilegiado de disputa política e de enfrentamento ao racismo institucional, perspectiva predominante em Jácome (2021) e Medeiros (2018). O terceiro eixo enfatiza o potencial transformador da ação docente e da mediação pedagógica, aproximando-se das discussões sobre representatividade, identidade e letramento racial, como observado em Oliveira (2025). Embora partam de objetos distintos, essas perspectivas não são excludentes; ao contrário, articulam-se para afirmar que a consolidação da educação antirracista depende da integração entre currículo, formação docente, práticas pedagógicas e valorização das identidades negras.

Os estudos analisados convergem ao indicar que a principal fragilidade da educação antirracista nas escolas públicas não reside na ausência de experiências exitosas, mas na dificuldade de institucionalizá-las. Em geral, as iniciativas permanecem vinculadas ao engajamento individual ou de pequenos coletivos docentes, sem que se convertam em políticas pedagógicas permanentes. Essa constatação encontra respaldo em levantamento realizado pelo Instituto Alana e pelo Geledés Instituto da Mulher Negra (2022), segundo o qual a maioria dos municípios brasileiros ainda implementa a Lei nº 10.639/2003 de forma pontual ou insuficiente.

O Ministério da Educação apresentou um outro panorama a respeito da mesma lei em 2026. Segundo o Diagnóstico de Equidade, uma pesquisa realizada pela Secadi/MEC em 2024⁴, que contou com a participação de 98% das redes de ensino do Brasil, 97,3% das

⁴ A ver: BRASIL. Ministério da Educação. MEC reforça obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/obrigatoriedade-do-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-indigena>.

secretarias municipais e 100% das secretarias estaduais de educação, estão promovendo ações nas escolas para garantir a efetivação da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e da Educação Escolar Quilombola (EEQ).

À primeira vista, os dados produzidos pelo Instituto Alana/Geledés e pelo MEC parecem apontar diagnósticos distintos. Entretanto, essa diferença pode ser compreendida à luz das dissertações analisadas. Em nenhuma delas a existência de diretrizes normativas é tomada como indicador suficiente para caracterizar uma prática pedagógica antirracista consolidada. Ao contrário, as pesquisas convergem ao demonstrar que a efetividade da Lei nº 10.639/2003 depende da articulação entre formação docente, currículo, gestão escolar, materiais didáticos e compromisso institucional. Assim, os dados nacionais não são necessariamente excludentes: uma rede de ensino pode afirmar desenvolver ações voltadas para a ERER e, simultaneamente, manter práticas episódicas ou pouco estruturadas nas unidades escolares, exatamente como evidenciam os estudos analisados nesta revisão. Assim, surge o questionamento: a presença de orientações para a ERER ou para a EEQ dentro das secretarias se torna de fato uma ação pedagógica antirracista consistente? Quando chega no chão da escola, quem de fato permite que as práticas pedagógicas antirracistas se sustentem ao longo do período letivo?

3.2 As vozes docentes ecoam: o que as pesquisas demonstram sobre a perspectiva dos professores sobre as práticas antirracistas

Historicamente, a mulher negra nunca foi tratada sob o estereótipo da fragilidade ou delicadeza; ao contrário, não ocupou o lugar de “rainha do lar” ou musa romântica. Foi, sim, coisificada por sua condição de escravizada e, contemporaneamente, explorada de forma assalariada e/ou hipersexualizada, tornando-se a “antimusa” da sociedade brasileira. Ela porta a imagem frequentemente rechaçada em postos de trabalho que exigem “boa aparência” — eufemismo para a estética branca. Sua cultura foi violada e ridicularizada à medida que se desenvolviam os processos de desumanização. Por isso, é imperativo formular as identidades da mulher negra como sujeito histórico e político em suas diversas acepções, e não como algo estático ou único.

É nessa perspectiva de reformular a identidade social da mulher negra que o posicionamento ético e político ganha relevância. Compreender seus discursos a partir de

suas vivências produz uma nova perspectiva de mudança social. Davis (2016) afirma que, quando uma mulher negra se movimenta, ela movimenta toda a estrutura social, dado que seu posicionamento de base tensiona as fixidezes do capitalismo.

A docência no Ensino Fundamental é exercida predominantemente por mulheres, conforme evidenciam os dados do Censo Escolar (Inep, 2022). Entretanto, essa predominância não elimina as desigualdades raciais presentes na profissão. Gomes e Costa (2025) demonstram que a participação de professoras negras permanece reduzida, revelando que os espaços de autoridade pedagógica continuam atravessados pelo racismo estrutural. Nesse contexto, a presença dessas docentes adquire significado político, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de que professores brancos também assumam compromisso efetivo com práticas pedagógicas antirracistas.

É dentro desse contexto de disparidade e pouco espaço produzido pelo racismo estrutural que a presença das professoras negras, que por si, já se configura enquanto uma prática tensionadora aos espaços de poder, que a ação de docentes brancos enquanto aliados no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas se tornam fundamentais para a mudança do cenário social vivenciado. A respeito dessas compreensões, dialogaremos com duas dissertações que abordam a partir da perspectiva docente, as práticas pedagógicas antirracistas.

A pesquisa desenvolvida por Núñez (2023) trabalha com um grupo maior de professores que envolvem toda a Educação Básica, contendo professores do Ensino Fundamental e Médio. Achamos relevante trabalhar com a pesquisa da autora, devido ao objetivo construído em sua pesquisa e à articulação dos resultados apontados. Núñez (2023) propôs compreender as pedagogias de (re)existência construídas por professoras negras ativistas na Educação Básica contra o racismo patriarcal e colonial.

A autora realizou um recorte específico de gênero e de raça para a produção dos dados do estudo, tendo como protagonistas as professoras ativistas negras, as compreendendo através do método denominado “Narrativas Pedagógicas de (re)existências”⁵. Núñez destaca que o posicionamento político ativista das professoras insurge diretamente contra o fazer pedagógico, contra as opressões de gênero e raça. Ou seja, não é possível desassociar as trajetórias de vida das professoras de suas práticas pedagógicas antirracistas.

A autoafirmação das professoras como pessoa negra constitui o momento

⁵ A autora define esse método enquanto um produtor de textos escritos construídos em rodas de conversas sobre suas histórias de vida e dos atravessamentos político-pedagógicos (Nuñez, 2023).

crucial do processo de sua construção identitária. Nesse percurso elas mobilizaram saberes oriundos de diferentes fontes e condicionados pela trajetória de vida de cada professora. A ação pedagógica desenvolvida é fortemente influenciada pela percepção do seu pertencimento étnico-racial e os saberes mobilizados atuam como elemento mediador entre o reconhecimento do pertencimento e o impulso para mudanças em sua prática docente (Silva, 2009, p. 20).

Essa percepção sobre a ação pedagógica e o trabalho das professoras negras só pode ser investigada a partir de um diálogo constante com as mesmas, reconhecendo-as como produtoras de seu próprio saber profissional e protagonistas de uma pedagogia insurgente. Neste preâmbulo, percebeu-se que as práticas pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas às questões identitárias. Em um movimento comum das correntes racistas, o esvaziamento identitário é utilizado para enfraquecer o pertencimento negro.

A respeito das práticas pedagógicas antirracistas, as narrativas pedagógicas de (re)existências das docentes demarca quatro pontos centrais para a sua realização: a pedagogia do ativismo (em sala de aula, as professoras trabalham com temáticas que buscam a reflexão discente a respeito das opressões sociais); a valorização histórico-cultural (elas buscam ampliar o olhar dos estudantes, reconhecendo as contribuições significativas das populações africanas e afrobrasileiras para a sociedade, alterando a lógica colonial); a adoção de um currículo decolonial e as redes de colaboração (compreensão do trabalho docente como uma ação coletiva e associada).

Esses pilares proporcionam a compreensão da importância da professora negra como um sujeito político, que tensiona a educação através da sua própria narrativa e ativismo para que a mudança social possa ocorrer de fato. As práticas pedagógicas antirracistas dentro desse contexto são inerentes à existência dessas profissionais, tendo em vista que a vida ativista e a vida profissional se interligam. A formação política nessa perspectiva ganha destaque, promovendo uma ação antirracista duradoura por essas profissionais, ou seja, independentemente do espaço que ocupem, elas proporcionaram reflexões a respeito da estruturação social baseada no racismo, no machismo e no sexismo.

A principal contribuição de Núñez (2023) para o conjunto das pesquisas analisadas consiste em deslocar o debate da prática pedagógica para o sujeito que a produz. Enquanto as dissertações discutidas na seção anterior privilegiavam currículo, materiais didáticos e organização escolar, Núñez evidencia que a educação antirracista também é produzida pelas trajetórias, experiências e posicionamentos políticos das docentes. A prática pedagógica deixa de ser compreendida apenas como método de ensino e passa a ser analisada como expressão da identidade profissional e racial das professoras.

Outro estudo que adota a perspectiva decolonial para a compreensão das percepções dos professores a respeito das práticas pedagógicas antirracistas foi a pesquisa desenvolvida por Lourenço (2022). A autora objetivava com a sua pesquisa, colaborar com as discussões sobre o empoderamento da identidade negra e as práticas curriculares, fortalecendo uma educação decolonial de "(re)existência".

Por meio de um estudo no Centro Municipal de Educação de Valilândia, no município de Valente, Bahia, com professores e estudantes que integram o Ensino Fundamental, sem recorte de gênero e raça, Lourenço constrói suas reflexões que apontam a proximidade ou distância da prática pedagógica com a decolonialidade. A pesquisadora acompanhou o desenvolvimento de um projeto de intervenção, realizado por meio de oficinas pedagógicas com os estudantes do Ensino Fundamental, que resultou em um caderno temático com proposições didático-pedagógicas que proporcionam a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

A respeito das práticas antirracistas, o estudo de Lourenço (2022) sustenta que a produção desse projeto de intervenção teve como benefícios o incentivo aos alunos a existir com dignidade e resistência às estruturas de opressão racial e o empoderamento identitário. A autora atribui a necessidade de a escola assumir seu papel de mediadora do diálogo sobre as diferenças para reduzir a discriminação, e a necessidade de mudança no currículo, incluindo informações, saberes e histórias sobre os grupos marginalizados.

A pesquisadora afirma que o desenvolvimento da pesquisa contribuiu com o espaço escolar ao proporcionar a “desconstrução da imagem racializada e negativa dos povos que sofreram a diáspora africana e dos negros escravizados, além de ter criado alternativas para que as questões étnico-raciais ganhem cada vez mais espaço no contexto escolar” (Lourenço, 2022, p. 11). Aqui, analisamos novamente o processo de construção de uma prática, que sem dúvidas despertou contribuições para o espaço, mas que não temos como afirmar sobre o processo de continuidade.

A natureza do programa de pós-graduação ao qual a pesquisa está vinculada, o Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social – MPIES, da Universidade do Estado da Bahia, promove justamente pesquisas de cunho intervencionista que desenvolvam produtos educativos para a disseminação do conhecimento e transformação da realidade vivenciada. A ação da pesquisadora afetou diretamente a comunidade escolar durante aquele período, mas é incerto afirmar se as práticas pedagógicas antirracistas iniciadas por ela terão continuidade, até pelo seu apontamento de necessidade de mudança no currículo e de uma participação mais efetiva da escola enquanto mediadora dessas ações.

Em conjunto, Núñez (2023) e Lourenço (2022) ampliam a compreensão das práticas pedagógicas antirracistas ao evidenciar duas dimensões complementares. A primeira destaca que o compromisso político das professoras constitui elemento estruturante da prática docente. A segunda demonstra que intervenções pedagógicas podem produzir mudanças importantes no cotidiano escolar, embora sua permanência dependa da institucionalização dessas ações no currículo e na gestão da escola. Assim, as duas pesquisas reforçam que a consolidação da educação antirracista exige tanto sujeitos politicamente comprometidos quanto instituições capazes de sustentar essas práticas ao longo do tempo.

3.3 Encaminhamentos pedagógicos necessários a partir dos resultados da pesquisa

As sete pesquisas selecionadas, todas oriundas de produções femininas, demonstram que a discussão sobre educação antirracista passou por mudanças significativas ao longo desse período. As pesquisas mais distantes do período presente não utilizaram o termo “antirracismo”, apesar de consolidarem pesquisas, apontamentos e ações que hoje denominamos práticas pedagógicas antirracistas.

Os estudos mais antigos nessa perspectiva se voltaram a estudar a realidade e propor alterações para ela, contribuindo assim para que a comunidade, a partir da leitura da pesquisa ou do acesso ao produto educativo oriundo dela, se mobilize e se transforme. Também entre elas é possível perceber o foco na Lei 10.639/2003 como centro das compreensões. Mesmo anos após a publicação, os dois estudos apontaram que a realidade de efetivação da lei se manteve enquanto um desafio, com Medeiros (2018) afirmando que ela não era cumprida na instituição pesquisada.

O cenário para a Lei que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História Afrobrasileira e Africana nas escolas da Educação Básica, 23 anos após a sua publicação, ainda se apresenta como desafiador e merecedor de atenção. A falta de fiscalização da efetividade da Lei dentro dos espaços escolares da rede, permite que ações pontuais sejam desenvolvidas e não de cunho científico, mas de cunho folclórico. Alegorizando a população negra para atender as demandas das datas comemorativas.

Outro elemento de destaque pontuado pelos estudos é a necessidade de formação para os docentes adentrarem a temática da negritude nos espaços da sala de aula. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015) orientam que a formação docente seja pautada pelo:

[...] reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. (Parecer CNE/CP Nº: 2/2015, p. 09)

Apesar dessa orientação normativa, estudos como o de Medeiros (2018) e Jácome (2021) demonstram que ainda são necessárias mudanças significativas nos cursos de licenciaturas. Pesquisas como a de Lourenço (2022) e Oliveira (2025) demonstram avanços por parte de um professor ou um grupo pequeno de professores que acessaram a formação para a educação antirracista, ao passo que se debruçaram sobre a perspectiva decolonial ou de valorização da cultura negra, ações que visibilizassem positivamente a comunidade. Todavia, ainda se apresenta necessário avançar nessas formações de forma que todo docente se sinta confortável, dentro do seu espaço de fala, seja ele subjugado ao racismo ou privilegiado pela branquitude, de dialogar sobre as temáticas que envolvem o combate ao racismo, tendo em vista que essa problemática não pertence somente às minorias do poder.

Essa mudança é proeminente, tendo em vista que nem todos os docentes, inclusive os que se autodeclaram negros (especialmente sujeitos pardos com fenótipos de menor pigmentação), possuem letramento racial e embasamento teórico para se compreenderem além da imposição racista de um sujeito sem pertencimento. Da mesma forma, para professores brancos, refletir sobre seu lugar de privilégio social e analisar criticamente a branquitude é essencial para a adoção de um posicionamento antirracista ético, que dialogue com a temática sem usurpar o lugar de fala de quem vivencia o trauma racial.

Como salienta Gomes (1999, p. 9), os profissionais da educação necessitam compreender que “a luta pelo direito à igualdade social não elimina as diferenças étnico-raciais”. Assim, quando os cursos de Pedagogia ofertam tais discussões em seus currículos, permitem que todos os graduandos, independentemente de sua trajetória pessoal, compreendam essas dinâmicas sociais e construam práticas que valorizem a diversidade e enfrentem a estrutura racista de forma técnica e sensível.

Esse tipo de compreensão vemos ocorrer de forma autônoma e fluida na Escola Mãe Hilda, tanto nas descobertas pesquisadas por Santos (2020) quanto por Antunes (2020). A unidade escolar nasce da luta popular de um movimento cultural de raízes africanas bem estabelecidas, que compreende seu potencial fortalecedor para a identidade negra do território baiano e promove, a partir disso, um movimento negro educador criando a instituição escolar.

A negritude dentro da Escola Mãe Hilda é vivida na centralidade mesmo com as disputas políticas que o currículo conservador unificado da Base Nacional Comum Curricular promove para o Ensino Fundamental. Dentro da unidade escolar, os profissionais buscam saídas pedagógicas para visibilizar e potencializar a vivência negra pela cultura do Bloco Ilê Aiyê e pela religiosidade do Terreiro Ilê Axé Jitolu.

Vislumbrar o protagonismo negro desenvolvido com práticas pedagógicas consistentes dentro dessa realidade escolar que oferta o ensino gratuitamente, proporciona um movimento de esperar para que as práticas pedagógicas antirracistas se fortaleçam em outras comunidades. Compreendemos que a vivência negra das práticas antirracistas dentro da Escola Mãe Hilda possui suas particularidades pelo seu movimento de origem, todavia, os estudos mostraram que é possível pensar em práticas pedagógicas antirracistas nos espaços públicos de educação do Ensino Fundamental, por que não transformar essas ações em um movimento contínuo?

hooks (2017, p. 208) afirma que “um dos aspectos mais intensos da prática pedagógica libertadora é o desafio, da parte dos professores e professoras, de mudar o programa predeterminado”. Assim, para promover uma educação antirracista, à instituição escolar em conjunto com o corpo docente deve assumir um compromisso político libertador, identificando as opressões que se manifestam, inclusive, no cotidiano da sala de aula. Inserir temáticas que emergem da necessidade dos estudantes, com foco nas diversidades raciais e em identidades historicamente marginalizadas, é o que impulsiona uma sociedade mais equitativa.

Nesse sentido, como aponta Macedo (2023, p. 607), “a escola é um espaço político que deve buscar formas de contribuir com práticas mais igualitárias buscando superar qualquer forma de racismo”. Crenshaw (2004) reforça a necessidade de reconfigurar as práticas que contribuem para a invisibilidade interseccional, consolidando-as como emancipadoras. Trata-se de gerar visibilidade à vivência negra, aos Movimentos Negros e aos protagonistas históricos: cientistas, pesquisadores, intelectuais e artistas que reconfiguraram o cenário cultural e político, celebrando sua existência e produção nos espaços escolares.

É necessário ressaltar, conforme evidenciado pelas dissertações analisadas, que a permanência das práticas pedagógicas antirracistas depende de um compromisso político coletivo. As pesquisas convergem ao demonstrar que iniciativas isoladas de professores podem produzir impactos significativos na formação dos estudantes, mas tendem a permanecer pontuais quando não são incorporadas ao currículo, à gestão escolar e ao projeto político-pedagógico da instituição. Em contrapartida, experiências institucionalizadas, como a

desenvolvida na Escola Mãe Hilda, evidenciam maior potencial de continuidade e consolidação. Desse modo, o principal achado desta revisão indica que a efetivação da educação antirracista não depende apenas do engajamento docente, mas da articulação entre formação de professores, currículo, gestão escolar e compromisso institucional permanente, condição indispensável para que a Lei nº 10.639/2003 se materialize como prática cotidiana e não apenas como determinação normativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse item do trabalho procuraremos fazer um cotejamento dos principais achados da pesquisa com os objetivos delineados. A questão de partida do estudo foi: o que as produções científicas dos últimos 10 anos das UEBAS têm apresentado sobre as práticas antirracistas desenvolvidas dentro dos espaços escolares do Ensino Fundamental?

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as práticas antirracistas no Ensino Fundamental mapeadas pelas produções científicas brasileiras publicadas pelas UEBAS entre 2015 e 2025. Esse objetivo tinha como elemento principal identificar teses e dissertações que apresentassem as práticas antirracistas no território baiano, maior território de população negra no Brasil, e compreender como essas práticas pedagógicas antirracistas têm se desenvolvido dentro do Ensino Fundamental, que é a etapa mais duradoura da Educação Básica.

Como salientados nos resultados, alguns dados mais gerais sobre as pesquisas chamaram nossa atenção: o recorte de gênero das pesquisadoras, todas mulheres, e a indisponibilidade de dissertações e teses da UESB, UESC (essas por não terem cadastro na plataforma) e UEFS (por possuir um único trabalho publicado, datado de 1994) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Essa falta de presença de pesquisas de 3 das 4 UEBAS no principal banco de divulgação científica de teses e dissertações do Brasil causa um impacto direto no acesso às pesquisas desenvolvidas por essas universidades para um público mais amplo. Caso o público deseje conhecer as pesquisas dessas UEBAS, eles precisam se direcionar expressamente à própria biblioteca da Universidade, o que dificulta a divulgação do conhecimento.

Ainda no recorte de análise das dissertações e teses disponíveis no BDTD, um elemento que chamou a atenção nos 23 achados é que somente 1 tese se debruça sobre a discussão antirracista, todavia, ela não analisa o Ensino Fundamental, não sendo possível assim sua análise para essa produção. Das produções que se debruçam somente sobre o

Ensino Fundamental temos 6 dissertações, todas voltadas para os Anos Finais.

Esse dado nos faz surgir alguns questionamentos como: As professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão ocupando os programas de pós-graduação das UEBAS? Se sim, o que pesquisam? Por que a temática das práticas pedagógicas antirracistas não tem sido objeto de estudo desse ciclo formativo?

De forma mais ampla, podemos afirmar que as pesquisas dialogam e assumem um compromisso com a educação antirracista e as práticas pedagógicas, seja de forma analítica ou intervencionista. Essa afirmação é pautada na compreensão de que a educação antirracista é um ato político e social, adotado que busca promover construções que não só combatam o racismo, mas oportunizem o protagonismo negro na autoria ou na presença durante a atuação. Assim, todos os estudos se comprometeram a valorizar a negritude através do destaque de ações positivas dentro da Educação Básica, ou através da denúncia de ausência do cumprimento da lei 10.639/2003, o que acarreta coragem.

Além disso, essas autoras produziram desobediência epistêmica que é um pilar da educação antirracista e da pedagogia decolonial. Ao tirarem o estudante e as professoras negras do lugar de "objeto de estudo", típico das pesquisas eurocentradas, as pesquisadoras os colocam no lugar de sujeitos produtores de conhecimento, metodologias e estratégias de (re)existência contra a colonialidade que ainda habita a escola pública.

Também destacamos que a maioria dos estudos são construídos nas escolas públicas, em busca de transformação social a partir das práticas pedagógicas antirracistas e do cumprimento efetivo da Lei 10.639/2003. Percebemos que fatores como a formação de professores, as políticas públicas, os movimentos políticos construídos no cenário brasileiro, a adesão a uma identidade política e ideológica da instituição escolar, o currículo ofertado pela instituição escolar e pelas redes de educação, assim como a intencionalidade pedagógica e o compromisso social dos professores impactam diretamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas nas instituições.

Essa gama de elementos dialoga diretamente com a formação histórica e social da população brasileira e impacta na compreensão de educação e do tipo de educação que se oferta para uma população que é majoritariamente negra. O racismo, que promoveu os processos de diásporas atlânticas forçadas dos povos africanos para as Américas, se adaptou às organizações sociais contemporâneas e aos territórios que transformou, promovendo novas formas de opressão, sempre direcionado a uma ou mais populações que pudessem ser subjugadas fornecendo mão de obra barata. É o racismo que alimenta e fortalece a continuidade do sistema capitalista enquanto hegemônico.

Para mudar essa perspectiva social, há a necessidade de valorização das identidades não brancas e subverter o currículo eurocentrado, para o fortalecimento dessas populações e formação política e ideológica de não permissão da subjugação e valorização e redescobrimto da história negra contada a partir das perspectivas negras.

Nessa perspectiva, as pesquisas contribuem significativamente com apontamentos de possíveis projetos de intervenção e ações que podem ser adotadas pela comunidade escolar para que as práticas pedagógicas antirracistas existam na escola de forma contínua, construindo assim uma cultura escolar a respeito da educação antirracista, resistindo mesmo à troca do corpo docente, caso ocorra por qualquer motivo como aposentadorias e solicitações de desligamento. Quando essa ação fica centrada na figura de um profissional, sua ausência significa o abandono de uma prática e não de uma cultura escolar pela educação antirracista, já que a instituição não assumiu esse posicionamento.

Assim, as escolas precisam a partir de seus atores sociais e da rede à qual pertencem, escolher o posicionamento político que vão promover. É necessário entender se se busca manter o status quo ou transformar a lógica hegemônica, dialogando com todos os elementos legais que garantem o espaço à diversidade e ao respeito às diferenças dentro do processo formativo escolar. A posição da instituição escolar é o que permite ou não, o desenvolvimento de uma educação antirracista, sem esvaziamento do processo formativo e de pautas tão caras para os grupos minoritários de poder social.

Assim, conclui-se que o racismo ainda reverbera pelas estruturas sociais educativas, mas que há um processo de resistência por parte dos movimentos negros educadores e dos profissionais que compreendem a importância da educação antirracista para a mudança dessa perspectiva. O compromisso social desses atores, tem contribuído para maior visibilidade não só para práticas pedagógicas, como também para mudanças em diferentes elementos que dialogam diretamente com o fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMORIM, J. P. P. Pedagogia antirracista e processos identitários: teoria e prática na Educação Infantil. **Revista desenvolvimento e civilização**, v. 3, n. 1, 2022.

ANTUNES, J. C. de L. **Caderno de educação do Ilê Aiyê: produção, recepção e sua utilização na Escola Mãe Hilda**. 2020 Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos, Povos indígenas e Culturas Negras) - Departamento de Ciências Humanas, Campus I, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BERNARDINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R MALDONADO-TORRES, N. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível

em: download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003 de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, 10 de março. Seção 1, p. 21.

CONCEIÇÃO, S. da; QUEIROZ, P. M. S. de; RODRIGUES, V. A.; QUEIROZ, M. A. de. Percepções de estudantes negros, do ensino médio, sobre o racismo numa escola militar do interior da Bahia. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, e45057, 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/45057> . Acesso em: 17 dez. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020**. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/avaliacao/resultado-da-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 28 mai. 2026.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do

ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.

FRANCO, M.A.R.S. Prática Pedagógica e docência: um olhar para a epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G.; PRADO, M. V. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: 154 educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GOMES, L. N. 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: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso: 10 jun. de 2021.

GOMES, A. L. F. A sociologia das ausências e das emergências em sala de aula. **Revista Cronos**, v. 18, n. 2, p. 155-164, mai. 2018.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de; RODRIGUES, A. N. As escolas e suas práticas. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Açãoeducativa.org.br, 2012.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

GOMES, R.; COSTA, V. **Precariedade docente: remuneração e racismo estrutural II**. Le Monde Diplomatique Brasil, 21 mar. 2025. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/precariedade-docente-remuneracao-e-racismo-estrutural-ii/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

hooks, B. **Ensinando a transgredir: a educação como a prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

JÁCOME, E. P. de S. **O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a lei 10.639/03: desafios, saberes e perspectivas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos, Povos indígenas e Culturas Negras) -Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Salvador, 2021.

LIMA, R. C.; SÉRGIO, M. C.; SOUZA, A. C. de. A prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, 2012.

LOURENÇO, J. A. L. **(Re)existência e empoderamento da identidade negra: prática docente e estudos decoloniais no centro municipal de educação de Valilândia /Valente (Ba)**. Orientador: Marcelo Máximo Purificação. 2022. 281f. Dissertação (Mestrado Profissional), Programa de Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social - Departamento de Educação Campus XI, Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2022.

MACEDO, L. de F. D. Gênero e raça na educação: uma perspectiva interseccional. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 1, p. 600–609, 2023.

MACEDO, R. S.; MACÊDO, E. **Currículo e as Políticas Públicas de Educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCELINO, K. F.; MORAES, M. C. B. Pesquisa qualitativa como proposta metodológica para os estudos com enfoque decolonial. **Saber Humano: Revista Científica Da Faculdade Antonio Meneghetti**, v. 14, n. 25, p. 96–112, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18815/sh.v14i25.708>. Acesso em: 28 mai. 2026.

MEDEIROS, M. A. de O. **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Identidade: desafios e implicações nas práticas pedagógicas**. Orientadora: Ana Lúcia Gomes da Silva. 2018. 193f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de Ciências Humanas Campus IV. Universidade do Estado da Bahia, 2018.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v.1, n.1, 2017.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB- Rio de Janeiro, 2003.

NUÑEZ, J. M. L. **Pedagogia de (Re)existências: “chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles e Malês”**. Orientadora: Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. 2023. 197 f. Tese

(Doutorado) - Programa de Pós graduação em Educação e Contemporaneidade - Departamento de Educação (DEDC), Campus I, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2023

OLIVEIRA, M. da S. C. **Representatividade e pertencimento**: vozes negras ecoam entre os estudantes do 8º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – (PROFLETRAS), Campus V. Santo Antônio de Jesus, 2024.

PEREIRA, A. O., SANTIAGO, F. Cores que desenhavam o mundo: infâncias e as marcas de gênero, raça e classe. **Educação**, v. 45, n. 1, e2/ 1–23, 2019.

PESSOA, F. L.; NETO, F. R. A. Processo pedagógico e combate ao preconceito racial no ensino infantil: busca de valores atitudinais numa escola pública no município de Brasília-Acre. **Revista Em Favor da Igualdade Racial**, v. 1, n. 1, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e a classificação social. In: SANTOS, S. B; MENESES, P. M. (Orgs). **Epistemologias do Sul**, Coimbra: Edições Almedina, 2009.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento - Justificando, 2017.

SANTOS, A. N. **Escola Mãe Hilda**: território insurgente da pedagogia da ancestralidade antirracista. Orientador: Gilmário Moreira Brito. 2020. 211f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, S. B; MENESES, P. M. (Orgs). **Epistemologias do Sul**, Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. J. da S. Práticas pedagógicas antirracistas: caminhos possíveis. **ETS EDUCARE - Revista de Educação e Ensino**, Curitiba, n.2, v.2, p.1-12, jan.-jul., 2024.

SILVA, M. A. B. da. Pedagogia, práticas pedagógicas e educação antirracista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, n. e1832, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, V. O. **Relações étnico-raciais e de gênero no contexto das práticas pedagógicas: escrituras e (re)invenções na educação básica**. Orientadora: Carmélia Aparecida Silva Miranda. 2020. 239f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV. Universidade do Estado da Bahia, 2020.

SOUZA, V. de O.; SILVA MIRANDA, C. A. Relações de raça e gênero na escola: escrituras de uma prática pedagógica. **Revista Em Favor De Igualdade Racial**, v. 5, n. 02, p. 80–95, 2022.

SOUZA, V. O.; SILVA MIRANDA, C. A.; DA SILVA, A. L. G. Escrituras e movimentos (auto)formativos na pesquisa por uma educação antirracista. **REVELL - REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS DA UEMS**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. 507–533, 2020.

SOUZA, O.; PAIM, E. A. Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Dossiê Ensino de história e relações étnico raciais., v. 1, n. 34, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNEB: Avaliação CAPES**. Salvador: PPG/UNEB, 2022. Disponível em: portal.uneb.br. Acesso em: 28 mai. 2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Campus XVI. **Projeto Pedagógico do curso [de Letras]**. Irecê: UNEB, [2021?]. Disponível em: dcht16.uneb.br/wp-content/uploads/2021/01/Projeto-Pedagogico-do-curso.pdf. Acesso em: 28 jan. 2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Conselho Universitário (CONSU). **Resolução nº 196/2002**, de 15 de julho de 2002. Institui o Sistema de Cotas para o preenchimento de vagas dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, e dá outras providências. Salvador: CONSU, 2002. Disponível em: <http://www.uneb.br>. Acesso em: 04 jan. 2026.