

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Juliana Timóteo de Melo**

**METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Caetano do Sul - SP  
2025**

**JULIANA TIMÓTEO DE MELO**

**METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA  
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores.**

**Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva**

**São Caetano do Sul - SP  
2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

MELO, Juliana Timóteo.

Metodologias Ativas para uma Educação Antirracista nos anos iniciais dos Ensino Fundamental / Juliana Timóteo de Melo. - Universidade Municipal de São Caetano do Sul/ Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2025.  
169f.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2025.

1. Educação Antirracista. 2. Práticas Pedagógicas 3. Metodologias Ativas. 4. Lei 10639/03. 5. Decolonialidade. I. SILVA, Marta Regina Paulo. II. Título. III. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 03/02/2025 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (Orientadora)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Crislei de Oliveira Custódio (IVH)

Dedico esta dissertação às crianças negras, filhas e filhos de trabalhadores e trabalhadoras que constroem o futuro em escolas públicas, como um dia fui. Que ocupem cada vez mais os espaços acadêmicos, fazendo deles lugares de resistência, saber e potência.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Força Criadora que permeia o universo, manifestada em diversas formas de fé, espiritualidade e ancestralidade. Minha gratidão vai a Deus, à sabedoria de Buda, à força de Shiva e ao acolhimento dos Orixás, que preservam a essência da ancestralidade africana. Honro os povos ancestrais, cuja conexão com o sagrado e a natureza nos legou ensinamentos de equilíbrio, força e fé, os quais me inspiraram e sustentaram-me ao longo desta jornada.

À minha mãe, Maria José, meu sustento literal e emocional, que nunca deixou faltar um prato de comida, nutrindo não apenas o corpo, mas também a alma e o coração.

Ao meu saudoso pai, Carlos (*in memoriam*), que, com sua determinação, muitas vezes expressa pela “força bruta”, nunca deixou de nos impulsionar para os estudos.

Às minhas irmãs e ao meu irmão: Zenilde, Janete, Jussara, Janaína e Cláudio; e a cada sobrinha e sobrinho: Lara, Luma, Joana, Luísa, Théo e Jorge. Vocês são minha energia vital, minha inspiração diária e meu maior motivo para seguir em frente.

Às gestoras e gestores escolares que marcaram minha trajetória na Educação, meu mais profundo reconhecimento e gratidão. À diretora Mihoko, em conjunto com a equipe de gestão, Cidinha e Luciane, cuja sabedoria me ensinou lições valiosas sobre ética; à diretora Edjane, que me acolheu com generosidade e confiou no meu fazer pedagógico; à diretora Sherida, que, com paciência e determinação, inspirou-me a perseverar sempre na busca por uma educação de qualidade e transformadora; e ao querido diretor Marcelo, mais do que um amigo e parceiro de luta, uma fonte inesgotável de conhecimento e experiência, cuja disposição em partilhar saberes e encorajamento me nutriu e ajudou-me a crescer como profissional e como pessoa.

À docente e aos estudantes do 5º ano B de 2024 e à equipe gestora da EMEB, que cordialmente aceitaram participar e construir coletivamente a intervenção pedagógica.

Às professoras Maria de Fátima e Crislei, pelo aceite em participar das bancas de qualificação e defesa, pelo carinho com que leram nossas palavras e por suas importantes contribuições.

À minha querida professora e orientadora Marta, por sua generosidade, dedicação e acolhida no grupo de pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), pela escuta e colaboração neste percurso; e ao grupo “Apoio de USCS”, no *WhatsApp*, pela ajuda mútua em todas as etapas, pelas figurinhas que arrancaram sorrisos nos momentos de maior tensão e pelas palavras de força que me impediram de desistir.

Às mulheres e aos homens negras e negros, cujas lutas diárias – passadas e presentes – têm sido a força motriz para a superação das desigualdades e para que as diferenças sejam reconhecidas como a verdadeira riqueza do mundo.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o uso das metodologias ativas na construção de uma educação antirracista. Defende uma educação inclusiva e decolonial que transcenda o eurocentrismo, valorize os saberes diversos e promova uma formação cidadã consciente e respeitosa à diversidade. Intenta responder à seguinte pergunta: como o trabalho com as metodologias ativas potencializam uma educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de São Bernardo do Campo? Como objetivo geral, buscou-se construir, por meio de metodologias ativas, práticas que potencializem uma educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de São Bernardo do Campo, São Paulo. Os objetivos específicos incluem: examinar nos documentos oficiais diretrizes e indicativos pertinentes ao tema; identificar os desafios enfrentados por educadores(as) na promoção de uma educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; documentar e compartilhar as experiências e resultados obtidos durante a intervenção. O estudo fundamenta-se em perspectivas teóricas progressistas, antirracistas, decoloniais e críticas ao modelo capitalista, visando contribuir para a desconstrução de estruturas opressivas presentes no sistema educacional. A opção metodológica foi pela pesquisa-intervenção realizada com estudantes do 5º ano por meio de uma sequência didática, que teve como procedimentos os círculos de cultura e as metodologias ativas. Os resultados evidenciam a importância da construção coletiva do conhecimento e do engajamento das vozes dos(as) estudantes. Demonstram como práticas colaborativas e engajadas podem fortalecer o enfrentamento ao racismo no contexto educacional. Embora insuficientes para resolver problemas estruturais como o racismo, tais práticas oferecem caminhos para reflexões e mudanças concretas no ambiente escolar, promovendo uma educação mais justa e inclusiva. Os impactos da pesquisa também se fizeram presentes na prática pedagógica e no desenvolvimento pessoal da pesquisadora, reafirmando o compromisso com uma educação transformadora. Como produto educacional, será elaborado um documentário amador que registrará o processo de construção e de desenvolvimento de uma sequência didática antirracista, incluindo depoimentos dos(as) estudantes, registros visuais, animações e atividades pedagógicas. O documentário será disponibilizado on-line, visando inspirar educadores(as) e fomentar discussões sobre inclusão e diversidade nas escolas. Conclui-se com a urgência de ampliar o debate sobre as questões étnico-raciais nas escolas, visando à construção e à disseminação de práticas antirracistas.

**Palavras-chave:** educação antirracista; práticas pedagógicas; metodologias ativas; Lei 10639/03; decolonialidade.

## ABSTRACT

This research focuses on the use of active methodologies in fostering antiracist education. It advocates for an inclusive and decolonial education that transcends Eurocentrism, values diverse knowledge systems, and promotes conscious and respectful citizenship formation. It seeks to answer the following question: how can active methodologies enhance antiracist education in the early years of primary education in a municipal school in São Bernardo do Campo? The general objective was to develop practices, through active methodologies, that enhance antiracist education in the early years of Primary School I in a municipal school in São Bernardo do Campo, São Paulo. Specific objectives include: examining official documents for guidelines and indicators related to the theme; identifying the challenges faced by educators in promoting antiracist education in the early years of primary education; and documenting and sharing the experiences and results obtained during the intervention. The study is grounded in progressive, antiracist, decolonial, and critical theoretical perspectives that challenge the capitalist model, aiming to contribute to dismantling oppressive structures within the educational system. The chosen methodology was intervention research conducted with 5th-grade students through a didactic sequence, utilizing cultural circles and active methodologies as procedures. The results highlight the importance of collective knowledge construction and the empowerment of students' voices. They demonstrate how collaborative and engaged practices can strengthen the fight against racism in the educational context. Although insufficient to resolve structural issues like racism, such practices offer pathways for reflection and concrete changes in the school environment, promoting a more equitable and inclusive education. The research also had significant impacts on the researcher's pedagogical practice and personal development, reaffirming a commitment to transformative education. As an educational product, an amateur documentary will be created to record the process of developing and implementing an antiracist didactic sequence, including student testimonies, visual records, animations, and pedagogical activities. The documentary will be made available online to inspire educators and foster discussions about inclusion and diversity in schools. The study concludes by emphasizing the urgency of expanding the debate on ethno-racial issues in schools, aiming to construct and disseminate antiracist practices.

**Keywords:** antiracist education; pedagogical practices; active methodologies; Law 10639/03; decoloniality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Gráfico gerado a partir das respostas do <i>Google Forms</i> .....	107
Figura 2 Nuvem de palavras gerada na plataforma <i>Canva</i> a partir da coleta de dados no <i>Google Forms</i> .....	108
Figura 3 <i>Design Thinking</i> em ação: das ideias às soluções.....	110
Figura 4 Suely Carneiro sobre o 13 de Maio.....	114
Figura 5 Esboço do grupo “Lutando contra os Racistas”.....	117
Figura 6 Esboço do grupo “Fogo nos Racistas”.....	117
Figura 7 Esboço do grupo “Xô-Racistas”.....	118
Figura 8 Esboço do grupo “Contra os Racistas”.....	118
Figura 9 Esboço do grupo: “Os Antirracistas”.....	119
Figura 10 <i>Print</i> da tela do Projeto no <i>Scrath</i> – Grupo “Fogo nos Racistas”.....	121
Figura 11 <i>Print</i> da tela do Projeto no <i>Scrath</i> – Grupo “Lutando contra os Racistas”.....	122
Figura 12 <i>Print</i> da tela do Projeto no <i>Scrath</i> – Grupo “Xô-Racistas”.....	122
Figura 13 <i>Print</i> da tela do Projeto no <i>Scrath</i> – Grupo “Contra os Racistas”.....	123
Figura 14 <i>Print</i> da tela do Projeto no <i>Scrath</i> – Grupo: “Os Antirracistas” (Alterando a frase da ideia inicial).....	123
Figura 15 Foto solicitada pela estudante “ <i>Dengo</i> ”.....	125

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Informações colhidas a partir das respostas ao <i>Google Forms</i> (Figura 1).....	111
Quadro 2 Quadro de Categorias e Subcategorias da Análise de Conteúdo.....	126
Quadro 3 Falas dos(as) Estudantes sobre a Categoria “Compreensão do Racismo”.....	127
Quadro 4 Falas dos(as) Estudantes sobre a Categoria “Aprendizados Construídos”.....	129
Quadro 5 Aspectos da Organização Curricular do 5º Ano.....	131
Quadro 6 Falas dos(as) Estudantes sobre a Categoria “Experiências e Percepções Pessoais”.....	135
Quadro 7 Falas dos(as) Estudantes sobre a Categoria “Impacto das Atividades”.....	138
Quadro 8 Falas dos(as) Estudantes sobre a Categoria “Propostas de Melhorias”.....	140

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BEI	Biblioteca Escolar Interativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Especializado de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério
CEFSA	Centro Educacional Fundação Engenheiro Salvador Arena
CEU	Complexo Educacional Unificado
CP	Currículo Paulista
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EE	Escola Estadual
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ETEC	Escola Técnica Estadual
FAFIL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FCP	Fundação Cultural Palmares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
OSPB	Organização Social Política Brasileira
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PAPP-TEC	Programas Pedagógicos em Tecnologia
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTT	Produção Técnico-Tecnológica
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINDSERV	Sindicato dos Servidores Municipais de São Bernardo do Campo
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEN	Teatro Experimental Negro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2 “NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE”: A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO ANTIRACISTA.....</b>	<b>32</b>
2.1 Histórico de luta e resistência dos(as) negros(as) no Brasil.....	33
2.2 Resgatando a Memória da Luta Negra pela Educação.....	38
2.3 A Lei 10.639/03 e os deságios na implementação.....	47
<b>3 EDUCAÇÃO DECOLONIAL.....</b>	<b>67</b>
3.1 Colonialismo e reconstrução: trilhando o caminho da decolonialidade na educação.....	68
3.2 Desvelando a hegemonia no currículo escolar.....	75
<b>4 TRILHANDO CAMINHOS DE EMANCIPAÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....</b>	<b>80</b>
4.1 Metodologias ativas para uma educação antirracista.....	81
4.1.1 Metodologias Ativas: ferramentas para uma educação emancipadora.....	88
4.1.2 A educação antirracista no século XXI e as tecnologias digitais.....	95
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>99</b>
5.1 O Campo de Pesquisa: Espaços e Vozes em Transformação.....	99
5.2 A Pesquisa-Intervenção e as Vozes dos(as) Estudantes.....	106
5.3 O Fazer Coletivo e a Potência das Metodologias Ativas na Luta Antirracista.....	125
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL: DOCUMENTANDO AS VOZES DE UMA JORNADA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA.....</b>	<b>145</b>
6.1 Fundamentação Teórica do Produto Educacional.....	145
6.2 Descrição do Produto Educacional.....	146
6.3 Aplicabilidade e Impacto do Produto Educacional.....	148
<b>7 “POIS QUEM GOSTA DE NÓS SOMOS NÓS MESMOS”: REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>160</b>



## APRESENTAÇÃO

Nasci e fui criada no município de São Bernardo do Campo, no bairro operário denominado Bairro Assunção (Antiga Cidade Miramar). Filha de Carlos Timóteo de Melo, metalúrgico alagoano (*in memoriam*), e Maria José dos Santos (a qual, vinda da Bahia aos vinte e sete anos com a família, em que era a empregada doméstica, posteriormente juntou-se ao contingente de operárias do Grande ABC da década de 70), ambos com pouco estudo, sempre engajados nas lutas trabalhistas da época, inspirados por líderes sindicais e amparados pelos movimentos sociais daquele período. Com muitas restrições orçamentárias, criaram cinco filhas, todas mulheres “pardas”, de acordo com os registros de nascimento das maternidades. Eu, filha do meio, segui os passos de Zenilde e Janete Timóteo de Melo, as duas mais velhas, filhas apenas do pai, com diferença de mais de dez anos de idade. Fui matriculada no mesmo grupo escolar em que elas estudaram, utilizei os mesmos livros de Estudos Sociais, Ciências, Organização Social Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica; os(as) professores(as) do “primário” e do “ginásio” já me conheciam pelas referências das irmãs e, como a EE Dr. João Firmino Correa de Araújo mantinha sua velha estrutura, eu apenas fazia parte daquilo tudo seguindo o curso escolar que me foi ofertado.

Ao término do ginásio e ingresso no Ensino Médio, a opção para os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) era ingressar em algum curso técnico, para que conseguissem um estágio ou primeiro emprego de “Jovem aprendiz”, de modo a contribuir nas despesas domésticas. O pai, com o ideal de inserir as filhas nas grandes montadoras que ali se faziam seguras e estáveis, inscreveu-me no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) para Ferramentaria, na Escola Técnica Estadual (ETE; hoje, ETEC) para Projetista e, como última opção, no extinto projeto Centro Especializado de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM), uma novidade para época. Dos três “vestibulinhos”, o que mais me empolgou foi a prova no CEFAM. Além de parte da prova ser dissertativa, a redação me remeteu a momentos que vivi na infância, com brincadeiras com minha lousa gigante que a “firma” deu em algum Natal passado, e nas lajotas da garagem de casa, nas quais eu desenhava olhos e bocas que pertenciam aos(às) estudantes imaginários(as), os quais já estavam posicionados(as) um(a) atrás do(a) outro(a). O tema da redação foi

“O que é ser professor nos dias atuais?”, baseado no texto “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti. E foi ali que a vontade de refletir um pouco mais sobre as pequenas injustiças presentes no meu cotidiano e a inércia de todos(as) ao meu redor, diante das situações adversas, despertou, de fato, o meu interesse em me tornar professora e buscar mudanças pelo caminho da educação. Ingressei no magistério aos 15 anos, e foi nesse período de conflitos e incertezas típicos da adolescência que adquiri consciência de quem sou e qual meu papel diante disso.

Eram tempos de “bailes da Chic Show”, encontros de jovens periféricos(as) em sua maioria pretos(as) e pardos(as), que se reuniam para escutar *Black Music*, em especial o gênero que mais se destacava na década de 90, o RAP. Um grupo em específico me marcou muito nesse período; os Racionais MC’s, com suas letras de protestos e alertas de discriminação racial, faziam-nos compreender muitas coisas que os bancos escolares não haviam entregado até aquele momento. Foram quatro anos de grandes transformações no meu modo de pensar e agir, juntamente com as aulas especiais que eram próprias para aquele modelo de formação ao Magistério; tínhamos longas aulas de Sociologia, Filosofia e Geografia Crítica com professores(as) incríveis que me permitiam, de fato, questionar toda e qualquer forma de discriminação e injustiça social.

Nesse período, ingressei como membro do grêmio estudantil do CEFAM, compomos a grande greve dos(as) professores(as), dando corpo ao acampamento em frente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), na Praça da República, localizada no centro de São Paulo. Fui convidada a participar dos encontros do Posse Hausa (*Hip Hop* com responsabilidade Racial), um coletivo de São Bernardo do Campo que compartilhava das principais lutas para difusão da cultura negra. Comecei a praticar capoeira no Grupo Angolinha, devido à necessidade de compreender mais sobre a cultura afro-brasileira e as origens que minha mãe trazia sutilmente sobre sua infância, mas que efetivamente nunca me foi permitido vivenciar a fundo. Ali, compreendi que sou uma mulher negra periférica e, agora, professora com habilitação específica para o exercício da profissão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que poderia e precisava mergulhar na Educação Pública para a transformação social a que almejava.

Em 1998, fui aprovada no concurso público de São Bernardo do Campo para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, logo no início das municipalizações do Fundamental I. A demanda por profissionais com esse pré-

requisito era imensa. Embora tenha sido aprovada, minha classificação foi baixa, em 998º lugar. Esperei ansiosa e angustiada por um ano inteiro, enquanto trabalhava em escolinhas particulares como recreacionista, cuidadora em shoppings e até como caixa de supermercado. Finalmente, fui convocada para assumir minha turma e acreditava que agora faria toda a diferença para mudar o mundo. Infelizmente, as coisas não se desenvolveram como eu imaginava.

Entrar em um sistema já tão estruturado naquela época me fez perceber que precisava buscar mais conhecimento para que minha prática pedagógica fizesse sentido. Em 1999, ingressei no curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL) da Fundação Santo André. Um outro mundo de conhecimentos se abriu com maiores responsabilidades do meu papel social. Foram tempos de participações em coletivos universitários, movimentos estudantis, ora com cunho partidário, ora apenas com vieses ideológicos revolucionários, porém todos contribuindo para o acúmulo de aprendizagens e ações, ainda que incipientes dentro da escola.

Depois de conquistar o diploma da graduação em 2002, a vontade de aprender e de me especializar cada vez mais na área só aumentava. Seguiram-se, então, inúmeros cursos livres de formação continuada ofertados pela própria rede de ensino em que atuava. Os anos se seguiram até o ingresso, em 2010, também via concurso público, na segunda matrícula, desta vez na Educação Infantil. Novos desafios e novas demandas, muitos(as) estudantes com deficiências nos dois níveis de ensino; foi preciso me atualizar. Comecei, então, o curso de pós-graduação Especialização em Educação Inclusiva na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Estar na academia é realmente algo desafiador; levar todos os debates e as referências bibliográficas para a prática em sala de aula era um trabalho árduo. Eu a concluí em 2012 e fiquei um longo período longe das universidades, dedicando-me apenas ao ofício de ensinar.

Com a troca de governo no município de São Bernardo do Campo, surgiu a oportunidade de a equipe docente rediscutir o Estatuto do Magistério para sua atualização e renovação. Para isso, um(a) representante de cada unidade escolar foi escolhido(a) para participar das discussões e da pré-escrita de um novo documento, o qual regeria nossa vida funcional dali em diante. Organizadas pela entidade representativa dos(as) servidores(as) municipais de São Bernardo do Campo através de comissões setoriais, eu fui selecionada para ser a representante da referida tarefa

das duas unidades em que atuava. Foram meses de estudos e pesquisas com um grupo grande e diverso de professores(as), coordenadores(as), orientadores(as) e diretores(as) de diferentes níveis do ensino municipal. Dessa grande experiência, formamos um agrupamento denominado, na época, de “Oposição Unificada” ao Sindicato dos Servidores Municipais de São Bernardo do Campo (SINDSERV), por entendermos que não estavam verdadeiramente fazendo a luta necessária para a defesa dos direitos de toda a categoria.

Com esse grupo, montamos uma chapa para concorrer às eleições do Sindicato dos Servidores. Com o apoio de algumas centrais sindicais, como a Intersindical, a APEOESP e a Conlutas, conseguimos êxito em movimentar a categoria e conquistar no voto nossa representatividade. Porém, o jogo sindical não é tão simples, principalmente para um grupo majoritariamente da Educação, que não tinha o aparato da maior organização sindical brasileira de massas – a CUT –, que, porventura, era base do prefeito daquele ano. Ganhamos a categoria, mas não levamos o título, e dessa experiência restaram a indignação e vontade de me engajar ainda mais nos movimentos de lutas populares. Para tanto, integrei o grupo de estudos sobre gênero e classe do coletivo de Mulheres da Conlutas, em Diadema.

Em 2015, devido a ajustes em minhas responsabilidades familiares, decidi reduzir minha carga horária de trabalho de 60 horas semanais para 40 horas, assumindo uma nova função como Professora de Apoio a Programas Pedagógicos em Tecnologia (PAPP-TEC). Nessa posição, fui designada para liderar as atividades na sala multimídia de um complexo educacional que abrangia dois níveis de ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, o CEU Regina Rocco Casa II.

Essa transição representou um desafio significativo, que fortaleceu meu interesse em aprimorar minha prática pedagógica, integrando o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) à proposta curricular do município. Comecei a frequentar atividades de extensão na Universidade Federal do ABC (UFABC), no curso de Desenvolvimento de Robótica Pedagógica – Cyberpedagogia<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> A Cyberpedagogia é uma abordagem educacional que visa integrar a tecnologia digital e a robótica no processo de ensino-aprendizagem. Nos cursos de extensão universitária, oferecidos pela UFABC para formação de docentes de escolas públicas no Grande ABC, a Cyberpedagogia capacita os(as) professores(as) a incorporar efetivamente a tecnologia e a robótica em suas práticas pedagógicas, contextualizando projetos no currículo escolar e promovendo práticas pedagógicas ativas e interdisciplinares. Essa abordagem visa preparar os(as) docentes para uma prática educacional inovadora e engajadora, garantindo uma aprendizagem significativa.

com o Professor Ricardo Suyama, e a disciplina Gênero e Feminismo, com a Professora Arlene Ricoldi, como aluna especial na área de Ciências das Humanidades, durante o segundo quadrimestre de 2018.

Em 2019, fui aprovada no processo seletivo da pós-graduação em Gestão Educacional na Fundação Salvador Arena (Centro Educacional Fundação Engenheiro Salvador Arena – CEFSA) por meio de análise de currículo e entrevista. Por ser uma entidade sem fins lucrativos, realizei a formação com total gratuidade. Na metade do curso, fomos surpreendidos(as) com a Pandemia da Covid-19 e tudo o que estava “sólido” começa a se desmanchar! Suspensão das aulas, isolamento, *lockdown*, por tempo indeterminado. Sempre há a necessidade de reaprender novas formas de compreender a Educação e de fazer Educação. A tecnologia nunca esteve tão presente como nesse período. Como atuava na sala multimídia da unidade, inicialmente assumimos o papel de organizar e desenvolver alimentação de conteúdos para nossos(as) estudantes(as) da rede pública, e acompanhar as aulas síncronas na pós-graduação, tudo sem o contato humano, tão importante para a dialogicidade e desenvolvimento da consciência crítica.

Ao concluir mais essa especialização em tempos tão sombrios pós-pandêmicos, senti a necessidade de retornar para o meu cargo de origem. Em 2022, declinei da função de PAPP-TEC e voltei para a sala de aula; no período da manhã, atuava no Ensino Fundamental e, no período da tarde, na Educação Infantil. Estar em contato direto com os(as) estudantes foi necessário para eu retomar qual era de fato meu papel na Educação diante de uma realidade tão volátil. É na sala de aula que a criatividade e inovação assumem um caráter pedagógico, pois estão a serviço das aprendizagens em várias áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que se propõe, junto aos(às) estudantes(as), uma discussão e reflexão sobre o uso de novas tecnologias nas práticas sociais. No período de total reclusão, momento mais crítico do *lockdown*, por vários períodos me perdia nos meus pensamentos diante de medos e incertezas e, sendo observada friamente por meus companheiros de isolamento – Leon Trotsky, Pantera Negra, dois gatos SRD, que me fazem companhia e julgamentos severos com seus olhos felinos – percebi que era chegado o momento de ampliar meus estudos com mais profundidade, como pesquisadora.

Concluo este memorial no momento em que finalizo o mestrado profissional, uma etapa marcada por árduas batalhas para conciliar uma rotina exaustiva de 60 horas semanais de trabalho, incluindo dois turnos de atividades pedagógicas, aulas

obrigatórias e eletivas, tarefas domésticas e as leituras imprescindíveis para quem busca ser não apenas uma boa pesquisadora, mas também uma professora comprometida com a qualidade em sala de aula. Apesar do cansaço e das renúncias financeiras decorrentes da recusa de bolsas e incentivos, não há arrependimento. O que deixei de ganhar em recursos materiais, ganhei em conhecimento, amadurecimento e evolução pessoal e profissional. Hoje, ao ser convidada para assumir a vice-direção de uma escola de Educação Infantil em São Bernardo do Campo, vejo a oportunidade de reorganizar meu tempo, dedicando-me mais à escrita, ao tratamento das análises de dados da pesquisa e à minha formação contínua. É neste ponto em que me encontro: em constante movimento, buscando sempre um aprendizado o qual é tão infinito quanto o próprio ato de educar.

# 1 INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos para a compreensão da realidade de uma sociedade marcada pelo racismo. Assim, cabe a ela esforçar-se para criar contextos nos quais os(as) estudantes possam conscientizar-se de que as relações entre as pessoas são influenciadas pelo seu lugar social e racial. É nela onde se dá uma das primeiras oportunidades para o engajamento social além do círculo familiar e de amizades. Assim, ao longo dos anos de Educação Básica, espera-se que esse ambiente promova equidade, igualdade, compreensão e tolerância às diversas diferenças, sejam elas socioeconômicas, raciais, étnicas, culturais, entre outras múltiplas diversidades presentes na sociedade brasileira. No entanto, nem todas as instituições escolares têm implementado práticas pedagógicas e curriculares voltadas para a inclusão e valorização da diversidade. Gomes (2012) enfatiza a complexidade da educação brasileira contemporânea e a necessidade de uma análise que vá além das superfícies; é essencial considerar as subjetividades dos indivíduos e como elas se relacionam com dinâmicas culturais, identitárias e políticas.

É fundamental que a escola estimule os(as) estudantes a se posicionarem contra um sistema que perpetua desigualdades, desenvolvendo conteúdos que levem em consideração o marco temporal da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que visa promover o conhecimento, o respeito e a valorização da história da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (Gomes, 2012, p. 100).

A promulgação da Lei brasileira 10.639/03, em 2003, representa um marco significativo no cenário educacional do país, direcionando a inclusão do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino, sejam públicos ou privados. Essa legislação emergiu como resposta à crescente percepção da relevância das contribuições oriundas das esferas africanas e afro-

brasileiras para o contexto sociocultural brasileiro e aos anos de lutas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro. Sem dúvidas, essa é uma conquista desses atores sociais:

Nesse sentido, mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. Esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios. (Gomes, 2012, p. 107).

No entanto, o impacto pleno dessa medida legislativa se depara com a realidade persistente do racismo estrutural, um sistema que permeia todas as camadas da sociedade e, por extensão, as instituições educacionais.

Esse racismo estrutural (Almeida, 2019), enraizado profundamente em atitudes e práticas históricas, não apenas contribui para a perpetuação da invisibilidade e da marginalização das narrativas africanas e afro-brasileiras, mas também inflige um déficit de compreensão sobre a complexidade dessas culturas entre uma parcela substancial dos(as) estudantes, especialmente aqueles(as) inseridos(as) nas redes públicas municipais, como é o caso em São Bernardo do Campo. Nesse contexto, emerge uma pertinente discussão acerca do currículo hegemônico, cujas premissas muitas vezes se alinham com concepções eurocêntricas, negligenciando ou minimizando as ricas tradições culturais africanas e afro-brasileiras. A consequente ênfase em metodologias que corroboram tal currículo pode inadvertidamente perpetuar essa dinâmica excludente.

O processo de decolonização do currículo é parte de projetos educativos que visam à emancipação e, segundo Gomes (2012), encontram conflitos. O conflito é central em qualquer experiência pedagógica emancipatória, serve para questionar e enfraquecer os modelos de conhecimento dominantes e para reavaliar a história considerando o sofrimento humano que eles causaram. É diante do olhar crítico dos participantes que brotam o espanto e a indignação, levando-os a refutar os modelos dominantes e assim possibilitar a construção de uma relação mais igualitária e justa, permitindo uma compreensão do mundo que seja construtiva, emancipatória e intercultural, diante do modelo de sociedade racista em que vivemos.

O cerne do desafio, portanto, reside em confrontar o racismo estrutural mediante uma abordagem crítica e transformadora das práticas. Tal empreendimento requer a implementação de estratégias pedagógicas que, além de abraçar a diversidade cultural, também questionem as normas vigentes, incentivando o diálogo intercultural e a desconstrução de preconceitos enraizados.

A falta de conhecimento sobre ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira pode ser explicada, em parte, pelo uso de metodologias passivas, na chamada concepção “bancária”, segundo Paulo Freire, na qual os(as) educandos(as) simplesmente são informados(as) sobre os objetos de estudo. Essa concepção de Educação, como descreve Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (2005), não envolve os(as) estudantes no seu próprio processo de aprendizagem, e não os(as) ajuda a desenvolver uma compreensão profunda sobre o assunto.

[...] concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los [...] no fundo, porém os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (Freire, 2005, p. 66).

Com novos e híbridos métodos de ensino-aprendizagem, não se pode ignorar a ineficácia de aulas tão somente expositivas e de padrões de pensamentos convergentes. Os(as) estudantes precisam estar motivados(as), sensibilizados(as) e interessados(as) nos conteúdos que lhes são apresentados e, atualmente, o modelo da proposta curricular de São Bernardo do Campo, da grade curricular e de muitos planos de ação das professoras e dos professores da escola municipal não atendem a essa demanda.

Ao utilizar métodos ou estratégias que incentivem sua participação no seu próprio processo de aprendizagem, os(as) estudantes empregam suas capacidades mentais, como o pensamento, o raciocínio, a observação, a reflexão e a compreensão para a construção do conhecimento crítico. Nesse contexto, trago luz às metodologias ativas, as quais são abordagens pedagógicas que têm ganhado destaque nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas se baseiam em princípios como a participação

ativa dos(as) estudantes, a construção do conhecimento de forma significativa e a valorização dos saberes e fazeres. Como assevera José Moran (2018, p. 4):

As Metodologias Ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.

Essas metodologias incentivam a participação ativa dos(as) estudantes no processo de aprendizagem, colocando-os(as) como protagonistas do seu próprio conhecimento. Em vez de apenas receber informações passivamente, são estimulados(as) a explorar, investigar, experimentar e discutir os temas abordados, isso porque: “A aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (Moran, 2018, p. 2).

Balizados por marcos legais que contribuirão com a pesquisa, e referenciais teóricos consistentes, temos como pergunta orientadora: Como o trabalho com as metodologias ativas potencializam uma educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de São Bernardo do Campo?

A motivação inicial para esta pesquisa surge a partir da reflexão sobre minha própria prática docente e da constatação de uma lacuna significativa no tratamento da história africana e afro-brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percebi que os conteúdos, em grande parte na área de História, restringiam-se às narrativas europeias e/ou dos vencedores, conforme previsto no plano de curso e nos livros didáticos. Essa constatação despertou em mim a necessidade de compartilhar com os estudantes e a equipe docente a importância de aprofundar o conhecimento, especialmente na história africana dos povos originários do Brasil, com o intuito de promover uma educação decolonial e antirracista, não limitada ao conhecimento europeu. Esse processo instigou uma profunda introspecção em relação à minha abordagem pedagógica, direcionando a atenção para uma lacuna significativa no tratamento dessa temática. Minha prática docente até então restringia a exploração dessas temáticas ao contexto da história do Brasil, em que esses temas eram reduzidos à narrativa da escravização, negligenciando a vasta riqueza e conhecimentos específicos à história e cultura africanas. Essa limitação foi percebida como uma omissão crítica, impactando profundamente minha consciência profissional.

A observação do enfoque desproporcional no aspecto doloroso da experiência africana e afro-brasileira suscitou reflexões profundas sobre a integridade da minha prática educativa, levando-me a questionar meu papel enquanto mulher negra e periférica. Até aquele momento, eu, inadvertidamente, contribuía para a perpetuação de uma narrativa unidimensional, que obscurecia as complexidades e as ricas contribuições culturais presentes nessas histórias. Além disso, esse despertar me forçou a reconsiderar minha posição em relação ao novo pacto social que se impõe diante do genocídio da juventude negra brasileira<sup>2</sup>. Nesse sentido, a autora Nilma Lino Gomes, em seu artigo de 2018, “Pedagogia da Crueldade: Racismo e Extermínio da Juventude Negra”, descreve de forma contundente a alarmante situação da juventude negra no Brasil, focalizando a violência e o racismo sistêmico que resultam em índices elevados de homicídios. Os dados estatísticos sobre a mortalidade dessa população, apresentados por Gomes (2018), destacam o racismo como a principal causa desse extermínio, um fenômeno que remonta à colonização e que se intensificou após a abolição da escravatura, consolidando-se como um elemento estrutural que criminaliza e desvaloriza a vida dos(as) jovens negros(as) até os dias de hoje.

Esse processo de conscientização sobre a inadequação da minha abordagem pedagógica representou um marco decisivo, o qual me levou a repensar a maneira como transito no campo educacional. A partir de então, tornou-se evidente a necessidade de reconfigurar minha prática docente, ampliando o foco para refletir não apenas sobre as adversidades, mas também sobre a riqueza cultural, as lutas e os saberes das comunidades africanas e afro-brasileiras. Minha busca por uma atuação mais genuína, fundamentada na valorização e no respeito à herança dessas culturas, passou a ser uma parte essencial de meu percurso profissional e pessoal, norteador das mudanças que aspirei implementar em minha forma de ensinar e aprender.

Diante dessas reflexões, esta pesquisa se baseou na análise crítica da minha própria prática como educadora e na construção, em conjunto com os(as) estudantes, de uma nova perspectiva de abordagem antirracista, buscando integrar a história e a cultura africana e afro-brasileira, de modo a permear todo o currículo escolar dentro de uma visão decolonial, como orienta a Lei 10639/03, que estabelece a

---

<sup>2</sup> CAMPOS, Alexandre. Pessoas negras são maioria das vítimas de homicídio, revela Atlas da Violência. **Senado Notícias**, 24 jun. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias>. Acesso em: 19 fev. 2025.

obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” nas disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio.

Essa busca por uma abordagem educacional que reconheça a importância da interculturalidade e combata as estruturas coloniais, encontra respaldo nas palavras de Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023). O entendimento de que a colonialidade do saber perpetuou uma visão hegemônica e excludente no ensino, no qual diferentes grupos tiveram suas histórias marginalizadas, revela a necessidade de reformular o currículo escolar. Essa reformulação não apenas inclui o reconhecimento das contribuições históricas e culturais das populações africanas e afro-brasileiras, mas também a desconstrução da hierarquia de poder presente nos espaços educacionais. A autora continua a argumentar sobre a “Colonialidade do poder”, destacando como essa dinâmica se manifesta nas escolas: “Pessoas brancas dirigiam as escolas e também eram coordenadoras, professoras, psicólogas e administradoras, enquanto pessoas negras estavam em espaços escolares que, por mais importantes que fossem para o desenvolvimento do ambiente, eram desprestigiados principalmente do ponto de vista econômico” (Pinheiro, 2023, p. 26). Pinheiro ainda enfatiza a segregação nas funções dentro das instituições educacionais, mostrando como o racismo estrutural perpetua desigualdades no ambiente escolar. Isso ecoa na necessidade de não apenas se promoverem mudanças curriculares, mas também ações afirmativas que revertam a distribuição desigual de poder e *status* entre diferentes grupos étnicos.

Esta pesquisa, portanto, procurou refletir sobre as metodologias ativas como uma alternativa relevante para o processo educativo de crianças negras da periferia. Embora não pretenda provocar transformações amplas no campo educacional, o estudo analisou criticamente como essas metodologias podem contribuir para o engajamento e o aprendizado dessas crianças, especialmente no que tange ao combate ao racismo estrutural. Não se trata de reconfigurar dinâmicas de poder ou alterar profundamente as estruturas escolares, mas de reavaliar práticas pedagógicas e suas potencialidades no contexto da educação antirracista.

O escopo é ir além do conhecimento eurocêntrico, proporcionando uma educação mais inclusiva e abrangente, que valorize conhecimentos de diferentes culturas e contribua para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e respeitosos(as) com a diversidade. Sendo assim, nosso objetivo geral nesta pesquisa está em: construir, por meio de metodologias ativas, práticas que potencializem uma

educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Bernardo do Campo. Para tanto, temos como objetivos específicos: examinar nos documentos orientadores as diretrizes e indicativos pertinentes ao tema, como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista (CP), a Proposta Curricular de São Bernardo do Campo, o Plano Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Curso da Unidade; identificar as principais barreiras e desafios enfrentados por educadores(as) na promoção de uma educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; documentar e compartilhar as experiências e resultados obtidos durante a intervenção, com o intuito de disseminar boas práticas e inspirar outras instituições educacionais a adotarem metodologias ativas para uma educação antirracista.

Assim sendo, compreendemos que estamos em uma sociedade oprimida e não aderimos às normas opressivas por ela estabelecidas. Como Freire (2005) nos incita em “Pedagogia do Oprimido”, torna-se imperativo e urgente adotar práticas pedagógicas democráticas e dialógicas que promovam ambientes de construção e discussão coletivas. Essas práticas visam transcender a perspectiva capitalista, racista e colonial que permeia nossa sociedade.

O embasamento teórico proposto, que se fundamenta em abordagens progressistas, antirracistas, decoloniais, libertárias e anticapitalistas, desempenha um papel fundamental no início da fundamentação desta dissertação. Esses referenciais teóricos não apenas oferecem uma estrutura sólida para a pesquisa, mas também refletem nossa postura comprometida com uma educação que visa transformar as estruturas opressivas e desiguais presentes na sociedade e no sistema educacional. Por meio da contextualização histórica, da promoção da igualdade, da valorização da diversidade cultural, da construção do conhecimento coletivo, da crítica ao modelo capitalista e da contribuição para a transformação social, esses argumentos convergem para a construção de uma abordagem educacional holística e inclusiva.

A contextualização histórica, ao introduzir tais abordagens revela a natureza crítica desses referenciais. Eles emergem como respostas conscientes e reflexivas às injustiças e desigualdades sistêmicas que permeiam a sociedade e o sistema educacional. Ao ancorar nossa pesquisa nesse contexto, demonstramos um entendimento aprofundado das complexidades sociais e educacionais.

A promoção da igualdade, um dos pilares centrais dessas abordagens, reflete o compromisso em combater preconceitos e discriminações, especialmente no que

diz respeito às questões raciais. Referenciando autoras como Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Cida Bento e Suely Amaral, destacamos a necessidade de incorporar uma perspectiva antirracista na educação, proporcionando um ambiente onde todos(as) os(as) estudantes tenham igualdade de oportunidades, independentemente de sua origem étnica ou social.

A valorização da diversidade cultural, abordada sobretudo pela perspectiva decolonial e antirracista, ressalta a importância de reconhecer e celebrar as diferentes culturas presentes na sociedade. Autoras como Vera Maria Candau trazem à tona a relevância de uma educação que não apenas respeite, mas também inclua os conhecimentos e vivências das comunidades historicamente marginalizadas. Isso enriquece o ambiente educacional ao proporcionar uma visão mais ampla e inclusiva da realidade. A construção do conhecimento coletivo, aspecto enfatizado por autores(as) como Paulo Freire, José Moran e Lilian Bacich, destaca a necessidade de empoderar os(as) educandos(as) como agentes ativos(as) do seu próprio processo de aprendizagem. Isso vai além da mera transmissão de conhecimento, incentivando a participação ativa, a reflexão crítica e a autonomia dos(as) estudantes. Essa abordagem não apenas promove uma aprendizagem mais significativa, mas também contribui para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e engajados(as).

A crítica ao modelo econômico vigente, presente nas perspectivas anticapitalistas de autores como Paulo Freire e Silvio Almeida, oferece uma reflexão relevante sobre as estruturas sociais e econômicas que influenciam a Educação. Esses autores apontam como esse sistema pode perpetuar desigualdades e injustiças. Nossa pesquisa, ao incorporar essas ideias ao campo educacional, propõe uma análise crítica das condições atuais e sugere práticas pedagógicas que possam contribuir para a redução dessas disparidades, ao desenvolver nos(as) educandos(as) uma consciência crítica interseccional. Sem a pretensão de transformar o sistema por completo, o trabalho buscou aproximar as teorias críticas da prática pedagógica, propondo maneiras de promover uma educação mais justa e equitativa.

A dissertação, portanto, pretende ser uma ferramenta de reflexão e diálogo que, de forma gradual, possa influenciar mudanças no ambiente educacional e, quem sabe, na sociedade. Nesse sentido, iniciamos sua escrita apresentando a trajetória histórica e os desafios para a efetivação de uma educação inclusiva e antirracista no Brasil, destacando a luta, a resiliência e a ação transformadora do povo negro diante do racismo estrutural, reconhecendo-os(as) como sujeitos históricos e agentes de

mudança na construção de uma sociedade mais justa. A seção 2, sob o título “Nossos passos vêm de longe”: a Lei 10.639/03 e a Educação Antirracista, ressalta o papel do Movimento Negro Brasileiro como força social na luta por direitos e transformações educacionais, especialmente com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Apesar de ser um marco importante, o texto enfatiza que a implementação dessa lei ainda enfrenta obstáculos, exigindo esforços contínuos para consolidar uma educação verdadeiramente antirracista no país.

Na seção 3, intitulada “Educação Decolonial”, é analisado o impacto contínuo da colonização na sociedade brasileira, especialmente na perpetuação de desigualdades e violências sociais e raciais. A abordagem decolonial utilizada examina criticamente como as estruturas de poder e os modos de pensar herdados da colonização ainda moldam as relações sociais, enfatizando a necessidade de desconstruir esses sistemas para promover uma educação mais equitativa e democrática, mesmo em um contexto de ameaças aos valores democráticos.

Na seção 4, “Trilhando Caminhos de Emancipação: Metodologias Ativas e a Educação Antirracista”, o foco está na luta contra o racismo como um combate histórico e contínuo, simbolizado pela epígrafe iorubá que destaca a persistência nas batalhas. O texto reflete sobre o impacto mortal do racismo no Brasil, ressaltando que ser negro(a) aumenta significativamente a vulnerabilidade à violência. Reconhece o racismo como um problema sistêmico e não apenas individual e defende a necessidade de ações coletivas e metodologias ativas na educação para promover uma sociedade mais justa e antirracista, sublinhando que a questão afeta a todos e todas.

Em “Vozes em Ação: Pesquisa-Intervenção e o Campo de Transformação”, a quinta seção, apresentamos o percurso da pesquisa, detalhando sua fundamentação e o contexto em que se desenvolveu. Na subseção “O Campo de Pesquisa: Espaços e Vozes em Transformação”, é descrito o cenário em que a pesquisa ocorreu, destacando as dinâmicas escolares e os elementos que compõem esse espaço de transformação social. Em seguida, na subseção “A Pesquisa-Intervenção e as Vozes dos(as) Estudantes”, são trazidas as reflexões e as experiências vivenciadas ao longo do processo, com ênfase nas contribuições e percepções das crianças participantes, revelando a força e a autenticidade de suas vozes como sujeitos ativos e criativos no desenvolvimento da proposta pedagógica. Por fim, a subseção “O Fazer Coletivo e a

Potência das Metodologias Ativas na Luta Antirracista” explora como o trabalho colaborativo e as metodologias ativas foram aplicados no campo, evidenciando suas contribuições para a promoção de práticas inclusivas e fortalecendo a luta antirracista no ambiente educacional.

A seção 6 apresenta o produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa: um documentário amador que registra o desenvolvimento da sequência didática antirracista. Esse produto, concebido como uma Produção Técnico-Tecnológica (PTT), busca não apenas documentar as práticas pedagógicas realizadas, mas também inspirar outros(as) educadores(as) e fomentar reflexões sobre o racismo no ambiente escolar. O documentário integra registros visuais e audiovisuais das atividades em sala de aula, depoimentos dos(as) estudantes, animações e recursos gráficos para construir uma narrativa envolvente e acessível. Além disso, é uma ferramenta pedagógica valiosa, que busca contribuir para reflexões e possíveis ajustes nas práticas educacionais, e destaca o potencial das metodologias ativas na construção de uma educação mais inclusiva e antirracista. Disponibilizado on-line para um público amplo, o produto reforça o compromisso da pesquisa com a disseminação de conhecimentos e com a transformação social.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, nas quais reflito sobre todo o percurso, incluindo minha evolução tanto profissional quanto pessoal. Reconheço que um dos pilares fundamentais deste trabalho é a reflexão sobre minha própria prática pedagógica, ampliando minha compreensão sobre o papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

## **2 “NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE”: A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

A jornada rumo à efetivação de uma educação inclusiva e antirracista no Brasil é permeada por um intrincado emaranhado de lutas, resistências e conquistas, cujas raízes se entrelaçam profundamente com a história da população negra neste país. Essa trajetória reflete a resiliência e a determinação do povo negro diante das adversidades impostas pelo racismo estrutural.

Desde os primórdios da história brasileira, a educação para negros(as) foi marcada por desafios significativos, refletindo a marginalização sistêmica imposta pela sociedade dominante. No entanto, foi através de um processo contínuo de mobilização, organização e resistência que o Movimento Negro Brasileiro emergiu como uma força social poderosa, desvelando discussões que hoje permeiam as preocupações teóricas contemporâneas.

A promulgação da histórica Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) representou um marco fundamental nessa jornada, alterando os paradigmas educacionais ao exigir a inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar e na formação de professores(as). Entretanto, a implementação efetiva dessa legislação enfrenta uma série de desafios que precisam ser cuidadosamente abordados e superados. Esta seção, portanto, apresenta um resgate histórico dessa caminhada, explorando os desafios, avanços e perspectivas para uma educação antirracista no contexto brasileiro.

### **2.1 Histórico de luta e resistência dos(as) negros(as) no Brasil**

A ativista Jurema Werneck, figura proeminente no Movimento de Mulheres Negras e Direitos Humanos, proclamou, em 2010, em um artigo para a Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN): “Nossos passos vêm de longe”, uma expressão que ressalta a resiliência e a perseverança da população negra diante das adversidades impostas pelo racismo.

O Movimento Negro, desde os primórdios do período republicano, tem sido caracterizado por uma persistente busca pela emancipação e igualdade, enfrentando uma variedade de desafios por meio de estratégias diversificadas de resistência. Nesse contexto, a luta pela Educação emergiu como um pilar fundamental desse

movimento, demonstrando a determinação contínua em confrontar e superar as estruturas opressivas que perpetuam a marginalização e a desigualdade. Ao priorizar a Educação como um instrumento de emancipação e transformação social, o Movimento Negro tem buscado capacitar as comunidades afrodescendentes e desafiar ativamente as barreiras que impedem seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade.

A narrativa histórica está intrinsecamente ligada à resistência do quilombo diante da opressão e da exploração perpetradas pelos colonizadores europeus durante o período colonial brasileiro. O Quilombo dos Palmares é celebrado como um símbolo de resistência negra e de luta pela liberdade, uma comunidade onde africana(as) escravizados(as) e seus(suas) descendentes encontraram refúgio e organizaram uma sociedade autônoma, desafiando as estruturas escravocratas e o sistema colonial. Zumbi, como líder desse quilombo, é amplamente reconhecido como um ícone de não conformidade e resistência negra, cuja determinação em defender a liberdade e a autodeterminação de seu povo inspira gerações até os dias de hoje.

A Revolta dos Malês, em 1835, como destacado por Gilvan Ribeiro (2023), figura como um dos episódios mais significativos de insurgência na história brasileira, ao desafiar de forma direta o arraigado sistema escravista. Esse evento não apenas manifestou a firme determinação dos escravizados em alcançar sua liberdade, mas também enfatizou a relevância das identidades culturais e religiosas africanas na luta pela emancipação no Brasil. A rejeição explícita da condição de escravização e a inabalável busca pela liberdade por parte dos malês ilustram vividamente a profundidade do compromisso dos oprimidos com sua própria emancipação, mesmo diante das adversidades impostas pelo poderoso sistema de opressão. Motivada em grande parte por considerações religiosas e culturais, a Revolta dos Malês evidencia a intrínseca ligação entre a resistência negra e a preservação das tradições africanas, além da busca pela liberdade física. No entanto, a resposta brutal e implacável das autoridades imperiais, marcada por mortes, prisões e punições severas, ilustra a ferocidade com que o governo procurava manter o *status quo* escravista e reprimir qualquer desafio à ordem estabelecida.

Em 1888, o Brasil “aboluiu” a escravização, tornando-se o último país do hemisfério ocidental a fazê-lo. Esses marcos históricos destacam a constante busca da população negra pela solidariedade e unidade como formas de resistência frente à opressão sistêmica. Estamos nos referindo ao enfrentamento contínuo e persistente

que os grupos marginalizados, como a população negra no contexto histórico do Brasil, precisam realizar em relação a um sistema que perpetua e reforça sua própria subjugação em múltiplos níveis. Essa opressão pode se manifestar de diversas formas, como discriminação racial, acesso desigual a recursos e oportunidades, violência institucionalizada e marginalização política e econômica.

Após um ano da “abolição da escravatura”,<sup>3</sup> o Brasil testemunhou a Proclamação da República, em 1889. No entanto, como aponta Gilberto Maringoni (2011), a campanha abolicionista do final do século XIX mobilizou vastos setores da sociedade brasileira, mas, após a assinatura da Lei Áurea, os(as) negros(as) foram abandonados(as) à própria sorte, sem a realização de reformas que os(as) integrassem socialmente. Maringoni (2011) sugere que por trás disso havia um projeto de modernização conservadora que não tocou no regime do latifúndio e exacerbou o racismo como forma de discriminação. A falta de uma orientação para integrar os(as) negros(as) às novas regras de uma sociedade baseada no trabalho assalariado, como apontado pelo autor, revela a continuidade da marginalização e exclusão da população negra, mesmo após a mudança política ocorrida com a Proclamação da República.

Apesar do término oficial da escravização, persistiram formas de opressão e punições físicas, o que contribuiu para a continuação da luta da comunidade negra por justiça e igualdade. Um marco essencial nesse movimento de resistência foi a Revolta da Chibata no início do século XX, como documentado por Edmar Morel (1963). Em sua obra, o jornalista relata o levante ocorrido em 1910 no Rio de Janeiro, onde os marinheiros da Marinha Brasileira se insurgiram em busca de melhores condições de trabalho e o fim dos castigos físicos. O autor expõe que a Marinha e as Forças Armadas Brasileiras mantiveram o episódio sob sigilo, chegando inclusive a punir aqueles que o mencionavam. O método de castigo em questão era o uso da chibata, uma prática herdada pela Marinha Brasileira do período colonial português, regulamentada pelo código conhecido como Artigos de Guerra. Essa forma de

---

<sup>3</sup> O termo "Abolição da Escravatura" é utilizado neste trabalho para se referir ao fato histórico da revogação legal da prática da escravização. No entanto, ao longo da dissertação, optamos por utilizar os termos "escravizados(as)" e "escravização", seguindo as justificativas apresentadas por Harkot-de-La-Taille e Santos (2012), com base em uma análise semântica e discursiva a substituição visa ressignificar o contexto histórico-social da escravização, destacar a responsabilização e denúncia dos opressores, e refletir sobre a tensão entre permanência e mudança na condição dos(as) cativos(as) (ser/estar).

punição era aplicada exclusivamente aos marinheiros de postos inferiores, majoritariamente compostos por indivíduos negros e mestiços. A insatisfação crescente dos marinheiros com os castigos físicos e a disciplina rigorosa da Marinha se tornou evidente. Segundo relatos de Morel (1963), sugerem que, pouco antes da revolta, durante uma viagem próxima à costa chilena, os marinheiros já haviam demonstrado descontentamento com a punição imposta a um de seus colegas. O estopim para o levante ocorreu quando Marcelino Rodrigues Menezes recebeu 250 chibatadas sem receber tratamento médico adequado. É relevante considerar que os contatos dos marinheiros com estrangeiros também contribuíram para o aumento da insatisfação, uma vez que as Marinhas de outras nações não adotavam a mesma prática de punição física. Adicionalmente, cerca de um ano antes do motim, o líder da revolta, João Cândido, havia viajado para a Inglaterra, onde teve conhecimento dos eventos relacionados ao Encouraçado Potemkin, no qual marinheiros russos se rebelaram contra o governo de seu país. Vale ressaltar que a Revolta da Chibata não foi apenas uma resposta à insatisfação dos marinheiros com os castigos físicos.

João Cândido, num relato simples, contou como deflagrou a revolta. “Pensamos no dia 15 de novembro, acontece que caiu forte temporal sobre a parada militar e o desfile naval. A marujada ficou cansada e muitos rapazes tiveram permissão para ir à terra. Ficou combinado, então, que a revolta seria entre 24 e 25, mas o castigo de 250 chibatadas no Marcelino Rodrigues precipitou tudo...”. (Morel, 1963, p. 41).

Esses marinheiros, em sua maioria, provinham de famílias de baixa renda, que enfrentavam a desigualdade social presente na Primeira República. Dessa forma, a Revolta da Chibata também pode ser entendida como uma manifestação contra a desigualdade social e racial existente tanto na Marinha quanto na sociedade como um todo.

O trabalho de Morel, de 1963, desempenhou um papel fundamental na consagração desse evento histórico, a Revolta da Chibata, resgatando a figura proeminente de João Cândido. Por causa de sua abordagem historiadora e investigativa, Edgar Morel, um escritor e jornalista, foi destacado no artigo da professora Sílvia Capanema P. de Almeida (2011) como um dos principais defensores de uma nova narrativa histórica, privilegiando os marinheiros rebeldes, como João Cândido, em contraposição às autoridades oficiais.

Apelidado pelo autor de “Almirante Negro”, João Cândido foi alvo de discriminação e perseguição pela Marinha ao longo de sua vida, tendo sua família sofrido as consequências dessa punição. Somente nas décadas de 1990 e 2000, devido ao ativismo do Movimento Negro e à intervenção de instituições governamentais, como o Museu da Imagem e do Som e a Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras, a figura de João Cândido começou a ser valorizada. Em 2007, uma estátua em sua homenagem foi erguida nos jardins do Palácio do Catete. Em 2008, 39 anos após seu falecimento, João Cândido e seus companheiros na Revolta da Chibata foram oficialmente anistiados e, em 20 de novembro do mesmo ano, uma estátua de 3 (três) metros de altura de João Cândido foi inaugurada na Praça XV, na zona portuária do Rio de Janeiro, em uma cerimônia que contou com a presença do então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, do ministro da Igualdade Racial Édson Santos de Souza e de outras personalidades ligadas aos movimentos negros.

Para reverter esse cenário de marginalização nas primeiras décadas da República, libertos(as), ex-escravizados(as) e seus(suas) descendentes deram origem a movimentos de mobilização racial negra no Brasil. Como observa Petrônio Domingues (2008), surgiram inicialmente dezenas de grupos em vários estados do país, tais como o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), que era um espaço de sociabilidade, cultura e resistência negra em Ponta Grossa, criado por ex-escravizados. Nesse local, encontravam abrigo, trabalho, saúde e assistência até a morte; ali eles sabiam que não seriam enterrados como qualquer um, sendo um marco histórico da escravização no Paraná. Outra organização foi o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), provavelmente uma das mais ativas em termos de atividades sociais e políticas dentro da comunidade negra, com o intuito de promover demandas junto à sociedade dominante. Ao longo de sua existência, realizou uma variedade de eventos, como encontros, palestras, excursões e quermesses, além de participar de assembleias e campanhas políticas. Também se engajou em iniciativas comunitárias, prestando auxílio voluntário durante crises e períodos de calamidade pública, como durante o surto de gripe espanhola. Ademais, desempenhou um papel ativo em atividades de caridade e assistência social, atendendo às necessidades dos menos favorecidos, incluindo os pobres, famintos, doentes e encarcerados. A organização também estabeleceu conexões com diversas entidades em diferentes municípios de São Paulo, assim como com figuras políticas e intelectuais de renome nacional, entre

outras iniciativas que representavam um esforço significativo da comunidade negra para buscar sua afirmação social e política em meio a um contexto de discriminação e exclusão.

Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação. Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor;<sup>6</sup> em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).<sup>7</sup> Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical” (Domingues, 2008, p.103)

Essa efervescente mobilização culminou na emergência do Movimento Negro Brasileiro, uma força social poderosa que, como observado por Nilma Lino Gomes (2017), desvelou discussões que agora permeiam as preocupações teóricas contemporâneas. O Movimento Negro Brasileiro desempenhou um papel crucial na luta por justiça, igualdade e reconhecimento, confrontando as estruturas discriminatórias e promovendo uma reavaliação crítica das normas sociais estabelecidas. Ao longo de sua história, esse movimento não só elevou a consciência coletiva em torno das questões raciais, mas também forneceu uma base sólida para a formulação de políticas públicas que visam à promoção da igualdade racial. Nesse contexto, é fundamental explorar a trajetória que levou à criação da emenda de Lei 10.639/03 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2003), um marco legislativo que reflete os esforços contínuos para instituir uma educação antirracista no Brasil.

## **2.2 Resgatando a Memória da Luta Negra pela Educação**

A promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, representa um marco significativo na trajetória da Educação no Brasil, especialmente no que tange à

inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos escolares. Essa legislação, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), surge em um contexto de luta histórica por reconhecimento e cidadania plena da população negra, conforme destaca Gomes (2017). A necessidade dessa inclusão reflete não apenas um anseio por justiça social, mas também uma resposta à marginalização histórica que os(as) negros(as) enfrentaram desde o período colonial até os dias atuais. A educação, muitas vezes vista como um privilégio, foi sistematicamente negada à população negra, perpetuando ciclos de desigualdade e exclusão.

Desde o século XIX, iniciativas educacionais para a população negra foram escassas e frequentemente limitadas a espaços informais ou comunitários, como a Escola do Professor Pretextato dos Passos e Silva, que buscou oferecer educação a crianças pretas e pardas em um cenário predominantemente segregacionista. A abolição da escravatura em 1888 não trouxe as esperadas oportunidades de inclusão; ao contrário, os(as) negros(as) foram deixados(as) à própria sorte, sem acesso a políticas públicas que garantissem sua integração social e educacional. O Movimento Negro, ao longo do século XX, intensificou suas demandas por educação como um direito fundamental, reconhecendo que o conhecimento é uma ferramenta vital para a emancipação e transformação social.

Entretanto, mesmo com a promulgação da Lei 10.639, desafios persistem. Altas taxas de analfabetismo e barreiras institucionais continuam a dificultar o acesso dos(as) negros(as) à educação formal e ao mercado de trabalho. Assim, este resgate histórico não apenas examina as conquistas alcançadas até aqui, mas também ilumina os obstáculos ainda enfrentados pela população negra no Brasil. A luta pela educação é um reflexo contínuo do desejo de superar o estigma do “ex-escravo” e garantir direitos fundamentais que são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O histórico dessa luta remonta ao século XIX, quando o decreto nº 1331-A (17/02/1854) regulamentou a Instrução Primária e Secundária no município da corte, embora ainda persistisse a exclusão das crianças negras das escolas. Em resposta a essa segregação, surgiram iniciativas como a Escola do Professor Pretextato dos Passos e Silva, que oferecia um espaço educacional para crianças pretas e pardas, embora de maneira privada e limitada em seu alcance.

Após a abolição, o movimento social negro continuou a articular esforços em prol da educação da população negra, exemplificado pela criação do Teatro Experimental Negro (TEN, 1944-1968), que surge com o propósito de desafiar a segregação racial, instruir os primeiros trabalhadores e trabalhadoras domésticas, moradores de favelas sem ocupação definida, capacitar artistas e escritores negros, e recuperar a contribuição africana na cultura brasileira, oferecendo-lhes uma nova perspectiva, um padrão distinto que lhes permitia também questionar a representação da comunidade negra na esfera nacional (Gomes, 2017).

Durante o breve período de abertura democrática, destacaram-se também intelectuais negros como Abdias Nascimento, Alberto Guerreiro Ramos e Ironides Rodrigues, cujas contribuições foram essenciais para ampliar a compreensão das dimensões materiais e subjetivas do racismo no país. Além de estabelecerem o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, essas figuras desempenharam papéis importantes em eventos-chave que enfatizavam a educação como estratégia fundamental de combate ao preconceito, como o I Congresso do Negro Brasileiro (1950). O TEN desempenhou um papel crucial na educação popular, promovendo o resgate da herança africana em contraposição às raízes eurocêntricas da cultura brasileira. Defendeu vigorosamente a inclusão da história e da cultura africana no currículo escolar.

Essa luta persistiu ao longo das décadas seguintes, evidenciada com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, que representou uma resposta à agitação social resultante de uma série de incidentes racistas na cidade de São Paulo. Diante da evidente manifestação da estrutura racista enraizada na sociedade brasileira desde os tempos da escravização, organizações como o MNU surgem em ambientes frequentados pela população negra, como o teatro, o *hip hop* e grupos jornalísticos específicos. Nesse contexto, jovens ativistas moldam seu próprio movimento, centrando sua luta na defesa abrangente do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. O objetivo primordial era desmantelar o mito da democracia racial no Brasil, destacando que os(as) negros(as) são deixados(as) à própria sorte na sociedade, enfrentando diariamente a discriminação, o desemprego, condições desumanas nos presídios, negligência nos sistemas de proteção à infância, violência policial e a contínua marginalização e subjugação da cultura negra brasileira.

O MNU também desempenhou um papel significativo ao organizar, em 1986, em Brasília, a convenção nacional intitulada “O Negro e a Constituinte”. Esse evento culminou na elaboração de um documento-síntese, resultado de dois encontros regionais realizados em diversas unidades federativas do país. Esses encontros proporcionaram a redação de um documento que foi entregue, em uma audiência pública realizada em dezembro de 1986, ao então presidente José Sarney e ao presidente da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), Ulysses Guimarães. Esse documento, além de servir como um guia para as ações dos quatro parlamentares negros que compuseram a Bancada Negra na Constituinte, também representou uma importante contribuição do Movimento Negro na formulação das políticas públicas voltadas para a comunidade negra no Brasil, as quais ressaltavam a importância do acesso à educação básica para a população negra.

Em 1988, a criação da Fundação Cultural Palmares (FCP), instituição vinculada ao Ministério da Cultura, marcou um importante passo na promoção e preservação dos valores culturais afro-brasileiros. Estabelecida pela Lei n. 7.668, de 22 de agosto de 1988, a Fundação tem como propósito principal fomentar uma política cultural inclusiva e igualitária, reconhecendo a influência negra na formação da sociedade brasileira. A FCP intenta valorizar a história, as manifestações culturais e artísticas afro-brasileiras como parte essencial do patrimônio nacional. Embora inicialmente vinculada ao Ministério da Cultura, a Fundação transitou para o Ministério do Turismo em 2019, sendo novamente integrada ao Ministério da Cultura em 2023, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sob a liderança da ministra da cultura, Margareth Menezes, que nomeou João Jorge Rodrigues, um dos fundadores do bloco afro Olodum, como presidente da instituição.

Em 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília, em um poderoso ato de denúncia contra o preconceito, o racismo e a falta de políticas públicas voltadas para a população negra. O evento coincidiu com o tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil. Nesse mesmo dia, o presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu os (as) manifestantes e assinou um decreto que estabelecia o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Essa mobilização marcou o reconhecimento das injustiças históricas enfrentadas pelos afro-brasileiros(as) e impulsionou a inclusão da luta contra o racismo na agenda política do país, influenciando diretamente na formulação de políticas de ação afirmativa.

Em 2001, a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, sob os auspícios das Nações Unidas, consolidou a importância do combate ao racismo e à discriminação racial a nível internacional. Durante o evento, foram estabelecidas a Declaração e o Programa de Ação de Durban, documentos que delinearão uma agenda abrangente e proativa para enfrentar todas as formas de racismo e discriminação racial. Essa conferência representou um marco na luta global pela igualdade racial, reafirmando o compromisso da comunidade internacional em promover sociedades mais justas e inclusivas.

O percurso até a consagração da histórica Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 (Brasil, 1996), impondo a inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar e na formação de professores(as), foi marcado por uma linha do tempo entrelaçada com marcos históricos que convergiam para o enfrentamento do racismo. Ao longo dos anos, diversos eventos fundamentais ocorreram para pavimentar o caminho em direção a uma educação antirracista no Brasil. Essa trajetória de lutas, entraves e conquistas enfatiza a importância do Movimento Negro brasileiro ao longo dos séculos XIX e XX para a garantia de um acesso equitativo à Educação.

Dando seguimento a esse marco histórico, em 2004, ano seguinte à implementação da Lei 10.639/03, foram adotadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004). Essa resolução representou um desdobramento crucial do Parecer CNE/CP 3/2004, cuja relatora e conselheira foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. As diretrizes estabelecem as formas pelas quais as questões étnico-raciais devem ser abordadas na educação, promovendo o reconhecimento e a valorização das raízes africanas na formação da nação brasileira, juntamente com as contribuições indígenas, europeias e asiáticas.

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (Brasil, 2004, p. 9).

A adoção das diretrizes em 2004 não buscava consolidar os avanços legais estabelecidos pela Lei 10.639/03, e fornecer uma estrutura de trabalho prático para a educação das relações étnico-raciais. Esse passo foi essencial para a operacionalização das políticas educacionais que visam combater o racismo e promover uma educação inclusiva e diversa.

Em 2008, a legislação avançou ainda mais para fortalecer a luta indígena, com a aprovação da Lei 11.645 (Brasil, 2008), que uniu, ampliou e trouxe à tona as lutas das comunidades negras e indígenas no contexto educacional brasileiro. Essa Lei integrou a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Indígena junto à Afro-Brasileira, ampliando a abrangência das diretrizes anteriores e reforçando o compromisso do Estado com a valorização das contribuições de diversos grupos étnico-raciais na formação da identidade nacional.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos visaram promover o desenvolvimento dos(as) estudantes(as) em conformidade com a Constituição Federal, especialmente no artigo 3º, que destaca a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos(as) sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação. Os conteúdos organizados que compõem o currículo são conhecidos como componentes curriculares, os quais se conectam às áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essas áreas facilitam a comunicação entre os diversos conhecimentos, mantendo as características específicas de cada componente curricular. No ensino da História do Brasil, serão consideradas as contribuições das diversas culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB). Conforme o artigo 26 A, modificado pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial das escolas, a História e a Cultura Afro-Brasileira e dos povos indígenas, incluídas nos conteúdos escolares, particularmente nas disciplinas de Arte, Literatura e História do Brasil, bem como a História da África, serão essenciais para garantir o conhecimento e reconhecimento desses povos na constituição da nação. “A inclusão dessas temáticas amplia o repertório cultural dos(as) estudantes(as) e contribui para

a transformação das concepções de mundo, promovendo uma educação mais plural e solidária” (Brasil, 2013, p. 108).

Em 2013, também foram divulgados os Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola (Brasil, 2023), um recurso essencial que permite à comunidade escolar avaliar suas práticas e descobrir novos caminhos para construir uma educação pautada na igualdade racial. “O documento enfatiza a necessidade de reconhecer que a história da política educacional brasileira e seus graves problemas de qualidade são profundamente influenciados pelo racismo, entendido de maneira ampla como a negação do outro” (Carreira, 2013, p. 13). Para a avaliação da qualidade em relação às questões raciais, destacam-se sete dimensões: relacionamentos e atitudes; currículo e prática pedagógica; recursos e materiais didáticos; acompanhamento, permanência e sucesso dos estudantes na escola; atuação dos profissionais da educação; gestão democrática; e ações para além da escola. Essas dimensões permitem às instituições um olhar crítico sobre o racismo, colocando seus problemas em pauta e buscando melhorias na qualidade educacional.

Petronilha (2011) destaca que, apesar dos avanços e das discussões em curso, ainda enfrentamos desafios significativos. Um desses desafios é a persistência de grupos e indivíduos que mantêm a ideia de hierarquia entre diferentes identidades étnico-raciais e origens. Segundo a autora, essas pessoas demonstram um desconhecimento sobre a verdadeira composição da sociedade e, mais ainda, sobre as valiosas contribuições dos diversos grupos étnico-raciais na história do Brasil.

O acesso dos(as) professores(as) aos documentos legais, como o Parecer CNE/CP 003/2004, pode variar significativamente em diferentes contextos, apesar da legislação estipular sua ampla divulgação entre os(as) docentes(as). Com base em minha experiência de 23 anos na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo, onde convivo semanalmente com professores(as) de Ensino Fundamental e Educação Infantil, observo que muitos(as) docentes podem não ter tido contato direto com o exemplar publicado pela SECAD/MEC. Esta afirmação baseia-se em três aspectos principais: Observação prática – durante meus anos de experiência, tenho acompanhado a implementação de diversas políticas públicas e materiais didáticos no município. Em muitas ocasiões, percebi que há uma lacuna entre a disponibilização de recursos pela secretaria e o acesso efetivo pelos(as) professores(as) em sala de aula; Interações com os(as) colegas – em reuniões pedagógicas e formações continuadas, frequentemente surgem dúvidas ou desconhecimento sobre materiais

específicos, o que indica que esses recursos não chegaram a todos(as) ou não foram apresentados de maneira sistemática; Ausência de uma política de distribuição eficaz – Não há evidências de que tenha havido uma orientação clara ou sistemática por parte da secretaria ou das unidades escolares para garantir que todos(as) os(as) docentes tenham acesso ao exemplar da SECAD/MEC.

Minha percepção de que muitos(as) docentes podem não ter tido contato direto com o exemplar publicado pela SECAD/MEC encontra respaldo na pesquisa de Aline Aparecida Souza de Carvalho Veiga, intitulada “Relações Étnico-Raciais na Creche: Práticas que Incentivam o Respeito ao Outro” (2023). Por meio de coleta de dados em grupos focais, Veiga identificou que professores(as) enfrentam significativas dificuldades na implementação das diretrizes da Lei 10.639/03, revelando lacunas estruturais e formativas que comprometem uma prática pedagógica efetivamente antirracista. Entre os principais entraves apontados pela autora, destaca-se a escassez de materiais pedagógicos específicos, como livros didáticos e publicações voltados à História e Cultura Afro-Brasileira. Essa carência não apenas limita as possibilidades pedagógicas, mas também reforça a sensação de despreparo dos(as) professores(as). Adicionalmente, a ausência de formação continuada direcionada ao tema é um dos maiores obstáculos, pois impede a construção de uma abordagem consistente, crítica e transformadora no ambiente escolar.

Um outro fator crítico levantado pela pesquisa é o silenciamento e a resistência em relação às discussões raciais dentro das escolas, o que contribui para a baixa circulação de materiais e práticas que estejam alinhadas às exigências da Lei 10.639/03. Tal resistência não se limita ao campo dos recursos, mas reflete, também, a falta de apoio institucional e cultural que sustente a implementação de uma educação efetivamente inclusiva. Assim, Veiga (2023) aponta que muitos(as) educadores(as) não tiveram contato direto com materiais fundamentais, como aqueles publicados pela SECAD/MEC, seja pela inexistência de políticas eficazes de distribuição, seja pela falta de capacitação sobre seu uso pedagógico.

A pesquisa de Veiga dialoga diretamente com os achados de Vanessa Figueiredo Bonfante, em sua obra “Formação Docente: Uma Travessia Possível e Potente na Efetivação de uma Educação Antirracista na Creche” (2023). Bonfante reforça que a ausência de formação docente continuada, somada à escassez de materiais acessíveis e de qualidade, é um fator determinante na superficialidade com que a educação antirracista é tratada nas escolas. Em muitos casos, práticas

inclusivas são realizadas apenas como uma resposta às exigências legais, sem que se concretizem como transformações profundas na cultura escolar. Isso evidencia a desconexão entre as pressões da legislação e o suporte insuficiente oferecido aos docentes.

Um dado particularmente expressivo trazido pela pesquisa de Bonfante (2023) é a declaração de uma professora que enfatiza: *“A lei é obrigatória, mas a formação não é obrigatória.”* Essa fala ilustra de forma contundente a disparidade entre a obrigação legal e a falta de políticas que garantam a formação continuada, bem como a disponibilização de materiais apropriados. Além disso, o despreparo formativo e a insegurança de muitos(as) professores(as) em lidar com temas raciais frequentemente levam ao silenciamento do debate, perpetuando um ciclo de omissão e desconhecimento. Dessa forma, tanto Veiga quanto Bonfante apontam desafios que extrapolam a simples ausência de recursos, expondo um quadro de deficiências estruturais e culturais que inviabilizam a consolidação de uma educação antirracista robusta. Essas análises reforçam minha percepção de que o contato dos(as) docentes com materiais como os publicados pela SECAD/MEC é dificultado, não apenas pela falta de circulação, mas também pelo despreparo institucional para integrar esses recursos ao cotidiano escolar.

Para que a implementação das diretrizes da Lei 10.639/03 seja efetiva, é fundamental investir em políticas públicas que articulem a obrigatoriedade legal com ações concretas de suporte institucional. Isso inclui a oferta de formação continuada específica, a produção e ampla distribuição de materiais pedagógicos, e, sobretudo, a criação de espaços que encorajem o diálogo sobre questões étnico-raciais. Apenas com essas medidas será possível superar as barreiras apontadas e promover práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade étnico-racial em sua totalidade. Destaco também que algumas autoridades educacionais, em diversas esferas de governo, tecem críticas à Lei 10.639/03, o que sugere uma possível falta de compreensão sobre o conteúdo do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004.

Ademais, existe uma tendência a atribuir essa responsabilidade apenas aos(as) professores(as) negros(as) que lecionam para estudantes negros(as). Por outro lado, alguns colegas que participam de cursos e encontros buscam compartilhar o conhecimento adquirido; no entanto, a implementação das diretrizes frequentemente

se limita a eventos pontuais sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, sem um compromisso mais profundo com a educação das relações étnico-raciais.

Embora essa política curricular tenha mobilizado muitas pessoas, ainda há obstáculos materiais, pedagógicos e éticos a superar. Como sublinha o Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004, p. 26): “Cumprir a Lei é responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula”. Assim, exige-se um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tomando este parecer, junto com outras diretrizes, pareceres e resoluções, como articuladores e coordenadores da educação nacional (Petronilha, 2006).

O Movimento Negro desempenhou um papel central nas conquistas das legislações e publicações citadas, reafirmando sua importância política na luta pela reeducação e humanização dos sujeitos. No campo educacional, a escola tem uma função social crucial, sendo uma das principais instituições responsáveis pela socialização dos indivíduos. Para Moacir Gadotti (1998), a educação não é neutra; ela pode ser orientada para o silêncio e a submissão ou, por outro lado, para a expressão e o reconhecimento das vozes e necessidades daqueles(as) que estão sob a responsabilidade dos(as) educadores(as).

Paulo Freire (1996) complementa essa visão destacando que o papel da escola vai além da simples transmissão de conteúdos; ensinar é também intervir no mundo e promover a transformação social. Esse entendimento é fundamental para a implementação de políticas educacionais que valorizem a diversidade étnico-racial e combatam o racismo nas instituições de ensino, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

### **2.3 A Lei 10.639/03 e os desafios na implementação**

Há duas décadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que representa um dos pilares fundamentais da legislação educacional brasileira, foi enriquecida por meio da inclusão da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003). Essa legislação, sancionada em 9 de janeiro de 2003, acrescentou os artigos 26-A, 79-A e 79-B à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados. Destaca-se que o conteúdo programático determinado pela Lei inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos(as) negros(as) no Brasil, a cultura negra brasileira e o(a) negro(a)

na formação da sociedade nacional. Essa inclusão visa resgatar e valorizar a contribuição do povo negro nas diversas esferas da sociedade brasileira, promovendo a conscientização sobre a importância da diversidade étnico-racial e combatendo o racismo estrutural presente na educação e na sociedade.

Essa foi uma alteração das mais promissoras, porque reconhece a importância de incluir a história e a cultura africanas e afro-brasileiras no currículo educacional de forma obrigatória. Ao fazer isso, promove a valorização da diversidade cultural, contribuindo para o combate ao racismo e para a promoção da igualdade racial. Isso implica incluir nos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e afro-brasileira. Também reconhece a necessidade de abordar o tema em todas as disciplinas do currículo da Educação Básica.

Essa abordagem tem como objetivo essencial promover uma política de reparação e reconstrução do imaginário social por meio da integração de um currículo afrocentrado ou afroreferenciado tanto nos livros didáticos quanto no processo de ensino-aprendizagem conduzido pelos(as) educadores(as). Os desafios relacionados a essa iniciativa estão na consolidação de uma perspectiva ampliada de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que permeie de forma transversal todas as áreas do conhecimento, superando a limitação de ser tratada como uma questão pontual, extracurricular ou relegada a momentos específicos. Essa perspectiva visa assegurar que os livros didáticos abordem a temática de maneira responsável e aprofundada, ao mesmo tempo em que os(as) educadores(as) incorporem de forma significativa esse tema no processo educativo, oferecendo os recursos necessários para enriquecer os conhecimentos relevantes para a compreensão e promoção das relações étnico-raciais na educação e contemplar a diversidade da cultura afrodescendente.

Reconhece-se, por meio dessas experiências, o papel fundamental da escola no desenvolvimento da cidadania e na formação crítica dos(as) educandos(as). Para alcançar esses objetivos, é indispensável oferecer uma formação inicial e continuada para os(as) docentes que aprofunde o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Esse processo formativo permitirá que professores(as) incorporem esses conteúdos de forma mais eficiente em suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e crítica, que estimule a participação ativa dos(as) estudantes

e o desenvolvimento do pensamento crítico, da colaboração e da autonomia nas relações étnico-raciais.

De acordo com Marilaine de Souza Bhering, Valter Machado da Fonseca e Thiago Henrique Mota Silva (2021), a temática da inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos educacionais brasileiros assume uma função formadora da sociedade, reconhecendo seu valor e importância. A aplicabilidade da Lei 10.639/03, conforme os autores, emerge como uma importante correção das desigualdades históricas presentes nos diversos contextos da sociedade brasileira, além de contribuir para a compreensão da identidade nacional, que é caracterizada como multiétnica, pluricultural e formada a partir da diversidade cultural e religiosa. A desmistificação do mito da democracia racial, como ressaltado por Bárbara Carine Pinheiro (2023), evidencia a necessidade de compreender que tanto a raça quanto a etnia são construtos sociais, desenvolvidos em contextos históricos específicos. Enquanto a raça emergiu como um conceito biológico associado ao genótipo, no contexto brasileiro persiste a perpetuação do conceito social de raça, influenciando significativamente a vida das pessoas em termos de estética e fenótipo. Por outro lado, o conceito de etnia está mais relacionado aos costumes, cultura e linguagem de um grupo social específico.

O professor Kabengele Munanga (1999) realiza uma análise crítica acerca dos conceitos de “raça”, “etnia” e “população”, destacando a imprecisão e a manipulação ideológica frequentemente associadas ao uso desses termos. Em sua abordagem, Munanga propõe substituir os conceitos de “raça negra” e “raça branca” por expressões como “Negros” e “Branços”, compreendidos em uma perspectiva político-ideológica, ou ainda “População Negra” e “População Branca”. Para ele, “população” refere-se a um conjunto de indivíduos que compartilham vínculos culturais e genéticos resultantes de práticas endogâmicas, ou seja, de uniões ocorridas dentro de determinados círculos sociais. O autor argumenta que os conceitos de “raça” e “etnia” têm sido frequentemente distorcidos e instrumentalizados para sustentar ideologias racistas, fomentando confusões decorrentes da ausência de delimitações conceituais objetivas e da inclinação a “biologizar” a cultura. Munanga salienta que as etnias são fenômenos dinâmicos e mutáveis, refutando interpretações que as tratem como categorias homogêneas e imutáveis. No contexto brasileiro, essa complexidade é ainda mais evidente, devido à diversidade de identidades culturais formadas pela confluência de diferentes povos provenientes de várias partes do mundo.

Ademais, ele questiona a noção de “culturas negras” ou “culturas brancas” como categorias simples e monolíticas, reconhecendo a pluralidade e a diversidade regional das expressões culturais, exemplificada por afro-baianos, afro-mineiros e outros grupos. Munanga (1999) enfatiza que as identidades culturais, ao longo da história, têm sido moldadas pela resistência às opressões e que expressões como “identidade étnico-racial negra” possuem um caráter eminentemente político, voltado para a transformação da realidade da população negra no Brasil. O autor também propõe o conceito de “identidade política” como um elemento unificador, em oposição à noção de “identidade mestiça”, frequentemente utilizada pela ideologia dominante para sustentar a narrativa da “democracia racial” brasileira e perpetuar o status quo.

O Movimento Negro escolhe manter o uso do termo “raça” e dar a ele um novo significado como uma forma de fortalecimento e resistência contra a discriminação racial. Ao dar novos sentidos ao conceito de raça, o Movimento intenta mudar uma ideia que historicamente foi usada para justificar a divisão e discriminação entre diferentes grupos étnico-raciais, transformando-a em uma ferramenta para defender seus direitos e identidade. Assim desafia os princípios que perpetuam o racismo, destacando como a identidade racial é importante para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Ao realizar tal ação, evidencia-se a influência do poder na raça e o questionamento de concepções preestabelecidas e naturalizadas acerca dos indivíduos negros., desafiando a visão de inferioridade que o racismo impõe a elas. Nesse sentido, a “democracia racial” é considerada um mito, uma vez que não há plena igualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil, como afirmado por Gomes (2017).

Nesta pesquisa, utilizamos a expressão “relações étnico-raciais” para examinar as interações entre negros(as) e brancos(as) no Brasil, conforme detalhado por Gomes (2005). Embora alguns prefiram utilizar “etnia” para evitar o determinismo biológico que o termo “raça” pode implicar, argumentamos que o uso isolado de “etnia” pode não captar totalmente as complexidades do racismo e os processos identitários vivenciados pelos indivíduos. O conceito de etnia, embora relevante, pode ser insuficiente para descrever as experiências de discriminação e as dinâmicas de poder que influenciam a vida dos(as) negros(as) brasileiros(as). O Movimento Negro continua a usar e defender o termo “raça” porque a ressignificação desse termo é uma estratégia de empoderamento e resistência. Ao ressignificar “raça”, o Movimento desafia o uso histórico da palavra para justificar a hierarquização e a opressão,

transformando-a em uma ferramenta de afirmação identitária e combate ao racismo. Por outro lado, o uso exclusivo do conceito de etnia pode negligenciar essas subjetividades e processos identitários, disfarçando o racismo estrutural. Diante desse contexto teórico e político complexo, a expressão “étnico-racial” foi adotada para abordar as questões relacionadas à população negra brasileira, especialmente na educação. Essa formulação não é apenas uma combinação dos termos, mas uma tentativa de superar a dicotomia entre os conceitos de raça e etnia. Ela reflete a necessidade de uma perspectiva mais abrangente para entender a realidade dos(as) negros(as) no Brasil, considerando não apenas características físicas e classificações raciais, mas também dimensões simbólicas, culturais, territoriais, míticas, políticas e identitárias. Assim, ao utilizar a expressão “étnico-racial”, reconhecemos a multiplicidade de fatores que moldam a experiência negra no Brasil, proporcionando uma compreensão mais completa e sensível das questões educacionais e sociais.

Sueli Carneiro (2023), em seu livro “Dispositivos de Racialidade”, destaca a relevância do conceito de dispositivo, elaborado por Michel Foucault, para a compreensão das dinâmicas das relações raciais no Brasil. Poucos países experimentaram um processo de miscigenação tão intenso quanto o Brasil. Compreender esse fenômeno requer uma incursão no passado, mergulhando nas vivências nativas e na história sexual marcada pela violência e pelo estupro, fatores fundamentais nos processos múltiplos de miscigenação. A autora ressalta que a miscigenação, em sua origem, é fruto do estupro colonial perpetrado pelos europeus, primeiramente contra as mulheres indígenas e, posteriormente, contra as mulheres africanas escravizadas.

Além disso, Carneiro (2023) nos apresenta dados do censo de 1872, no qual a demografia racial no Brasil apontava 38,1% de brancos e 61,9% de negros e indígenas. Diante dessa realidade, a elite da época considerava inviável a formação de um Estado Nacional próspero com essa maioria. Dessa forma, a elite brasileira adotou a eugenia, termo cunhado por Francis Galton (1883) e popularizado no Brasil, que sustentava a ideia de que a seleção natural deveria se aplicar aos seres humanos, argumentando que a inteligência era uma característica hereditária e não individual. Conseqüentemente, aqueles(as) que não se encaixavam no suposto padrão europeu eram vistos(as) como inferiores e deveriam ser excluídos(as) da sociedade. Acreditava-se, então, na necessidade de embranquecer o Brasil e adotar políticas de migração seletiva visando ao branqueamento da população para que o país pudesse

prosperar, segundo Carneiro (2023) “[...] é a solução que as elites brasileiras dão para questão: qual país vamos forjar no pós-abolição? E esse país precisa mudar o estoque racial e isso se faz abrindo país para integração europeia para clarear!”.

Nesse contexto, o governo brasileiro promoveu a vinda em massa de imigrantes europeus durante o final do século XIX e início do século XX. Em 1911, durante o 1º Congresso Universal das Raças em Londres, o antropólogo João Batista de Lacerda, representando o Brasil, defendeu a tese do branqueamento racial. Ele afirmou que, devido às correntes de imigração europeia, a população brasileira teria um aspecto significativamente diferente em um século, pois o elemento branco estaria em abundância. Contudo, esse projeto não alcançou os resultados esperados.

Na década de 1930, com o fim da Primeira República e a ascensão da ditadura Vargas, surge uma forte onda de nacionalismo que reconfigura a narrativa histórica do Brasil e de seu povo. Nesse contexto, Gilberto Freyre publica em 1933 o livro “Casa Grande e Senzala”, propondo uma abordagem diferente do pensamento eugenista. Freyre elabora a ideia de um povo miscigenado, destacando a importância dos negros e indígenas na formação social e cultural do país. Ele reconta o período escravocrata de maneira mais amena, criando a ilusão de harmonia entre senhores e escravizados, o que contribui para a construção da ideia de uma suposta democracia racial.

Maria Aparecida da Silva Bento, conhecida como Cida Bento (2022) destaca que, quando se tenta registrar dados por raça em determinados cadastros para avaliar a situação de negros(as) e brancos(as), frequentemente surge a argumentação de que não se sabe quem é negro(a) e quem é branco(a) no Brasil. O Movimento Negro Unificado, por sua vez, costuma ironizar essa questão, sugerindo que se alguém não sabe quem é negro(a) e quem é branco(a), basta perguntar à polícia, pois ela sabe. Carneiro (2023) complementa, afirmando que essa forma de racismo é sofisticada e perversa, produzindo uma consciência distorcida sobre as relações raciais para todos(as) os(as) envolvidos(as):

É por essa razão que há quem perceba o racismo e as práticas discriminatórias como fruto da ignorância, já que a inversão epistemológica que ele opera (o falseamento do Outro) não é nada mais do que uma perversão. O contrato racial informado por essa epistemologia invertida conduz ao epistemicídio, afinal o contrato requer que a autoridade epistêmica sancione uma série de mitos e representações falsas a respeito dos não brancos e de suas capacidades políticas, morais e cognitivas. Assim, com a destruição ou desqualificação da cultura do dominado, o epistemicídio embasa a suposta legitimidade epistemológica da cultura do dominador justificando a hegemonização cultural da modernidade ocidental. Entendemos melhor ainda

como isso se dá quando nos damos conta da estratégia de produção do epistemicídio pelo paradigma epistemológico e científico hegemônico que, no dizer de Boaventura Santos, se sustenta pela distinção entre aparência e realidade. Ao identificar a ciência com a busca por ultrapassar a aparência e atingir a verdade sobre a realidade, o paradigma hegemônico conduz ao epistemicídio, afinal todas as formas de conhecimento que lhe são estranhas passam a ser qualificadas como primitivas e subdesenvolvidas por não atingirem a verdade e ficar no plano das aparências. (Carneiro, 2023, p. 88).

Trata-se de uma construção social que visa a manutenção do poder nas mãos de um grupo branco, ao mesmo tempo em que subjuga os(as) negros(as) à condição de subalternidade, como assevera:

A branquitude é um lugar de poder, é um fenômeno cuja narrativa se consolida no período de expansão colonial europeu. Este construto vai garantir ao longo das gerações que os brancos gozem de benefícios inúmeros por possuírem a “senha” da branquitude, usufruindo do que ela entende como capitalismo racial, ou seja, “uma sociedade que se alimenta do lucro e do preconceito racial vendido como liberalismo meritocrático”. (Bento, 2022, p. 40).

As reflexões sobre o mito da democracia racial inauguradas por Florestan Fernandes (2008), em sua tese de doutorado e presentes em seu livro “A integração do Negro na Sociedade de Classes”, criticam a ideia de que o Brasil é uma sociedade racialmente igualitária, mostrando que, na realidade, há uma divisão racial clara, apesar de parecer que todos(as) são tratados(as) de forma igual. Ele argumenta que o mito da democracia racial esconde a persistência do preconceito contra os(as) negros(as), enquanto aparenta aceitar a igualdade legal. Isso revela que a suposta igualdade racial no Brasil se baseia apenas na igualdade perante a lei, criada em uma sociedade dividida por classes sociais. Realmente, os lugares e funções sociais atribuídos aos(as) negros(as) no Brasil após a abolição os(as) mantêm à margem.

Como destacado por Fernandes (2008), na prática, o processo de marginalização racial que os(as) subordina justifica as discrepâncias materiais. Ao enfatizar que a população negra é excluída da sociedade de classes, ocupando posições sociais de difícil sustentação, ele ainda revela a falsidade da democracia racial e sua compreensão da estratificação social no Brasil não como baseada em classes, mas em castas. O autor desmascara a suposta democracia racial ao evidenciar que a marginalização econômica e política da população negra brasileira é mantida pelo racismo, sendo as disparidades sociais no país delineadas pelo conceito de raça.

Tão vasto mecanismo de acomodação das elites dirigentes a uma realidade racial pungente (e por que não dizer, intolerável numa democracia) permitiu que se fechassem os olhos – quer diante do drama coletivo da “população de cor”, quer diante das obrigações imperiosas que pesavam pelo menos sobre os ombros dos antigos proprietários de escravos – para não se falar nada sobre os riscos que corre o regime democrático onde se perpetuam diferenças rigidamente aristocráticas na mentalidade e nos costumes dos homens. E, o que foi pior, imprimiu aparência consentânea ao farisaísmo racial dos “brancos”. A hipocrisia senhorial era facilmente desmascarável; entrava no rol das matérias convencionais. O mesmo não sucedeu com o mito da “democracia racial”. Como as oportunidades de competição subsistiam potencialmente abertas ao “negro” parecia que a continuidade do paralelismo entre a estrutura social e a estrutura racial da sociedade brasileira constituía uma expressão clara das possibilidades relativas dos diversos estoques raciais de nossa população. Ninguém atentou para o fato de que o teste verdadeiro de uma *filosofia racial democrática* repousaria no modo de lidar com os problemas suscitados pela destituição do escravo, pela desagregação das formas de trabalho livre vinculadas ao regime servil e, principalmente, pela assistência sistemática a ser dispensada à “população de cor” em geral. Imposto de cima para baixo, como algo essencial à respeitabilidade do *brasileiro*, ao funcionamento normal das instituições e ao equilíbrio da ordem nacional, aquele mito acabou caracterizando a “ideologia racial brasileira” perdendo-se por completo as identificações que o confinavam à ideologia e às técnicas de dominação de uma classe social”. (Fernandes, 2008, p. 311).

Fernandes (2008) expressa sua crítica à hipocrisia e à complacência das elites dirigentes em relação à persistente realidade racial injusta no Brasil. Ele argumenta que a tolerância dessa situação intolerável compromete a democracia, pois mantém diferenças rígidas e aristocráticas na mentalidade e nos costumes, disfarçadas pelo mito da "democracia racial". Destaca ainda a necessidade de lidar de forma séria com os problemas enfrentados pela população negra após a abolição da escravatura, criticando a falta de assistência sistemática e a imposição de um ideal de respeitabilidade que serve apenas aos interesses das elites. Ele conclui que o mito da "democracia racial" mascara uma ideologia que perpetua a dominação de uma classe social sobre outra.

Ao abordar a divisão racial, essa obra de Fernandes (2008) rompe com o discurso meritocrático e expõe as desigualdades de oportunidades entre negros(as) e brancos(as), revelando os privilégios escondidos pelo mito da democracia racial. Ela foi um ponto de referência significativo para a compreensão das relações étnico-raciais, sendo fundamental para o Movimento Negro na afirmação identitária no Brasil ao desmistificar a democracia racial e denunciar a luta de classes estabelecida após a abolição. O foco da resistência ideológica se concentra na compreensão das estratégias de funcionamento do racismo, na reprodução dos valores simbólicos,

culturais e materiais da sociedade escravocrata como verdadeiros obstáculos ao avanço econômico e à valorização social da cultura negra.

Somente nas duas últimas décadas que algumas políticas de ações afirmativas, por meio de uma demanda histórica do Movimento Negro, começam emergir. Carneiro (2023) dá foco à importância das políticas reparatórias como instrumento de promoção da justiça e da cidadania historicamente negada à população negra, especialmente às mulheres negras; ela destaca a necessidade de políticas que reconheçam e busquem reparar as injustiças históricas, discriminação e desigualdades enfrentadas pelos grupos marginalizados, como é o caso da população negra. Além disso, a autora ressalta a importância de ações afirmativas e políticas públicas que visem combater o racismo estrutural e promover a equidade racial em diversas esferas da sociedade. Ela defende a implementação de medidas que garantam o acesso equitativo à educação, ao mercado de trabalho e a outros direitos fundamentais, como forma de reparar os danos causados pela discriminação racial.

Compreendemos o conceito de racismo estrutural, conforme delineado por Silvio Almeida (2019), como uma realidade que se insere na normalidade das relações sociais. Não se trata de uma aceitação do racismo, mas sim de uma compreensão de que ele constitui as interações sociais dentro de seu padrão de normalidade, configurando-se, portanto, como uma forma de racionalidade. Tanto consciente quanto inconscientemente, o racismo influencia e permeia as relações sociais, moldando não apenas as interações individuais, mas também as estruturas políticas, econômicas e subjetivas da sociedade.

No âmbito econômico brasileiro, por exemplo, observa-se claramente como o racismo estrutural se manifesta. Um exemplo evidente é a disparidade de impacto da carga tributária sobre diferentes grupos sociais, sendo as mulheres negras particularmente afetadas. O funcionamento normal do sistema tributário, ao reproduzir as condições de desigualdade, posiciona as mulheres negras no patamar mais baixo da pirâmide social, resultando em salários menores e maior vulnerabilidade socioeconômica. Dada a estrutura da tributação brasileira, que incide principalmente sobre o consumo e os salários, as pessoas de baixa renda e alto consumo são as mais oneradas proporcionalmente (Almeida, 2019).

Essa dinâmica cria uma cadeia de eventos na qual a escassez de recursos e as condições precárias de vida geram tensões sociais e familiares, aumentando a vulnerabilidade das pessoas negras a diferentes formas de violência. A falta de ações

políticas eficazes para combater essa realidade apenas reforça a naturalização da violência contra a população negra. Não é surpreendente, portanto, que a morte de jovens negros, especialmente nas periferias, seja vista com apatia pela sociedade, enquanto o acesso de pessoas negras a ambientes privilegiados cause indignação em certos segmentos. Essa dinâmica evidencia a natureza estrutural e estruturante do racismo nas relações sociais, perpetuando a desigualdade e a violência sistêmica contra o povo negro.

Almeida (2019) descreve duas perspectivas sobre o racismo, a ideia de que o racismo é visto como uma visão equivocada e individualista da realidade, e a noção de que o racismo é um fenômeno institucional e estrutural que molda o inconsciente das pessoas. Nos explica ainda que há uma visão que trata o racismo como um equívoco, uma espécie de erro de compreensão da realidade. Nesse contexto, combater o racismo significaria apresentar conhecimentos filosóficos ou científicos que mostram que raças não existem e, portanto, que todas as teorias e práticas discriminatórias são sem fundamento ou irracionais. Por outro lado, Almeida também discute a ideia de que o racismo é mais do que apenas uma crença individual errônea. Ele é um fenômeno enraizado nas estruturas e instituições da sociedade, que molda o pensamento e o comportamento das pessoas de maneira inconsciente. Isso significa que, mesmo que as pessoas se vejam como conscientes e autônomas, elas operam dentro de um contexto social e cultural onde o racismo está presente de forma arraigada. Portanto o racismo não depende apenas da consciência individual para existir, ele é perpetuado por padrões raciais incorporados no imaginário coletivo e em práticas sociais cotidianas. Isso implica que o racismo é parte integrante da vida cultural e política, influenciando sentimentos, percepções e comportamentos das pessoas, mesmo que elas não estejam conscientes disso. Como afirma o autor:

Se por “ideologia” entende-se uma visão falseada, ilusória e mesmo fantasiosa da realidade, o problema do racismo como ideologia se conecta com a concepção individualista do racismo. Desse modo, já que o racismo é tido como uma espécie de equívoco, para opor-se a ele bastaria apresentar a verdade do conhecimento filosófico ou científico, cuja as conclusões apontaria a inexistência de raças e, por consequência, a falta de fundamento ou irracionalidade de todas as teorias e práticas discriminatórias. Entretanto, para as visões que consideram o racismo um fenômeno institucional/estrutural, mais do que a consciência, *o racismo como ideologia molda o inconsciente*. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, “se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente”. Ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridos

no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida “normal”, os afetos e as “verdades” são, inexoravelmente, passadas pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. (Almeida, 2019, p. 64).

É insurgente o redesenho da estrutura educacional brasileira que emerge como um marco essencial na narrativa do país. Por décadas, líderes e pensadores(as) negros(as) têm levantado suas vozes contra as marcantes disparidades raciais arraigadas no sistema educacional, advogando por um ensino que celebre e integre a diversidade étnico-racial brasileira. Esse engajamento se entrelaça intimamente com a valorização de ações afirmativas e políticas públicas destinadas a erradicar o racismo estrutural e fomentar a igualdade racial em diversos setores da sociedade. Tais políticas incluem medidas que garantam um acesso equitativo à educação, ao mercado de trabalho e a outros direitos fundamentais, funcionando como um mecanismo de reparação dos danos infligidos pela discriminação racial. A Lei 10.639/03 surge como uma dessas políticas de reparação, reconhecendo a urgência de incluir a história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares. No entanto, a simples promulgação de uma lei não é suficiente para promover mudanças efetivas nos estabelecimentos de ensino.

O debate em torno da implementação da Lei 10.639/03 e sua repercussão na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) reflete uma complexa interação entre avanços e desafios no ensino das culturas negras brasileiras. A pesquisa conduzida por Marilane de Souza Bhering, Valter Machado da Fonseca e Thiago Henrique Mota Silva (2012) delinea algumas dessas dinâmicas, iluminando tanto as conquistas quanto as críticas no processo de integração da diversidade étnico-racial nos currículos educacionais. Segundo os autores supracitados, a análise revela avanços significativos. Em suas primeiras versões, a BNCC demonstrou uma abertura maior à temática da pluralidade cultural, propondo práticas interdisciplinares e transversais que visam à valorização das experiências sociais das culturas negras brasileiras.

A inclusão da temática étnico-racial nos documentos normativos da educação marcou um importante reconhecimento da necessidade de desconstruir estereótipos e preconceitos, objetivando a promoção de uma cultura de paz, empatia e respeito, bem como ao destacar a importância de discutir as causas da violência contra populações marginalizadas, impulsionando uma reflexão crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, não se pode ignorar os retrocessos

e desafios que persistem. Uma crítica recorrente é a presença de lacunas na abordagem das culturas negras brasileiras, ainda subjugadas em relação às culturas hegemônicas e ocidentais; apenas inserir objetivos na base não significa que ações estão se realizando de fato.

A efetiva implementação da Lei 10.639/03 também enfrenta obstáculos, apontando para a necessidade premente de uma mudança estrutural nas escolas para garantir a seriedade no ensino dessas temáticas.

Ao examinar a pesquisa realizada por Pedro Magalhães, Igor Oliveira e Hélio da Silva Messeder Neto (2021), docentes da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sobre a inserção da temática racial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente na subseção de Ciências da Natureza para o ensino médio, destaca-se uma lacuna significativa na abordagem. Conforme apontado pelos referidos autores, a BNCC apresenta propostas superficiais e pouco explícita das questões étnico-raciais, ressaltando a necessidade premente de um estudo mais aprofundado e crítico para fomentar uma educação mais inclusiva e equitativa. É notável que a BNCC aborde a questão racial de modo meramente formal, falhando em evidenciar uma abordagem substancial das relações étnico-raciais. Na subseção de Ciências da Natureza, a temática é praticamente ignorada, exigindo uma exploração indireta ao longo das competências e habilidades específicas (Magalhães *et al.*, 2021). A BNCC parece negligenciar a legislação que determina a inclusão obrigatória do tema no currículo, demonstrando uma abordagem limitada e uma falta de aprofundamento na promoção da inclusão e valorização das diversas cosmovisões e saberes das comunidades tradicionais, que frequentemente não se alinham com os paradigmas teórico-metodológicos das ciências ocidentais.

Um dos principais destaques da superficialidade na abordagem das questões étnico-raciais na BNCC e que pode dificultar a efetiva promoção da diversidade e equidade no currículo (Magalhães *et al.*, 2021) é a resistência de setores conservadores da sociedade em relação a mudanças curriculares que promovam a inclusão e o antirracismo, esse é um obstáculo significativo. Assim como expressou o ativista negro Malcolm X em sua frase emblemática do livro “Malcolm X Speaks” (1990, p. 69), “[...] não há capitalismo sem racismo”; essa interligação também se faz presente na esfera educacional, desafiando até mesmo a singularidade das legislações educacionais e orientações curriculares.

Em muitas pesquisas correlatas acessadas, observa-se uma escassez de discussões sobre a questão racial em análises de documentos oficiais. Neste estudo, realizamos uma análise das produções acadêmicas disponíveis no Portal de Periódicos CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave “Metodologias Ativas”, “Ensino Fundamental”, “Antirracista” e “Cultura Africana”, conectadas pelo operador booleano *AND*. O objetivo central foi identificar investigações que abordem o emprego de metodologias ativas nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente em contextos relacionados à educação antirracista e à valorização da cultura africana.

A busca foi conduzida de forma sistemática, com a seleção de artigos e dissertações que apresentassem as palavras-chave definidas. Após essa triagem inicial, os resumos dos estudos foram analisados para verificar sua aderência aos critérios estabelecidos. Como resultado, identificamos 17 pesquisas relevantes. Contudo, uma análise mais detalhada revelou que apenas duas delas abordavam práticas de metodologias ativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse dado é indicativo de que, embora as metodologias ativas sejam amplamente discutidas na literatura acadêmica, sua aplicação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda é limitada.

Adicionalmente, apenas uma das pesquisas analisadas estabeleceu uma relação explícita entre a Educação Antirracista e as metodologias ativas. Intitulada “Usando a tecnologia para promover atitudes e valores antirracistas”, de Heloisa Baptista Nery (2023), essa pesquisa destaca o potencial das práticas pedagógicas ativas como ferramentas para abordar questões de combate ao racismo e promoção da diversidade cultural no ambiente educacional. Os resultados apontam para uma lacuna significativa na literatura: o uso de metodologias ativas nos anos iniciais do ensino fundamental como estratégia para fomentar a educação antirracista e a valorização da cultura africana permanece insuficientemente explorado. Essas metodologias oferecem um grande potencial para engajar as crianças, desenvolver competências socioemocionais e estimular reflexões críticas sobre temas sociais relevantes. No entanto, é evidente a necessidade de maior produção acadêmica que investigue e proponha práticas efetivas nesse campo. Nosso estudo reforça a importância de aprofundar as discussões e implementar metodologias ativas no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que diz respeito à promoção da equidade racial e à valorização da diversidade cultural. Das 17

pesquisas analisadas, apenas uma aborda metodologias ativas que exemplifica seu potencial para uma educação inclusiva e formadora de cidadãos conscientes.

No artigo “Política Curricular e Neoliberalismo: Uma Crítica à Base Nacional Comum Curricular a Partir do Legado Freiriano”, de Lucilene Amarante, Andressa Garcia de Macedo e Jani Alves da Silva Moreira, 2021, os autores realizam uma análise crítica dos impactos do ideário neoliberal na política curricular da educação básica no Brasil, com foco especial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo, fundamentado em uma pesquisa exploratória e bibliográfica, aponta que, “enquanto alguns estudos inicialmente criticam a BNCC, pouca ênfase é dada à sua relação com as ideologias neoliberais e a estratificação social”. Apesar de a BNCC buscar promover inclusão e democratização do ensino, evidencia-se sua contribuição para a perpetuação de práticas que precarizam a educação da classe trabalhadora, especialmente da classe trabalhadora negra.

O neoliberalismo exerce uma influência multifacetada sobre a política curricular da educação básica. Esta corrente ideológica propaga uma concepção de educação direcionada ao mercado, enfatizando a competitividade, a produtividade e a capacitação de mão de obra em consonância com as exigências do setor econômico. Tal abordagem se manifesta na priorização de habilidades técnicas e na sintonia do currículo com as demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais holística e humanística (Amarante; Macedo; Moreira, 2021). Ademais, o neoliberalismo tende a diminuir a intervenção do Estado na formulação e execução das políticas educacionais, fomentando a privatização e a comercialização da educação. Esse cenário pode ocasionar uma maior disparidade no acesso a uma educação de qualidade, visto que as políticas neoliberais frequentemente favorecem o setor privado em detrimento do público. Realizando uma leitura crítica e antirracista da BNCC, é possível destacar lacunas e omissões em relação às questões étnico-raciais, trazendo à tona a necessidade de uma abordagem mais abrangente e sensível a essas questões. Isso pode contribuir para desafiar e desconstruir mitos, estereótipos e preconceitos presentes na educação, promovendo uma visão mais plural e respeitosa da diversidade étnico-racial, além de promover o empoderamento e a representatividade de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados, contribuindo para uma educação mais inclusiva e que valorize a diversidade.

A crítica central à BNCC, ao seu caráter conservador, é a predominância de interesses privatizantes. Segundo a professora Maria do Carmo Martins, líder do

Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação da Unicamp, embora a BNCC não seja uma pauta específica dos segmentos privatizantes, os representantes dos interesses mercadológicos conseguiram se vincular ao Estado e explicitar suas demandas (Martins, 2017). Esse aspecto é perceptível na inclusão de propostas que favorecem empresários da educação, como produtores de *softwares* e materiais educativos. Martins destaca que a BNCC, apesar de não se declarar um currículo completo, detalha minuciosamente os objetivos do ensino, consolidando uma visão tradicional e conservadora dos currículos educacionais. Ela observa que a Base é tímida em relação a direitos sociais, inclusão e questões de gênero, alinhando-se com posturas como a defendida pelo movimento “Escola sem Partido”. A ambiguidade do documento é outro ponto de crítica para Martins (2017). Enquanto a BNCC se apresenta como uma diretriz para a elaboração de currículos, ela entra em detalhes sobre as finalidades e objetivos do ensino, o que contradiz a crítica consolidada à visão tradicional dos currículos organizados por objetivos. Essa ambiguidade pode levar a uma standardização da educação, onde a qualidade é vinculada às avaliações sistêmicas, colocando os resultados acima do processo educativo.

É fundamental identificar oportunidades de transformação do currículo, incluindo conteúdos, abordagens pedagógicas e práticas que promovam a reflexão sobre as questões étnico-raciais e estimulem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Paulo Freire (1977), em “Educação como prática da liberdade”, aborda a dinâmica de poder e opressão presente em sociedades marcadas pela desigualdade econômica e social, como em países mais pobres e desiguais, onde as pessoas com mais dinheiro e poder tratam aquelas com menos recursos como se fossem inferiores e que as grandes diferenças no jeito de viver são vistas como normais e necessárias. Por causa disso, as pessoas ricas tendem a achar que é absurdo e errado que as pessoas pobres tenham direitos políticos, como poder interferir no governo.

Tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões de vida das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casta de nenhum valor. As diferenças acentuadas no estilo de vida entre aquelas de cima e as de baixo apresentam-se como psicologicamente necessárias. Conseqüentemente, os mais altos estratos tendem a encarar os direitos políticos dos mais baixos, particularmente o de interferir no poder, como coisa absurda e imoral. (Freire, 1977, p. 86).

Sendo assim, entendemos a importância de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos e que estimule a reflexão crítica dos estudantes sobre sua realidade. Freire (1977) enfatiza que a conscientização é essencial para a ação social e política, defendendo uma educação que promova a responsabilidade social e política dos(as) educandos(as).

Um outro aspecto saliente abordado pelas autoras Lucilene Amarante, Andressa Garcia de Macedo e Jani Alves da Silva Moreira (2021), é a influência do neoliberalismo na concepção da avaliação educacional, muitas vezes fundamentada em métricas quantitativas e resultados padronizados, negligenciando a diversidade de contextos e necessidades dos(as) estudantes. Essa abordagem pode resultar em uma educação mais orientada para a preparação de avaliações padronizadas e menos focada no desenvolvimento integral dos indivíduos.

A BNCC, ao instituir diretrizes curriculares nacionais compulsórias para a educação básica, tende a uniformizar os currículos das instituições de ensino públicas e privadas, visando adequar o ensino às exigências do mercado e aos critérios de avaliação externa. O professor Antonio Carlos Amorim (2017), também da Unicamp, reforça que as disputas em torno da BNCC refletem tanto divergências internas no Ministério da Educação quanto entre os setores público e privado. Ele aponta que a terceira versão da BNCC enfatiza os interesses mercadológicos, propondo, por exemplo, uma alfabetização mais precoce e estruturando a educação infantil segundo lógicas de escolarização. Essa abordagem visa melhorar a posição do Brasil em rankings internacionais de educação, mas pode sacrificar a diversidade e a inclusão. Esta abordagem contradiz nossas convicções em relação a uma educação justa e equitativa, que advoga por um currículo problematizador inspirado na obra de Freire (1977), um currículo que estimule a reflexão crítica dos(as) estudantes sobre a realidade em que vivem, visando à conscientização e à transformação social por meio da educação.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1977, p. 90).

No âmbito do currículo problematizador, os conteúdos programáticos são selecionados de modo a desafiar os(as) estudantes a questionarem as estruturas sociais, a desigualdade, a injustiça e a opressão. O propósito é estabelecer um ambiente de aprendizagem que promova a participação ativa dos(as) educandos(as) na construção do conhecimento, encorajando a análise crítica da realidade e a busca por soluções coletivas para os problemas identificados. Freire (1977) enfatiza que o enfoque crítico no currículo é uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, que compreendem seu papel na sociedade e tenham a capacidade de agir de maneira transformadora.

Ao estimular a reflexão e o diálogo, essa proposta curricular contribui para a criação de um ambiente educacional libertador, voltado para a emancipação dos indivíduos e para a promoção da justiça social. A abordagem proposta por Freire transcende a simples transmissão de conhecimento, haja vista que intenta contribuir com os(as) estudantes no desenvolvimento de sua habilidade de analisar criticamente a realidade, questionar as injustiças e contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária.

A implantação de políticas educacionais mais inclusivas e antirracistas dentro do âmbito da BNCC não apenas encara desafios, mas também apresenta oportunidades para fomentar uma educação mais equânime, multifacetada e comprometida com a enaltecida diversidade étnico-racial. A exigência de uma formação docente mais sensível e apta a lidar com as questões étnico-raciais emerge como um desafio preponderante, uma vez que os(as) educadores(as) desempenham um papel crucial na concretização de políticas educacionais inclusivas. Freire (1977) sublinha a relevância dessa formação para a implementação de um currículo problematizador e libertador. Ele sustenta que os(as) educadores(as) devem estar engajados(as) na transformação social e na promoção da consciência crítica entre os(as) estudantes.

Para Freire (1977), a formação de professores(as) transcende a mera transmissão de conteúdos e técnicas pedagógicas. Ela requer uma reflexão acerca da realidade social, política e cultural, assim como das disparidades e injustiças vigentes na sociedade. Os(as) docentes devem atuar como agentes de mudança, catalisadores do pensamento crítico, da autonomia e da participação ativa dos(as) estudantes. Ademais, o autor enfatiza a importância do diálogo e da colaboração na formação docente. Ele propõe uma abordagem participativa e coletiva, na qual os(as)

educadores(as) possam compartilhar vivências, refletir sobre suas práticas e edificar conhecimento de modo colaborativo. Destarte, para Freire, a formação de professores(as) constitui um pilar imprescindível para a concretização de um currículo problematizador e libertador. Os(as) educadores(as) devem ser formados(as) não apenas em aspectos técnicos, mas também em termos políticos, éticos e estéticos, a fim de atuarem como mediadores(as) do saber, promotores(as) do diálogo e agentes de transformação social tanto no ambiente escolar quanto além de seus limites físicos.

Nestes últimos anos, testemunhamos um período atenuante após tempos sombrios, onde o Brasil enfrentava desafios significativos, com sinais de uma ascensão a uma era menos progressiva (Silva; Fasano, 2020). É relevante observar que ao longo da história, desde os primeiros contatos com os colonizadores portugueses até os dias atuais, as circunstâncias nunca foram favoráveis para os grupos marginalizados, especialmente os(as) trabalhadores(as) e os segmentos mais vulneráveis da sociedade, como crianças, mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIAPN+, entre outros. Em momentos cruciais em que surgiram oportunidades reais de mudança e libertação das estruturas opressivas, os detentores do poder responderam com firmeza, o que contribuiu para a sensação de um retrocesso histórico. O debate em torno de ideologias foi reintroduzido no cenário brasileiro por setores conservadores, sendo as mídias digitais um dos principais meios para essa estratégia, dada sua natureza virtual e capacidade de disseminar aspectos ideológicos por meio da propagação de informações falsas. É preciso compreender porque uma ideologia conservadora, carente de base científica, teve tanto impacto, isso pode levar a reflexões sobre os fatores sociais, culturais e políticos que contribuíram para a aceitação e disseminação dessas ideias, mesmo que careçam de validação científica, como nos explicam Marta Regina Paulo da Silva e Edson Fasano (2020, p. 62):

O conceito de ideologia não é único, possibilitando a sua apropriação e uso por forças políticas que se encontravam em campos antagônicos. Com isso, os avanços que se observam no Brasil com as Políticas Públicas Inclusivas implementadas a partir de 2003, passaram a ser acusadas pelas forças conservadoras como ações “ideológicas de esquerda” que, segundo eles, tiveram por objetivo destruir os valores históricos do Brasil, centrados na família, na tradição e na propriedade.

Silva e Fasano (2020) explicam que “ideologias arbitrarias” são ideias sem muito fundamento, estão presentes em todas as esferas sociais e são construídas nas experiências da vida diária. No entanto, dependendo do lugar social que cada um(a)

ocupa, essas ideias têm diferenças. Por exemplo, a ideologia arbitrária das classes dominantes intenta esconder as diferenças entre as classes sociais, mantendo o *status quo* e fazendo com que a injustiça pareça normal. Já a ideologia arbitrária das classes populares volta-se mais para a comunidade e se revolta contra a exploração e opressão, mas não tem muita consciência disso. Observa-se, portanto, que as ideologias arbitrárias não têm os ingredientes necessários para fazer mudanças reais acontecerem. É importante notar que as ideias da burguesia acabam atravessando as ideias das classes populares alienando, subjugando e estagnando.

Em “Pedagogia da Libertação”, Donaldo Macedo (2001) elucida que parte de uma pedagogia humanizada é, em especial, desenvolver a consciência das pessoas, segundo a originalidade do trabalho de Freire ao defender que uma educação humanizada é essencial para que homens e mulheres se tornem conscientes de sua presença no mundo, considerando não apenas suas próprias necessidades, mas também as necessidades e aspirações dos(as) outros(as). Mas é preciso cuidado nas abordagens. O autor alerta que alguns educadores e educadoras, ao tentarem romper com práticas educacionais opressivas, acabam adotando cegamente o modelo dialógico. Esses(as) educadores(as), na busca por uma suposta libertação, acabam criando uma nova forma de metodologia rígida que ainda está ligada à opressão, embora de forma mais sutil. Sob a justificativa da democracia e visando o suposto benefício dos(as) estudantes, é exigido que estes(as) falem sobre suas próprias experiências como um ato de libertação.

Diversos coletivos conservadores e reacionários manifestam desaprovação em relação à pedagogia freiriana. Esses grupos criticam Paulo Freire por sua defesa e luta por uma educação dialógica, emancipadora, a qual promove uma reflexão mais profunda sobre a realidade social, desvelando as desigualdades, celebrando as diferenças, em defesa da libertação de todos e todas. Freire defende uma abordagem educacional que prioriza a humanização e a ampliação da consciência crítica dos indivíduos. Defende uma educação a favor da vida.

Alguns acadêmicos propõem um modelo de educação emancipatória crítica, centrada na valorização das diferenças culturais como um meio mais eficaz para promover a diversidade cultural. Dentro dessas abordagens multiculturais, destacam-se os conceitos de interculturalidade transmoderna, de Henrique Dussel (2000), e interculturalidade crítica, de Catherine Walsh (2013) e Vera Candau (2011). Em todas essas perspectivas, há uma crítica ao eurocentrismo, evidenciando seus limites na

promoção de uma sociedade mais justa (Quijano, 2005). A partir dessas referências, nosso estudo propõe a investigar como as atuais diretrizes educacionais e currículos hegemônicos buscam incorporar esse debate na promoção de uma educação antirracista.

### 3 EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Nesta seção, analisamos como a história da colonização continua a influenciar profundamente a sociedade brasileira, perpetuando desigualdades e violências que se manifestam de diversas formas, especialmente em um contexto em que os valores democráticos estão sob ameaça constante. Utilizando uma abordagem crítica e decolonial, exploramos como as estruturas de poder, modos de pensar e ser, foram moldados pela colonização e continuam a reproduzir desigualdades sociais e raciais.

Nos balizamos pelo que propõe Aníbal Quijano (2005): de que a colonização impôs identidades geoculturais aos povos colonizados, expropriando elementos culturais e erradicando conhecimentos, especialmente nas Américas e na África. Esse processo de subjugação e exploração não apenas estratificou a sociedade em termos raciais, mas também consolidou uma hierarquia de poder que ainda hoje legitima a dominação e a marginalização de grupos não hegemônicos. Catherine Walsh (2013) onde argumenta que a decolonização vai além de simplesmente desfazer o colonialismo e trata-se de um processo contínuo de resistência e construção de alternativas que desafiem a lógica de dominação colonial. Sueli Carneiro (2005) que introduz o conceito de epistemicídio para descrever o apagamento sistemático dos saberes e conhecimentos dos povos não hegemônicos, particularmente da população negra. Poliene Bicalho, Roseli Maciel e Fernanda Oliveira (2022) ressaltam que, apesar dos avanços legais representados pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, as escolas ainda enfrentam resistências para incorporar conteúdos que valorizem a história e cultura afro-brasileira e indígena. Enrique Dussel (2000) e Wendell Ficher Teixeira Assis (2014) explicam que o colonialismo europeu estabeleceu uma estrutura de poder global que continua a influenciar as relações de poder contemporâneas. A colonialidade do saber, do poder e do ser são dimensões que perpetuam a dominação através do controle do conhecimento, da distribuição desigual de poder e da construção de identidades marginalizadas. Diego dos Santos Reis (2022) no qual discute a necessidade de subverter as estruturas de poder hegemônico e o paradigma colonial do saber, propondo uma educação que seja verdadeiramente intercultural e inclusiva. Nessa linha também, Vera Candau (2008) destaca a importância de uma pedagogia intercultural que valorize a diversidade e promova o diálogo entre diferentes culturas como um meio de construir uma sociedade mais justa e equitativa,

sempre à luz de Paulo Freire, com sua pedagogia libertadora, que oferece uma base teórica essencial para entender e combater as estruturas de opressão. Sua visão de uma educação crítica e emancipadora ressoa fortemente com as propostas de decolonização do currículo, buscando uma transformação social que reconheça e valorize os saberes e experiências de todos os grupos sociais.

Esta seção, portanto, busca não apenas identificar e criticar as persistentes influências coloniais na educação e na sociedade brasileira, mas também explorar caminhos para a construção de um currículo decolonial. Por meio de uma análise crítica e uma prática educativa transformadora, aspiramos a contribuir para uma educação que promova a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade cultural.

### **3.1 Colonialismo e reconstrução: trilhando o caminho da decolonialidade na educação**

*O Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos.  
(Paulo Freire, 1989, p. 21)*

Ao explorar teorias sobre colonialidade, decolonialidade e desigualdade, destacamos desafios importantes. Isso inclui repensar o papel da sociedade civil, formas de resistência e lutas sociais na promoção dos direitos humanos e na busca por uma sociedade mais justa e emancipada. Em suma, estamos investigando como a história da colonização continua a moldar nossa realidade atual e como podemos desafiar essas estruturas para criar um presente e futuro mais igualitário e democrático.

O período histórico do colonialismo surgiu em decorrência do processo de expansão territorial impulsionado pelas navegações e descobertas de novos continentes. Esse período foi marcado pela subjugação de determinadas nações por outras, resultando na dominação das metrópoles sobre as colônias e estabelecendo uma relação de superioridade dos povos colonizadores. Notavelmente, os povos ibéricos exerceram um papel preponderante na colonização da América Latina, inaugurando as relações coloniais nesta região, particularmente no Brasil. As interações coloniais foram caracterizadas por diversas formas de dominação e exploração, nas quais os colonizadores controlavam todas as atividades e práticas

advindas das colônias, explorando intensamente a mão de obra e os recursos naturais. Esse processo de exploração resultou na acumulação de capital pelos países europeus. Ao estabelecerem-se nas colônias, os colonizadores impuseram um modelo de colonização caracterizado pela dominação e exploração, segundo Assis (2014), exercendo controle sobre o território, cultura e religião dos povos colonizados. Isso se refletiu no controle dos saberes e práticas locais pelos colonizadores, que impuseram costumes e tradições europeias, contribuindo para a desvalorização da cultura local.

O colonialismo desempenhou um papel fundamental no projeto de expansão cultural e territorial associado à ascensão do capitalismo, especialmente na Europa. De acordo com Enrique Dussel (2000) esse processo marcou o início da era moderna, um período histórico orientado por perspectivas dominantes, predominantemente eurocêntricas, que deram origem a diversas formas de desigualdade. O continente europeu emergiu como referência global de Estado moderno, civilização e desenvolvimento, consolidando um sistema de poder impulsionado pela lógica capitalista, que deu origem ao fenômeno da globalização. Dussel (2000) explica que a globalização, como um projeto da modernidade, dividiu o mundo em países centrais, caracterizados por seu desenvolvimento socioeconômico, e países periféricos, considerados de terceiro mundo ou subdesenvolvidos. Essa supremacia inerente ao projeto de expansão cultural, territorial e moderno, iniciado pelo colonialismo, resultou na acumulação de riquezas, conhecimentos e experiências europeias em detrimento dos demais continentes.

Nesse contexto, emerge o conceito de Colonialidade, que representa uma estrutura de dominação ou padrão de poder enraizado na sociedade, mesmo após o fim das relações coloniais. A colonialidade é consequência do colonialismo, embora os conceitos não sejam idênticos. Ela se manifesta como a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento, perpetuando relações de poder articuladas pelo mercado capitalista. Por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente de diversas formas, especialmente nos discursos reproduzidos cotidianamente. Ela representa a continuidade do pensamento colonial, manifestando-se como uma matriz de relações dominantes de poder, conhecimento e identidade.

A categorização da população mundial com base na noção de raça desempenhou um papel crucial na dominação colonial na América Latina, conforme

analisado por Aníbal Quijano (2005). Esta noção de raça serviu como um mecanismo primordial de estratificação social, associando identidades raciais a hierarquias, posições e funções sociais correspondentes. Na América Latina, em particular, a concepção de raça foi instrumentalizada para legitimar as relações de domínio estabelecidas durante a conquista, naturalizando as relações coloniais de superioridade e inferioridade entre os europeus e os não europeus. Essa classificação racial foi integrada a uma distribuição racialmente discriminatória do trabalho e aos modos de exploração do capitalismo colonial, permanecendo ao longo de todo o período colonial.

A colonialidade do poder, fundamentada na ideia de raça, é identificada como um elemento essencial na configuração das questões nacionais e do Estado-nação na América Latina, influenciando a estrutura de poder organizada em torno das relações coloniais. Essa categorização racial permeia as dimensões mais significativas do poder global, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo, e possui suas raízes e características no contexto colonial, demonstrando ser mais perdurável e estável que o próprio colonialismo.

De acordo com Quijano (2005), a globalização contemporânea é profundamente influenciada pelo padrão de poder mundial estabelecido pela colonização europeia na América Latina, de múltiplas maneiras. A colonialidade do poder, que teve suas raízes na colonização europeia na América Latina, ainda exerce influência sobre as relações de poder globais. Esse padrão de poder, fundamentado na classificação social da população mundial com base na noção de raça, permeia as esferas mais cruciais do poder global, incluindo sua racionalidade específica e o eurocentrismo, que se consolidou com a expansão do colonialismo europeu para além das fronteiras da América Latina, contribuindo para a perpetuação de uma visão de mundo centrada na Europa e nas culturas ocidentais.

Esta dinâmica se manifesta na globalização contemporânea, onde as perspectivas eurocêntricas continuam a predominar em muitos aspectos do poder e da cultura. O modelo europeu de formação do Estado-nação, imposto pelos colonizadores na América Latina, exerceu significativa influência sobre a estrutura de poder e as relações sociais na região. Essa influência transcende as fronteiras latino-americanas, impactando a maneira como os Estados-nação são estruturados em todo o mundo, refletindo assim a herança duradoura da colonização europeia.

Quijano (2005) argumenta que o colonialismo do saber está intrinsecamente ligado à ideia de raça. Ele define a raça como uma categoria mental emergente na modernidade, ressaltando sua inexistência prévia à chegada dos europeus à América. Nesse contexto, a raça surgiu como uma forma de categorizar as diferenças fenotípicas entre os conquistadores e os conquistados, sendo posteriormente construída como uma suposta distinção biológica entre esses grupos. A formação de relações sociais embasadas na ideia de raça na América resultou na criação de identidades sociais historicamente novas, tais como indígenas, negros(as) e mestiços(as), e na redefinição de outras identidades. Termos anteriormente ligados apenas à procedência geográfica ou nacionalidade, como espanhol, português e europeu, passaram a incorporar também uma conotação racial em relação às novas identidades emergentes.

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder. (Quijano, 2005, p. 122).

No ensaio “Colonialidade do Saber”, Diego dos Santos Reis (2011) discute as relações coloniais do conhecimento e o potencial emancipatório. As categorias eurocentradas perpetuam o racismo epistêmico nas relações de poder ao estabelecerem uma hierarquia de conhecimento que favorece a perspectiva europeia como sendo universal e superior. Este fenômeno se evidencia na imposição de uma racionalidade exclusiva e discriminatória, intrinsecamente ligada ao processo de eurocentrismo na modernidade/colonialidade. Tal imposição resulta na marginalização e silenciamento das referências, vozes e tradições intelectuais extraocidentais, contribuindo para a manutenção da colonialidade do saber por meio de critérios de valoração monoculturais.

Essa lógica eurocêntrica também legitima a hegemonia da tradição de pensamento ocidental, deslegitimando e relegando outros sistemas de conhecimento não ocidentais ao ostracismo. Este processo culmina na subjugação epistemológica e ontológica de grupos submetidos à violência das missões "civilizatórias", que são reguladas pelas hierarquias raciais, binárias e essencialistas do fundamentalismo eurocêntrico dominante.

As categorias eurocentradas exacerbam o racismo epistêmico nas instituições educacionais brasileiras ao favorecerem uma visão de mundo que prioriza o conhecimento eurocêntrico em detrimento de outras formas de saberes, tais como os saberes afro-brasileiros, indígenas e provenientes de outras culturas não hegemônicas. De acordo com Reis (2022), tal viés se manifesta na estrutura curricular, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas que frequentemente negligenciam, distorcem ou marginalizam esses saberes. Essa exclusão dos saberes não eurocêntricos das escolas brasileiras contribui para a reprodução de relações de poder desiguais, onde o conhecimento eurocêntrico é exaltado e considerado superior, ao passo que outras formas de conhecimento são subalternizadas e desconsideradas. Esta dinâmica reforça a colonialidade do saber, que estabelece uma hierarquia e marginaliza determinados saberes em detrimento de outros, perpetuando, assim, o racismo epistêmico.

Pinheiro (2023) descreve o conceito de colonialidade como um padrão subjetivo de rebaixamento existencial dos povos considerados "colonizados" em relação aos povos denominados "colonizadores". Mesmo com o fim do colonialismo, quando o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, a colonialidade persiste até os dias atuais, manifestando-se como a conhecida "síndrome de vira-lata". Ela aborda três dimensões principais da colonialidade:

1. Colonialidade do saber: Esta dimensão refere-se ao modo como o conhecimento é produzido e transmitido, sendo dominado por uma perspectiva eurocêntrica que marginaliza as contribuições e as histórias de povos não-europeus. Isso resulta na exclusão das narrativas de pessoas negras e indígenas, relegando-as a uma posição de inferioridade histórica e cultural;
2. Colonialidade do poder: Aqui, a discussão gira em torno da distribuição desigual de poder na sociedade, com pessoas brancas ocupando predominantemente os cargos de liderança e autoridade, tanto dentro das instituições educacionais quanto na sociedade em geral. Isso perpetua

estruturas de racismo que se refletem no ambiente escolar, onde pessoas negras muitas vezes são relegadas a posições subalternas e menos valorizadas.

3. Colonialidade do ser: Esta dimensão refere-se à experiência pessoal e identitária das pessoas negras dentro do ambiente escolar. Pinheiro observa que, nas escolas privadas, há uma escassez de crianças negras e as poucas que estão presentes muitas vezes enfrentam estigmatização como bolsistas. Além disso, elas se veem sub-representadas na estética da escola, o que contribui para um sentimento de exclusão e marginalização.

Nas palavras da autora,

\*Colonialidade do saber, uma vez que o currículo era pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento – apenas elas tinham ancestrais potentes [...].

\*Colonialidade do poder, visto que os espaços escolares reproduziam em sua microesfera o racismo estrutural presente na macroestrutura [...].

\*Colonialidade do ser, uma vez que nas escolas privadas da cidade existiam pouquíssimas crianças negras, e as poucas que haviam eram taxadas com o estigma de bolsista. (Pinheiro, 2023, p. 26).

Essas três dimensões da colonialidade destacam como as estruturas coloniais continuam a influenciar as relações de poder, o acesso ao conhecimento e a construção da identidade nas instituições educacionais contemporâneas.

No contexto da descolonização (Reis, 2022), tanto como um conceito intelectual quanto como um movimento prático, emerge a rejeição às divisões dicotômicas e polarizadas que permeiam o pensamento dominante, questionando e subvertendo as estruturas do poder hegemônico e o paradigma colonial do saber. Este movimento implica em uma recusa às simplificações e hierarquias que sustentam a visão eurocêntrica do mundo, a qual concebe a modernidade e a racionalidade como exclusivamente europeias e superiores. Ao desafiar essa concepção, a descolonização busca reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e conhecimentos existentes no mundo, promovendo uma crítica fundamental à lógica de dominação colonial que historicamente marginalizou e oprimiu populações e saberes não-europeus.

Ao longo desta seção, optamos por utilizar o termo “descolonização”, conforme proposto por Catherine Walsh, que implica na supressão do “s” em “descolonização”

como uma estratégia linguística para marcar uma distinção crucial (Walsh, 2013). Essa alteração linguística não é meramente semântica no sentido de “desfazer” algo e volta a ser como antes, mas sim uma afirmação do caráter contínuo e dinâmico do processo de descolonização. O termo “decolonização” não denota um estado nulo de colonialidade, mas sim uma jornada de luta constante, na qual novos espaços de resistência e construções alternativas podem ser identificados, tornados visíveis e incentivados. Essa abordagem linguística mais dinâmica e ativa reflete uma compreensão mais profunda e engajada do processo de descolonização, enfatizando não apenas a negação do colonialismo, mas também a criação e a promoção de formas de existência e conhecimento que desafiam e transcendem as estruturas coloniais.

Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias —incluyendo en este mismo libro— tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del proyecto de modernidad/colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas. (Walsh, 2013, p. 24-25).

Nossa alternativa epistemológica é situar a síntese cultural freiriana (Freire, 2005) em conexão com o pensamento decolonial e a prática educacional antirracista. A estrutura social está permeada por diversos conflitos, e as instituições que a compõem, como a escola, têm a capacidade de se opor a essa corrente social de construção racista e combater sua perpetuação. A pedagogia decolonial é uma abordagem que visa dismantelar as estruturas de supressão do conhecimento no ambiente educacional em relação à cultura e à história afro-brasileira (Walsh, 2013), por meio de ações político-legais, contextualizando-o dentro das estruturas sociais predominantes. Estabelecemos uma conexão entre o pensamento decolonial e a prática educacional antirracista, com referenciais teóricos que oferecem perspectivas

para lidar e entender a perpetuação do racismo e suas diversas manifestações no ambiente escolar.

### **3.2 Desvelando a hegemonia no currículo escolar**

No ano de 2016, conduzi<sup>4</sup> uma sequência didática intitulada “Origem do Mundo segundo as Mitologias” com os(as) estudantes do quinto ano. Na época, eu estava liderando o programa de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e os conteúdos abordados estavam alinhados com o livro didático adotado, o qual se limitava à exploração das mitologias grega, romana e nórdica. Ao apresentar a proposta da sequência aos(às) estudantes, que tinham entre 10 e 12 anos, eles(as) questionaram-me se essas eram as únicas mitologias existentes. Em resposta, sugeri uma pesquisa no laboratório de informática, equipada com 17 computadores. Muitos(as) trouxeram referências das mitologias Egípcia, Iorubá e Tupi-Guarani, resultando na inclusão de todas as mitologias levantadas por eles(as) na sequência didática.

Entretanto, em determinado momento, a coordenadora pedagógica daquele ano interveio e “sugeriu” que eu seguisse estritamente o que estava delineado no livro didático, ampliando apenas para a mitologia egípcia, para evitar o tratamento de temas africanos, alegando potenciais conflitos com questões religiosas na comunidade escolar. É importante ressaltar que a coordenadora pedagógica não tinha conhecimento de que a mitologia egípcia é originária do continente africano. Esse episódio evidencia o desrespeito, preconceito e desconhecimento por parte de agentes que ocupam posições de autoridade na hierarquia escolar, revelando a profundidade do problema.

Esses indivíduos têm a responsabilidade de aplicar efetivamente a Lei 10.639 (Brasil, 2003), um instrumento fundamental no combate ao racismo epistêmico no currículo escolar. Portanto, nosso objetivo aqui é problematizar as bases epistemológicas do currículo, a fim de incorporar as vozes da América Latina, da África e da diáspora negra, com o intuito de dissipar o desconhecimento que nos envolve,

---

<sup>4</sup> Opto por utilizar a primeira pessoa do singular ao relatar experiências pessoais, conferindo autenticidade e transparência ao texto. Essa escolha estilística visa não apenas destacar minha voz como pesquisadora, mas também fortalecer a narrativa ao refletir minha vivência e subjetividade na construção do conhecimento, em consonância com a perspectiva crítica e emancipatória que permeia esta dissertação.

raiz de muitas ignorâncias. Embora reconheçamos a urgência em desmistificar as questões relacionadas à matriz africana, percebemos que o racismo é uma estrutura arraigada na sociedade, difícil de ser erradicada (Almeida, 2018), portanto, enfatizamos a importância da formação dos(as) profissionais da educação como um elemento indispensável na luta contra o racismo.

No texto “Eurocentrismo e Racismo”, Suze Piza (2017) nos alerta sobre o perigo que algumas teorias filosóficas, impregnadas de eurocentrismo, têm representado por anos na formação acadêmica dos(as) professores(as). Ao perpetuar o racismo, essas teorias reforçam estereótipos e preconceitos raciais, influenciando a visão de mundo dos(as) educadores(as) e perpetuando a discriminação. A ausência de outras epistemologias e perspectivas não eurocêntricas limita a compreensão da diversidade cultural e da pluralidade de experiências humanas. Essa falta de representatividade nas abordagens eurocêntricas pode fazer com que os sujeitos não se sintam valorizados ou representados em seus estudos filosóficos. Assim, é essencial promover uma educação filosófica inclusiva que incorpore diversas perspectivas, proporcionando uma formação mais crítica e consciente das questões raciais e culturais. Piza (2017) argumenta que a filosofia ocidental possui um caráter racista e eurocêntrico, refletido na concepção de um sujeito universal que pressupõe uma visão racista do ser humano e influencia a organização social. Há uma demanda urgente por uma revisão crítica dessas teorias filosóficas eurocêntricas, considerando seu aspecto racista para uma interpretação mais ampla e inclusiva da tradição filosófica.

De acordo com as reflexões de Miguel Arroyo (2011), o currículo oficial enfrenta uma crescente pressão por parte dos coletivos populares, os quais reivindicam o reconhecimento de suas narrativas pela escola. No entanto, é perceptível que esses coletivos já não direcionam suas lutas exclusivamente para a escolarização. Gradualmente, passaram a compreender que sua afirmação como sujeitos de direitos não se limita ao ambiente escolar, como foi propagado por muito tempo. Agora, a batalha é por um pertencimento social mais amplo, que envolve o acesso a bens materiais, culturais, simbólicos e memoriais em diversos espaços sociais, conferindo à escola um papel diferente. Nesse contexto, os coletivos populares, impulsionados por um movimento de afirmação cada vez mais abrangente, subverteram a antiga lógica: conectam seu direito à educação, à conquista e ocupação de outros domínios sociais, exercendo pressão sobre o currículo oficial para que este incorpore as conquistas resultantes de suas lutas. Arroyo (2011) adota uma análise crítica do

currículo, considerando-o como um campo político em constante disputa, assim o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos e metodologias em constante evolução, mas sim um espaço onde as estruturas e formas de organização são constantemente questionadas e contestadas, onde diferentes grupos e interesses competem pela definição do que é ensinado e como é ensinado, indo além da ideia de que o currículo é apenas um processo de transmissão de conhecimento.

O currículo escolar desempenha uma dualidade de funções: a primeira consiste em resguardar o arcabouço de conhecimento validado e aceito dentro das fronteiras delineadas pelas grades curriculares, enquanto a segunda visa a evitar a entrada em domínios considerados fechados, restringindo o acesso a formas de saber que não se alinham ao modelo estabelecido. Arroyo (2011) questiona se as grades curriculares cumprem efetivamente essas duas funções, levantando a hipótese de que os currículos tendem a proteger apenas os conhecimentos considerados convencionais, únicos e legítimos, ao mesmo tempo em que excluem e marginalizam outros saberes percebidos como ilegítimos ou associados ao senso comum. Essa abordagem restritiva perpetua uma visão limitada e excludente do conhecimento, rejeitando outras formas de compreender e interpretar o mundo que não se encaixam nesse padrão estabelecido.

As políticas neoliberais, com sua ênfase no treinamento, na obtenção de competências, na avaliação e classificação de estudantes(as) e professores(as) com base em resultados, tendem a deslocar a educação de seus contextos originais – as escolas, os currículos e a prática docente. Os arranjos curriculares almejados, juntamente com as dinâmicas das salas de aula, tornam-se arenas onde ocorrem disputas entre concepções conservadoras, burocráticas e, conseqüentemente, controladoras de quaisquer inovações. Os currículos, então, revelam-se pouco receptivos às demandas emergentes da diversidade dos sujeitos sociais. Muitos esforços promovidos por coletivos de professores(as) e estudantes acabam marginalizados no interior disciplinar dos currículos, onde o ensino de conteúdos tem precedência, negligenciando a narrativa genuína de experiências e produções protagonizadas por sujeitos reais.

A construção de um conhecimento em parceria com o(a) estudante está relacionado com a valorização do contexto social que o(a) professor(a) empreende, autonomia docente é uma construção cultural, não é algo natural, depende das relações sociais e as interligações com os conhecimentos. Então, neste processo, no

ato de ensinar, segundo Freire (1996), é fundamental a tomada de consciência e transformação social do sujeito, se localizar em sua condição e buscar mudanças relacionando um ponto em comum das classes oprimidas. Assim sendo, é criar possibilidades para a construção e produção desses conhecimentos. Para Freire (1996) ensinar pressupõe relação dialógica, na busca de, para além da compreensão dos fenômenos sociais, culturais ou políticos, realizar uma análise crítica, observando as diversas dimensões das conexões entre esses fenômenos, e propor estratégias de subverter e transformar tais realidades.

Ao longo da história, a autonomia docente nunca fez parte da formação profissional dos(as) professores(as). Segundo Arroyo (2013), o sistema educacional no Brasil sempre foi regulador e normatizador, não seria diferente nas formações docentes. Por mais que com o passar dos anos e a democratização permitam maior liberdade de atuação, tais regulações não foram superadas e as limitações na autonomia docente prevalece.

Há sempre movimentos e clamor por qualificação profissional docente, desnudando a visão de inferioridade da profissão. Arroyo (2013) assevera que, apesar dessa visão, muitos(as) professores(as) têm resistido aos controles impostos pela educação básica. Essas resistências mostram que eles(as) não são passivos(as) e têm lutado para ter mais autonomia e controle sobre seu trabalho. Coloco-me neste exemplo, que após anos desempenhando a docência com certa convicção, tenho refletido e questionado minha prática nos últimos anos e percebendo a necessidade de romper certos dogmas filosóficos aos quais fui forjada em minha carreira. Essas novas reflexões e resistências abrem caminhos para o desenvolvimento profissional e a busca pela autonomia, o que, segundo Arroyo (2013), significa que a prática de ensinar não deve ser limitada por modelos rígidos. Os(as) professores(as) devem colocar o foco nos(as) estudantes e em suas experiências, ampliando as fronteiras do conhecimento e ensinando além do currículo tradicional, nossa identidade enriquece-se ao se tornarmos mais autônomos e capazes de questionar a realidade e as condições desumanizadoras. Isso significa que os(as) professores(as) têm um papel importante como agentes de transformação, comprometidos(as) com a educação e com a reinvenção das possibilidades do ensino em seu contexto histórico.

A influência colonial persistente na educação, juntamente com o epistemicídio e as imposições de sentidos eurocêntricos ao longo de séculos de genocídio, violência e escravização, têm obscurecido outras cosmovisões e formas de organização social.

Apesar dos avanços na inclusão de conteúdos e competências que atendam às demandas de grupos diversos como indígenas e afrodescendentes e seus/suas descendentes, conforme exigido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, buscamos entender como as pessoas na escola são influenciadas por diferentes ideias e conhecimentos. Nosso objetivo é dismantlar a noção de que o currículo escolar é neutro, uma percepção que frequentemente leva à exclusão e ao não reconhecimento das diferenças.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (Gomes, 2012, p. 105).

Sendo assim, a decolonização do currículo (Gomes, 2012) envolve conflitos, negociações e a criação de algo novo, faz parte de um movimento maior para decolonizar o poder e o conhecimento. Lidamos com confrontos entre diferentes experiências históricas, econômicas e visões de mundo, desafiando a perspectiva eurocêntrica de conhecimento na escola. É importante entender como as diferenças culturais foram codificadas, como certas culturas foram percebidas como pertencentes ao passado, e como o conceito de raça social foi reinterpretado e politizado no Brasil. Esse processo pode nos ajudar a decolonizar os currículos na educação básica e promover uma educação antirracista.

## 4 TRILHANDO CAMINHOS DE EMANCIPAÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

“Exu matou pássaro ontem,  
com uma pedra que jogou só hoje”  
(Ditado lorubá)

A beleza dessa epígrafe reside, entre outras coisas, em suas múltiplas possibilidades de entendimento. A interpretação que trago para a abertura desta seção é a de que as batalhas de hoje já começaram há muito tempo e que Exu está em cada uma dessas lutas desde muito antes até muito depois. O combate de agora não é de agora que se luta. O motivo para lembrar aqui este ditado lorubá é que temos visto um palco sangrento de lutas; o Brasil é um país racista, e o racismo mata! Ser negro(a) no Brasil significa ter três vezes mais chances de ser assassinado(a) do que uma pessoa branca. É crucial abordar essa questão, pois não é apenas um problema individual, mas também um problema sistêmico que exige ação coletiva para ser combatido. É vital compreender que o racismo é uma questão que afeta todos(as) nós, e não apenas aqueles(as) que podem parecer mais diretamente atingidos por ele.

No entanto, é preciso dizer que essas lutas são travadas diariamente desde muito, muito tempo e, por isso, a pedra que Exu lançou hoje já atingiu esse pássaro, mas deve ser lançada todos os dias, e é na escola que esses combates precisam ganhar força na conscientização dos(as) estudantes. Como assevera Arroyo (2011), o currículo educacional não é apenas território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa: os(as) docentes-educadores(as) e os(as) educandos(as). Esses atores não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos. Porém, esse espaço é alvo diário de disputa. Não há um dia em que possamos repousar sob a trégua das lutas, os que agora se juntam nesta trincheira para combater a intolerância e o racismo precisam estar cientes de que não há um dia sem que sejamos a pedra de Exu, atirada sempre em nome da liberdade e do respeito.

Neste contexto, esta seção busca aprofundar a defesa de metodologias ativas como instrumentos poderosos para promover uma educação antirracista, especialmente na escola pública de periferia. Essa escola atende crianças que

frequentemente têm um acesso limitado às tecnologias digitais e ao conhecimento de ponta, privilégio ainda restrito às classes sociais mais altas. Essa exclusão não é apenas tecnológica, mas epistemológica: ela restringe o alcance dos sonhos, das possibilidades e, em última instância, do futuro dessas crianças, que, embora sejam filhos(as) de trabalhadores(as), enfrentam barreiras estruturais que negam a elas o direito ao que há de mais diverso, inovador e transformador.

Como professora da rede pública, proveniente de uma classe popular, reconheço minha obrigação moral e ética de atuar como mediadora para que esses(as) estudantes não apenas conheçam, mas também dominem ferramentas que possam auxiliá-los(as) a transformar suas vidas. Este compromisso é um ato político, que visa romper com a lógica da exclusão e oferecer um espaço educativo que promova o empoderamento, a emancipação e a justiça social.

Nesta seção, exploraremos como as metodologias ativas, articuladas com os princípios de uma educação antirracista, podem contribuir para a formação crítica e cidadã dos(as) estudantes. Também discutiremos o papel das tecnologias digitais como um recurso essencial para superar as desigualdades educacionais, oferecendo um caminho para que as crianças da periferia não apenas se tornem usuárias da tecnologia, mas também criadoras de conhecimento.

Ao analisarmos as possibilidades da educação no século XXI, abordaremos ferramentas práticas e reflexivas que permitem trabalhar temas como racismo, igualdade e respeito de forma inovadora e engajadora, sempre com o foco em educar nossos(as) estudantes para serem protagonistas em suas histórias. Assim, reafirmamos que a escola, como espaço de lutas diárias, pode e deve ser o território onde lançamos a pedra de Exu, sempre em nome de uma sociedade mais justa, diversa e igualitária.

#### **4.1 Metodologias ativas para uma educação antirracista**

No contexto atual da educação, as metodologias ativas emergem como uma resposta inovadora aos desafios enfrentados pelo ensino tradicional. Elas promovem uma maior participação dos(as) estudantes no processo de aprendizagem, incentivando o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia.

Exploraremos essas metodologias, com foco especial em sua utilização para uma educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que a escola desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos para a

compreensão da realidade de uma sociedade marcada pelo racismo, cabe a ela esforçar-se para criar contextos em que os(as) estudantes possam conscientizar-se de que as relações entre as pessoas são influenciadas pelo seu lugar social e racial.

É fundamental que a escola estimule os(as) estudantes a se posicionarem contra um sistema que perpetua desigualdades, desenvolvendo conteúdos que levem em consideração o marco temporal da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que visa promover o conhecimento, o respeito e a valorização da história da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. O racismo estrutural (Almeida, 2019), enraizado profundamente em atitudes e práticas históricas, não apenas contribui para a perpetuação da invisibilidade e da marginalização das narrativas africanas e afro-brasileiras, mas também inflige um déficit de compreensão sobre a complexidade dessas culturas entre uma parcela substancial dos(as) estudantes, especialmente aqueles(as) inseridos(as) nas redes públicas municipais, como é o caso em São Bernardo do Campo. Nesse contexto, a discussão já abordada acerca do currículo hegemônico, cujas premissas muitas vezes se alinham com concepções eurocêntricas, negligenciando ou minimizando as ricas tradições culturais africanas e afro-brasileiras e a consequente ênfase em metodologias que corroboram com tal currículo pode inadvertidamente perpetuar essa dinâmica excludente.

O Currículo Paulista, criado em 2019, é uma adaptação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às realidades sociais, culturais e econômicas do Estado de São Paulo. Desenvolvido de forma colaborativa entre redes municipais, estadual e privada, ele orienta escolas e educadores(as) sobre competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Também serve como base para práticas pedagógicas, formação docente, produção de materiais e avaliação educacional, buscando garantir uma educação de qualidade e apoiar os projetos de vida dos(as) jovens. Em sua análise, observamos que ele não aborda de forma explícita a educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, o documento enfatiza a importância de um currículo que promova a formação integral dos(as) estudantes, com valorização das diferenças e acolhimento das diversidades. Essa abordagem, ainda que implícita, alinha-se aos princípios da educação antirracista, que busca combater o racismo e promover equidade nas relações sociais por meio do respeito à diversidade.

O Currículo Paulista apresenta competências gerais que, quando trabalhadas, podem contribuir para a construção de uma educação antirracista, como: desenvolver habilidades para resolver problemas da vida cotidiana e do exercício da cidadania, considerando questões de equidade, respeito à diversidade, combatendo discriminação e preconceito, promovendo o reconhecimento das diferenças sociais, culturais e étnicas; incentivando os(as) estudantes a gerirem sua aprendizagem com criticidade e solidariedade, valorizando as dimensões intelectual, física, social e afetiva, reforçando a importância de práticas inclusivas (São Paulo, 2019).

O documento também reconhece a importância de respeitar as especificidades culturais, sociais e históricas de cada município paulista. Essa flexibilidade indica ser essencial para que práticas pedagógicas reflitam a pluralidade cultural e histórica das comunidades escolares. Tal enfoque objetiva potencializar o reconhecimento de identidades diversas e fomentar o respeito às raízes afro-brasileiras e indígenas. Embora a educação antirracista não seja citada diretamente em todas as áreas, os componentes curriculares apresentam pontos de conexão com práticas que promovem o respeito e a valorização da diversidade. Na área de linguagens, o currículo destaca a valorização das identidades e saberes culturais dos(as) estudantes, sem preconceitos. A competência geral reforça o desenvolvimento de empatia e cooperação, fundamentais para o respeito aos direitos humanos e à diversidade. As práticas de linguagem são planejadas para incluir diferentes culturas e experiências, incentivando o diálogo intercultural. O ensino de matemática, embora centrado no letramento matemático, propõe a utilização de exemplos e contextos do cotidiano que reflitam as realidades culturais dos(as) estudantes. Segundo indica o documento essa abordagem busca construir um ambiente de aprendizagem inclusivo, respeitando as identidades e experiências.

Como componente curricular obrigatório nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula opcional, foram desenvolvidas propostas curriculares, iniciativas de formação inicial e continuada, além de materiais didático-pedagógicos (Brasil, 2017). Esses esforços contribuíram para estruturar o campo do Ensino Religioso, cuja natureza e objetivos pedagógicos se diferenciam da abordagem confessional. Com base nos marcos normativos e alinhado às competências gerais previstas pela BNCC, o Ensino Religioso aborda as relações étnico-raciais ao apontar a diversidade religiosa e cultural. A inclusão das tradições afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, e promover o reconhecimento de sua importância histórica

e cultural, ele reforça a necessidade de formação contínua de educadores(as) em temas relacionados à equidade racial. Também orienta a construção de um currículo nas escolas que reflita a diversidade étnico-racial, garantindo que as histórias e contribuições de grupos historicamente excluídos sejam reconhecidas.

O documento estimula a valorização dos saberes culturais e das contribuições de diversos grupos para o avanço do conhecimento científico na área de ciências da natureza. Ao abordar temas conectados às vivências dos(as) estudantes, promove-se uma conscientização ampla sobre questões ambientais e sociais, em consonância com o respeito à diversidade. No campo das Ciências Humanas, o ensino enfatiza a compreensão da diversidade cultural, histórica e social, destacando narrativas de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, ressalta a relevância das contribuições afro-brasileiras, indígenas e de outros grupos, reforçando a pluralidade de perspectivas. Sempre com o indicativo de articular os conteúdos às realidades da comunidade local, regional e global, considerando as características demográficas, naturais, temporais, políticas, econômicas e socioculturais, bem como os temas contemporâneos (São Paulo, 2019). Essa abordagem garante flexibilidade aos municípios para que construam seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de forma alinhada às especificidades de suas realidades locais, promovendo um diálogo efetivo entre o currículo e o contexto sociocultural de cada território.

O Currículo Paulista apresenta elementos que podem ser direcionados à construção de uma educação antirracista, ainda que não o faça de forma explícita nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise do Currículo Paulista evidencia uma abordagem tímida e insuficiente em relação à implementação efetiva da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Embora esses documentos (CP e BNCC) apresentem menções às diretrizes para uma educação antirracista e ao fortalecimento das relações étnico-raciais, percebe-se que o tratamento conferido a essas temáticas carece da centralidade e da participação crítica e ativa necessárias para impulsionar transformações significativas no sistema educacional, onde todos(as) possam se reconhecer como sujeitos históricos e agentes de mudança.

Na BNCC, os tópicos relacionados à diversidade cultural e à valorização das matrizes africanas aparecem de maneira fragmentada, diluída em competências gerais e específicas, sem configurar um eixo estruturante do currículo. Termos genéricos como "pluralidade cultural" e "valorização das diferenças" frequentemente

substituem uma abordagem mais contundente e intencional sobre o enfrentamento do racismo estrutural e a desconstrução de estereótipos históricos. Essa escolha lexical, aparentemente neutra, despolitiza o tema e reduz sua potência enquanto instrumento de transformação social.

De forma semelhante, o Currículo Paulista, ainda que contextualizado na realidade regional, trata a questão racial de forma periférica, frequentemente relegando-a ao plano das sugestões didáticas ou da transversalidade. Tal estratégia, apesar de promover certa flexibilidade pedagógica, tende a invisibilizar as urgências relacionadas ao racismo e à desigualdade racial ao não explicitar mecanismos concretos e vinculantes para o cumprimento da Lei 10.639/2003.

Essa abordagem tímida reflete a persistência de um paradigma educacional que historicamente marginaliza as narrativas e os conhecimentos produzidos pelas populações negras, reduzindo-as a aspectos folclóricos ou comemorativos, como datas específicas do calendário escolar. A ausência de um enfoque robusto e contínuo resulta em lacunas formativas tanto nos(as) estudantes quanto nos(as) próprios(as) docentes, dificultando a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a equidade racial.

Portanto, compreendemos ser imperativo que os currículos escolares revisitem suas diretrizes de modo a conferir maior centralidade à temática racial, ampliando a densidade conceitual e prática das orientações sobre a Lei 10.639/2003. Isso inclui a proposição de estratégias pedagógicas que coloquem as questões étnico-raciais no cerne da formação cidadã, indo além da superficialidade atual, para que a educação antirracista deixe de ser um ideal periférico e se torne um alicerce fundamental no contexto escolar brasileiro.

A análise da versão preliminar<sup>5</sup> da organização curricular de São Bernardo do Campo revela em sua escrita um compromisso com uma educação que transcende a mera transmissão de informações, enfatizando a construção do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades dos(as) estudantes. Desde a década de 1990, a proposta curricular tem se alinhado a uma tendência global que prioriza o uso efetivo

---

<sup>5</sup> A análise da “versão preliminar” da Proposta Curricular do Município de São Bernardo do Campo se justifica pelo fato de o documento ainda estar passando pelo processo de revisão e atualização, conduzido pela Secretaria de Educação. Esse processo envolve a participação de Grupos de Trabalho (GTs), técnicos, especialistas e toda a comunidade escolar, buscando incorporar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista (CP), além de atender às especificidades da rede municipal. A análise da versão preliminar permite que as contribuições da rede sejam inseridas antes da finalização do documento, garantindo um currículo mais adequado e inclusivo.

dos saberes adquiridos em detrimento do acúmulo passivo de dados. Essa mudança é fundamentada na compreensão de que a aprendizagem significativa ocorre quando os(as) estudantes são capazes de aplicar o que aprenderam em contextos práticos, transformando informações em conhecimento próprio. Assim, a proposta curricular busca garantir que os(as) estudantes(as) desenvolvam habilidades que possam ser utilizadas em situações cotidianas, refletindo uma educação voltada para a formação integral do indivíduo (São Bernardo do Campo, 2023). Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são centrais na estrutura curricular, orientando as escolhas pedagógicas e assegurando que os direitos dos(as) estudantes como aprendizes sejam respeitados. Esses objetivos são apresentados em inter-relação com os objetos de conhecimento, ou seja, os conteúdos necessários para que as competências sejam alcançadas. A proposta curricular de São Bernardo do Campo não apenas se inspira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Paulista, mas também se distingue por sua forma de apresentação, que integra habilidades diretamente aos objetivos de aprendizagem. Essa abordagem evita a fragmentação do conhecimento, promovendo uma visão global da educação.

A versão preliminar da proposta, enfatiza cuidados metodológicos que desafiam modelos tradicionais de ensino. A valorização do(a) estudante como um ser humano com desejos e necessidades é um princípio fundamental, promovendo um ambiente educativo que respeita as individualidades e potencializa o aprendizado. As recomendações metodológicas sugerem uma prática pedagógica que utiliza situações-problema e considera os saberes prévios das crianças, incentivando a investigação e a reflexão crítica. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também educa os(as) estudantes para se tornarem cidadãos(ãs) ativos(as) e engajados(as).

A formação de leitores(as) e escritores(as) é um aspecto fundamental da proposta curricular, reconhecendo a escola como o principal agente na promoção da alfabetização. O ensino da leitura e da escrita é considerado um direito fundamental e uma condição essencial para a participação plena na sociedade. No entanto, dados recentes indicam desafios significativos nesse campo, como a diminuição do número de leitores(as) no Brasil e as dificuldades enfrentadas por muitos(as) estudantes ao ler. Tais questões ressaltam a necessidade urgente de práticas pedagógicas eficazes que promovam o letramento e incentivem o gosto pela leitura.

Porém, é preciso destacar uma reflexão crítica ao analisar a Versão Preliminar da Proposta Curricular de São Bernardo do Campo, considerando o distanciamento entre a proposta escrita e a realidade prática do ambiente escolar.

A análise da proposta curricular revela um discurso que, à primeira vista, parece atender a demandas contemporâneas de uma educação formativa, inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes(as). As intenções expressas na proposta se alinham com uma visão de aprendizagem significativa, onde o conhecimento é contextualizado, aplicado e construído com base nos saberes prévios dos(as) estudantes. Essa abordagem inovadora, fundamentada na BNCC e no Currículo Paulista, busca evitar a fragmentação do conhecimento e promover uma educação que articula as competências e os conteúdos de forma global.

No entanto, ao observar o contexto prático em sala de aula, especialmente na escola pública de periferia em que estive em campo, nota-se um descompasso entre a teoria apresentada e a realidade da implementação curricular. A prática pedagógica em grande parte, ainda sofre com modelos tradicionais de ensino que priorizam a transmissão de conteúdos pré-definidos e limitam a possibilidade de adaptação ao contexto específico de cada turma. Os conteúdos, muitas vezes, são determinados pela BNCC e pelo material didático já estabelecido no ano anterior, sem que haja uma caracterização profunda da turma ou um levantamento dos interesses e perfis individuais dos(as) estudantes.

Esse cenário ressalta uma das principais fragilidades das propostas curriculares que, embora progressistas em sua concepção, acabam esbarrando em barreiras estruturais. A falta de flexibilidade para atender às demandas específicas de cada comunidade escolar e o distanciamento entre a proposta pedagógica e a realidade vivida pelos(as) educadores(as) e estudantes são elementos que comprometem o sucesso dessa implementação.

O desafio, portanto, reside em confrontar o racismo estrutural mediante uma abordagem crítica e transformadora das práticas, tal empreendimento requer a implementação de estratégias pedagógicas que, além de abraçar a diversidade cultural, também questionem as normas vigentes, incentivando o diálogo intercultural e a desconstrução de preconceitos enraizados.

Nosso estudo reside na necessidade urgente de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, promovendo a equidade e a justiça social. Ao integrar metodologias ativas com uma abordagem antirracista, objetivamos

proporcionar uma educação que não apenas informe, mas também transforme os(as) estudantes, instigando-os(as) a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

#### **4.1.1 Metodologias Ativas: ferramentas para uma educação emancipadora**

Diversas correntes pedagógicas podem ter um impacto profundo na prática docente, influenciando as abordagens, estratégias e métodos utilizados pelos(as) professores(as). Conforme Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1986), a fundamentação teórica, as abordagens metodológicas, a percepção dos(as) estudantes e a relação entre professor(a) e educando(a) resultam em perspectivas distintas sobre o ensino e a aprendizagem, moldando diretamente a prática educativa. Cada corrente pedagógica possui uma base teórica específica que orienta as crenças e valores dos(as) educadores(as) em relação ao ensino-aprendizagem.

As diferentes correntes pedagógicas promovem abordagens metodológicas variadas, como aulas expositivas, aprendizagem ativa, resolução de problemas, trabalho em grupo, entre outras. Estas também influenciam a forma como os(as) professores(as) percebem os(as) estudantes, considerando suas capacidades, necessidades, estilos de aprendizagem e potencialidades. Para Mizukami (1986) estilos de aprendizagem referem-se às diferentes maneiras pelas quais os indivíduos preferem aprender e processar informações, como o estilo visual, auditivo, cinestésico e leitura/escrita. Estudantes com estímulo visual aprendem melhor por meio de imagens e diagramas; os auditivos preferem ouvir e se beneficiam de discussões; os cinestésicos aprendem através de atividades práticas; e aqueles(as) que preferem leitura/escrita se saem bem com textos e anotações. Muitos(as) estudantes utilizam uma combinação de dois ou mais estilos (multimodal), adaptando-se a diferentes métodos de ensino. Reconhecer esses estilos podem refletir na individualização do ensino, na adaptação de estratégias e na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo. A maneira como as diferentes correntes pedagógicas concebem a relação entre professores(as) e estudantes impacta a comunicação, a interação e o engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Essa relação influencia o clima da sala de aula e a construção de um ambiente propício ao aprendizado. É essencial conhecer as diferentes abordagens filosóficas ao implementar metodologias de ensino. Segundo Mizukami (1986), o domínio da diversidade filosófica enriquece a prática educativa, permitindo uma visão mais ampla

e abrangente do processo de ensino-aprendizagem. Ao considerar várias abordagens filosóficas, os(as) educadores(as) podem obter uma compreensão mais completa e diversa do processo ensino-aprendizagem, levando em conta não apenas aspectos práticos, mas também teóricos e filosóficos. Para a autora,

Não há teoria que, por sua própria natureza, fins e prioridades, seja elaborada e resista às mudanças sociais, filosóficas e psicológicas, pelo menos do ponto de vista do ser humano que examina, utiliza e participa do mundo que o cerca....Parece que também fica claro, num tipo de análise como esta, que as referidas abordagens não constituem sistemas fechados, tampouco implicam necessariamente ortodoxia, principalmente quando se recorre aos autores originais, ao contrário do que se observa quando a fonte é secundária ou de adeptos das posições teóricas. (Mizukami, 1986, p. 106).

Cada abordagem filosófica traz uma perspectiva única sobre a educação, enfatizando diferentes valores, crenças e princípios. Quando essas abordagens são muito distintas, é crucial analisar criticamente e buscar pontos de convergência que possam ser harmonizados para enriquecer a prática educativa, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dialógico. Ao refletirem sobre múltiplas abordagens filosóficas, os(as) professores(as) são incentivados(as) a analisar criticamente sua prática, a questionar pressupostos e a buscar constantemente aprimorar suas metodologias de ensino. Isso promove um desenvolvimento profissional contínuo e uma maior eficácia no processo educativo.

Toda metodologia de ensino-aprendizagem está ancorada em uma concepção específica de como o sujeito aprende, moldando-se conforme uma determinada visão de educação. As metodologias ativas, por exemplo, promovem a transição do foco no “ensinar” para o “aprender” (Bacich; Moran, 2018). Embora muitas vezes apresentadas como uma inovação recente, essas abordagens têm suas origens nos princípios educacionais de John Dewey, que defendia o aprendizado pela experiência e a participação ativa dos(as) estudantes. No Brasil, Anísio Teixeira foi um dos principais difusores das ideias de Dewey, incorporando sua filosofia pragmática e promovendo a educação democrática como pilar da transformação social.

Na década de 1920, a educação brasileira passou por reformas profundas lideradas por Anísio Teixeira e outros, como Fernando de Azevedo, em um esforço para modernizar e democratizar o sistema educacional (Mizukami, 1986). Segundo Teixeira (1979), o ensino até então era mecânico e seletivo, baseado na memorização e em provas expositivas. Ele criticava essa abordagem tradicional, influenciada por

uma teoria medieval do conhecimento, e propunha uma educação voltada para a prática e para a formação democrática.

Como esclarece Marcos Vinicius da Cunha (2010), Teixeira visava tornar a educação mais acessível e inclusiva, alinhando-a às necessidades da sociedade brasileira. A reforma educacional que ele propôs tinha como objetivo sensibilizar a sociedade sobre a importância da educação para a construção da democracia, buscando criar um espírito de solidariedade e participação social (Teixeira, 2010). O movimento da Escola Nova, influenciado por Dewey e promovido por Teixeira, desafiou métodos tradicionais, priorizando uma abordagem centrada no(a) estudante(a), com ênfase na experimentação e na participação ativa, elementos que são também centrais nas metodologias ativas contemporâneas.

Essas metodologias, baseadas na experiência prática e na contextualização do conhecimento, são herdeiras diretas das ideias escolanovistas, que enfatizavam a formação integral do indivíduo, promovendo uma educação que preparasse os(as) estudantes para uma sociedade em constante transformação. No século XXI, com o avanço acelerado das tecnologias digitais, as metodologias ativas ressurgem com ainda mais força, integrando os recursos tecnológicos ao processo pedagógico.

O autor, José Carlos Libâneo (2022) questiona se essas metodologias realmente servem para desenvolver a autonomia dos(as) estudantes(as) ou se são apenas uma resposta superficial às demandas tecnológicas modernas, descrevendo que embora estas práticas prometem inovações, o autor alerta que, em muitos casos, seu uso está mais alinhado com os interesses do mercado, focando na formação de profissionais flexíveis e pragmáticos, em vez de promover um desenvolvimento humano integral. Assevera ainda que, embora as metodologias ativas possam ser ferramentas úteis no ensino, elas não devem ser vistas como soluções universais, pois sua eficácia depende de como são implementadas e dos contextos sociopolíticos subjacentes.

Embora Libâneo (2022) questione se as metodologias ativas realmente promovem a autonomia dos(as) estudantes ou se apenas respondem superficialmente às demandas tecnológicas, é necessário considerar uma perspectiva mais crítica sobre seu potencial. As metodologias ativas, quando bem implementadas, podem ser mais do que uma simples adaptação às tecnologias, servindo como um poderoso instrumento de conscientização crítica, especialmente no contexto de uma educação antirracista. A crítica de Libâneo ignora a possibilidade de usar essas metodologias

para desafiar as estruturas de poder e as práticas excludentes, presentes principalmente nas escolas públicas, onde o currículo hegemônico ainda perpetua uma visão eurocêntrica e colonial. Enquanto os(as) estudantes de escolas privadas, cercados por recursos tecnológicos de qualidade, têm acesso a essas metodologias, eles(as) frequentemente são expostos a novas formas de pensar e ao uso crítico de ferramentas digitais. Já os(as) estudantes de escolas públicas, em sua maioria negros(as) e periféricos(as), permanecem presos(as) a currículos excludentes e práticas pedagógicas arcaicas. Nesse contexto, as metodologias ativas, quando orientadas para a desconstrução de paradigmas racistas, podem romper com essa desigualdade educacional. Elas permitem que os(as) estudantes de escolas públicas se tornem agentes de sua própria aprendizagem, participando ativamente de processos que discutem e questionam o racismo estrutural e outras formas de opressão.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm permitido uma personalização do ensino, adaptando as estratégias pedagógicas para atender às necessidades e estilos de aprendizagem individuais. As ferramentas tecnológicas possibilitam que o aprendizado seja mais dinâmico, interativo e ajustado ao ritmo de cada estudante, promovendo uma experiência de ensino mais envolvente e eficaz. Bacich e Moran (2018) apontam que a expansão das tecnologias, como os dispositivos móveis conectados à internet, dissolveu as fronteiras entre os espaços físicos e virtuais, criando ambientes híbridos que favorecem o aprendizado em diferentes contextos e momentos.

A pandemia de Covid-19 acelerou ainda mais essa transformação, forçando as instituições de ensino a adaptarem suas práticas de maneira inovadora e a incorporarem novas metodologias apoiadas pela tecnologia. Nesse cenário, as metodologias ativas se tornaram fundamentais, pois promovem a participação ativa dos(as) estudantes e a integração dos recursos digitais, criando um ensino mais flexível e adequado às demandas de uma sociedade em constante mudança. Assim, essas metodologias reafirmam seu compromisso com a formação integral e emancipadora dos indivíduos, preparando-os(as) para os desafios do século XXI, ao mesmo tempo em que respondem às complexidades de um mundo cada vez mais interconectado.

A aprendizagem ativa desempenha um papel essencial ao educar os(as) estudantes para enfrentar desafios complexos de maneiras diversas, criativas e

originais, muitas vezes envolvendo novas ideias, tecnologias ou métodos. No contexto da aprendizagem ativa, isso pode incluir o uso de ferramentas digitais, técnicas de ensino baseadas em projetos, aprendizagem baseada em problemas, e métodos interativos que vão além das práticas tradicionais de ensino. Essas maneiras inovadoras permitem que os(as) estudantes explorem e resolvam problemas de formas não convencionais, incentivando a inovação e o desenvolvimento de habilidades essenciais para enfrentar os desafios do século XXI.

Ao assumir a autonomia e a responsabilidade pelo próprio processo educativo, eles(as) são estimulados(as) a desenvolver um pensamento crítico, a buscar soluções criativas e a aprimorar saberes práticos essenciais, tornando-se sujeitos ativos e conscientes de sua aprendizagem. Por meio da experimentação, do questionamento contínuo e da reflexão constante, constroem uma compreensão mais profunda dos temas estudados, o que os(as) habilitam a lidar com situações desafiadoras de maneira mais eficaz e inventiva (Bacich; Moran, 2018). A aprendizagem ativa fomenta a flexibilidade cognitiva, permitindo a adaptação a diferentes contextos e a superação de modelos mentais rígidos. Segundo Bacich e Moran (2018), modelos mentais rígidos são estruturas de pensamento fixas e inflexíveis que limitam a capacidade de compreender novas perspectivas e resolver problemas de maneira criativa. Esses modelos são formados por experiências e aprendizagens passadas, muitas vezes dificultando a abertura a novas ideias e abordagens inovadoras.

A aprendizagem ativa, ao promover a experimentação, reflexão e questionamento, permite que os(as) estudantes rompam com padrões de pensamento rígidos e lineares. Esse processo os leva a desenvolver uma mentalidade mais adaptável, ou seja, uma capacidade de ajustar rapidamente suas perspectivas e estratégias diante de situações novas e desafiadoras. Em um mundo VUCA<sup>6</sup> essa adaptabilidade é crucial, pois as mudanças acontecem em um ritmo acelerado, impulsionadas por inovações tecnológicas e transformações sociais. Diferente das gerações X e Y, que cresceram em um ambiente de mudanças mais graduais, as novas gerações precisam estar preparadas para lidar com a velocidade das

---

<sup>6</sup> VUCA é uma sigla em inglês, formada pela primeira letra das palavras: Volatility (volatilidade), Uncertainty (incerteza), Complexity (complexidade) e Ambiguity (ambiguidade). Esses quatro conceitos são usados para descrever o mundo em que vivemos atualmente, um mundo de mudanças rápidas e com diversas facetas. Disponível em: <<https://businessfactory.com.br/sem-categoria/mundo-vuca/>>. Acesso em: 20 ago. 2024.

tecnologias emergentes e a constante evolução do conhecimento. Uma mente adaptável é aquela que consegue aprender, desaprender e reaprender, se ajustando às demandas de um cenário em constante transformação.

Isso possibilita aos(as) estudantes enfrentar situações inesperadas e encontrar soluções inovadoras para problemas complexos. A imersão contínua em ambientes ricos em oportunidades de aprendizagem, como trabalhos em grupo, projetos práticos, debates, e o uso de tecnologia educacional, aliada à prática constante, amplia competências e conhecimentos. No contexto da aprendizagem ativa, competência, neste caso, refere-se à capacidade dos estudantes de aplicar habilidades, conhecimentos e atitudes de maneira eficaz e eficiente para resolver problemas e realizar tarefas complexas. Desse modo, a aprendizagem ativa não apenas enriquece o processo educacional, mas também fortalece a capacidade de adaptação e inovação em um mundo em constante transformação.

Privar os(as) jovens das escolas públicas de periferia ao acesso a uma educação que promove essas competências é condená-los(as) a ficarem para trás em um contexto de rápidas transformações tecnológicas e sociais. Eles(as) precisam desenvolver a capacidade de aprender, desaprender e reaprender, como qualquer outro(a) estudante, para se tornarem agentes de inovação e transformação em suas comunidades e além delas. Ao serem imersos(as) em ambientes de aprendizagem ativa, com projetos práticos, debates e tecnologia educacional, esses(as) jovens terão a chance de aplicar seus conhecimentos em contextos desafiadores, desenvolvendo não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais que os(as) prepararão para liderar. É preciso enfatizar que, no Brasil, o racismo e as desigualdades históricas têm mantido os(as) jovens negros(as) distantes das oportunidades de ascensão. As políticas educacionais e os currículos muitas vezes não levam em consideração a realidade dessas crianças, o que perpetua a exclusão e reforça o *status quo*. Oferecer a eles(as) as mesmas oportunidades educacionais que os(as) demais estudantes é não apenas uma questão de justiça social, mas também um imperativo para corrigir séculos de marginalização e garantir que possam ser protagonistas de suas próprias histórias. Permitir que esses(as) estudantes da periferia acessem a aprendizagem ativa é uma forma de capacitá-los a ocupar espaços de liderança e não serem eternamente relegados(as) a papéis de subserviência. O modelo educacional tradicional, muitas vezes centrado em práticas passivas e lineares, reforça hierarquias de poder que excluem esses(as) jovens da

participação ativa e crítica, limitando sua capacidade de se reconhecerem como sujeitos históricos e transformadores de sua realidade. Quando lhes são negadas oportunidades de aprendizado criativo, prático e colaborativo, suas capacidades de inovação, crítica e liderança são sufocadas.

O questionamento e a experimentação desempenham papéis fundamentais no processo de aprendizagem ativa. Ao questionar, os(as) estudantes são incentivados(as) a refletir criticamente, buscar respostas, explorar diferentes perspectivas e construir um entendimento próprio sobre determinado tema. O questionamento fomenta a curiosidade intelectual, a investigação aprofundada e o pensamento crítico, incentivando a busca por soluções inovadoras e bem fundamentadas. Paralelamente, a experimentação possibilita aos(às) educandos(as) a aplicação prática do conhecimento, permitindo-lhes testar hipóteses, cometer erros e aprender com eles. Por meio da experimentação, eles(as) vivenciam na prática os conceitos teóricos, desenvolvendo saberes práticos, capacidade de resolução de problemas e pensamento criativo. A experimentação também promove a autonomia, a tomada de decisões e a capacidade de adaptação a diferentes situações. Ao envolver-se em práticas de questionamento e experimentação, os(as) estudantes podem tornar-se mais engajados(as) e motivados(as), capazes de aplicar o conhecimento de forma prática e contextualizada. Essas práticas não apenas promovem uma aprendizagem ativa, mas também reflexiva e transformadora, permitindo que os(as) estudantes enfrentem desafios complexos e se tornem agentes de mudança em suas vidas e na sociedade.

As metodologias ativas, alinhadas a uma educação libertadora e à luz das contribuições de Paulo Freire, têm o potencial de transformar a sala de aula em um espaço de debate e construção coletiva de conhecimento, onde estudantes podem desenvolver uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e sociais que os(as) cercam. Não se trata apenas de integrar tecnologias digitais, mas de utilizá-las como ferramentas para promover a equidade, a inclusão e a tomada de consciência crítica antirracista. Portanto, longe de serem superficiais, essas metodologias, quando fundamentadas em um currículo decolonial e em práticas pedagógicas inclusivas, podem servir como um meio de emancipação para estudantes historicamente marginalizados(as).

Metodologia ativa é uma abordagem educacional que coloca o(a) aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a participação ativa, a

construção do conhecimento e a aplicação prática dos conteúdos (Bacich; Moran 2018). Nesse contexto, os(as) professores(as) atuam como facilitadores(as) do aprendizado, criando ambientes e oportunidades que estimulam a reflexão, a colaboração, a experimentação e a resolução de problemas pelos(as) estudantes(as).

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do estudante com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. (Bacich; Moran, 2018, p. XI).

Algumas técnicas da metodologia ativa visam desenvolver saberes essenciais para o século XXI, contextualizam o conhecimento por meio de projetos e problemas reais, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa. Segundo Bacich e Moran (2018), podemos abordar as técnicas de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) no qual os(as) estudantes se envolvem em tarefas e desafios para resolver problemas ou desenvolver projetos interdisciplinares, promovendo saberes de pensamento crítico e criativo; Ensino híbrido, que é a combinação de atividades online e presenciais, personalizando a aprendizagem com o uso de tecnologia; o *Design thinking*, centrada nas necessidades do(a) estudante promovendo a colaboração e a busca por soluções inovadoras e a variedade de abordagens, utilizando diferentes técnicas como problemas, projetos, design, jogos e narrativas para enriquecer a experiência educacional. Essas técnicas visam engajar os(as) estudantes(as), promover a autonomia, desenvolver saberes essenciais para o século XXI e proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada.

As tecnologias digitais móveis e conectadas transformam a aprendizagem ao facilitar o compartilhamento social, o *design* de aprendizagem e a inovação contínua. Elas não apenas apoiam o ensino, mas são fundamentais para uma aprendizagem criativa, crítica e personalizada, principalmente no contexto pós-pandêmico. Escolas que não integram o digital em seus currículos são incompletas, pois ignoram a dimensão essencial da vida contemporânea: a conectividade. As tecnologias digitais, apesar dos desafios que apresentam, são essenciais para uma educação ativa e libertadora.

#### **4.1.2 A educação antirracista no século XXI e as tecnologias digitais**

A educação do século XXI deve refletir a realidade híbrida e interconectada do nosso tempo, incorporando tecnologias que promovem a aprendizagem colaborativa e horizontal. Essas tecnologias permitem que estudantes se comuniquem e trabalhem juntos(as), tanto presencialmente quanto online, reconfigurando a prática pedagógica e expandindo o currículo além das fronteiras tradicionais. A inclusão de tecnologias digitais e competências digitais é vital para a educação moderna, pois estudantes desconectados(as) perdem oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. O compartilhamento em tempo real e a interação facilitada por aplicativos de comunicação tornam o processo de ensino mais aberto e dinâmico, essencial para a aprendizagem atual. A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais é estratégica para a inovação pedagógica, ampliando as possibilidades de pesquisa, comunicação e coautoria. Essa convergência digital requer mudanças profundas na escola, incluindo infraestrutura, projeto pedagógico e formação docente, trazendo novas possibilidades e desafios. O uso de recursos gratuitos e materiais abertos é incentivado, enriquecendo o processo de aprendizagem com desafios e atividades estimulantes. No entanto, nas escolas públicas, especialmente nas de periferia, o acesso a recursos tecnológicos não é tão fácil, evidenciando as desigualdades existentes.

Deivison Faustino e Walter Lippold (2023) afirmam que, no momento atual, as influências das tecnologias digitais na luta de classes e no racismo estão mais acentuadas. Desde 2021, surgiram novas tecnologias, como o ChatGPT, e ocorreram eventos significativos, como a crise no setor tecnológico. Neste contexto pós-pandemia, marcado pela luta contra o negacionismo e pela crescente polarização, as tecnologias digitais têm alterado profundamente a dinâmica das lutas de classe e das opressões raciais. Embora a sofisticação da exploração tecnológica traga desafios, ela também oferece novas possibilidades de ação política contra-hegemônica.

Faustino e Lippold (2023) defendem a importância da decolonização da tecnologia e da criação de espaços como laboratórios de periferia e clubes de ciência populares, o que envolve a compreensão e o controle dos meios tecnológicos pelos(as) trabalhadores(as) da periferia. Em um mundo onde o trabalho remoto se tornou uma realidade opressiva, a luta por novas formas de organização e resistência continua essencial. Os(as) autores(as) argumentam que no colonialismo digital a

separação entre quem domina (colonizador) e quem é dominado (colonizado) é essencial para sustentar e perpetuar o pacto social capitalista, que se baseia na exploração e na desigualdade entre diferentes grupos, manifestando-se em hierarquias de poder, exploração e dominação, e nas desigualdades estruturais da sociedade. Assim como no colonialismo clássico, o colonialismo digital cria uma hierarquia onde aqueles(as) que detêm o controle dos recursos tecnológicos e de dados atuam como colonizadores, enquanto os que são subjugados(as) por essas tecnologias e processos ocupam o lugar de colonizados(as). Essa relação reflete dinâmicas de exploração, onde os detentores do poder tecnológico utilizam os dados e informações para controlar e influenciar a vida dos(as) colonizados(as), perpetuando uma concentração de poder e recursos que marginaliza e subordina os menos favorecidos(as).

Os autores verificam como as camadas populares utilizam a tecnologia dentro do contexto de colonialismo digital e desigualdades estruturais, destacando pontos essenciais. Primeiramente, essas camadas fazem um uso seletivo da tecnologia, adaptando-a às suas necessidades e realidades específicas, o que pode ser visto como uma forma de resistência e busca por autonomia em um sistema tecnológico dominado por interesses coloniais e capitalistas. Contudo, mesmo utilizando essas tecnologias cotidianamente, as camadas populares estão frequentemente em uma posição de vulnerabilidade e exploração, agravada pela falta de acesso equitativo a recursos tecnológicos e pela manipulação de dados por grandes empresas, acentuando as desigualdades sociais e econômicas. Os autores também enfatizam a importância da conscientização dessas camadas sobre as dinâmicas de poder e controle no uso das tecnologias, o que pode levar à resistência e à busca por alternativas que promovam a autonomia e a soberania digital das comunidades marginalizadas. Mesmo diante dos desafios, o uso da tecnologia pelas camadas populares possui um potencial transformador, pois através da organização coletiva, educação digital e engajamento político, essas comunidades podem reivindicar seu espaço no cenário tecnológico e subverter as lógicas coloniais e capitalistas.

Nossa intenção com essa pesquisa é refletir sobre a Educação Antirracista, por isso propomos o uso das metodologias ativas em diálogo como os valores civilizatórios afro-brasileiros para nos ajudar a pensar propostas mais coletivas e que promovam a responsabilidade de todos(as) no processo de ensino-aprendizagem antirracista. E nisso, a própria cultura afro-brasileira pode ajudar. Nesse caso, o(a)

estudante ocupa o centro das ações e o conhecimento é construído de forma colaborativa, possibilitando a aquisição de saberes por investigação ou resolução de problemas, podemos utilizar como estratégia em sala de aula os valores civilizatórios afro-brasileiros: circularidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade, para aproximar os(as) estudantes(as) dos elementos culturais constitutivos dos afro-brasileiros, evidenciando o quanto esses valores estão presentes na nossa sociedade.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem em um processo histórico, social e cultural de um povo, como assevera Azoilda Loretto da Trindade (2006). Abordando esses valores, ajudamos nossos(as) estudantes no entendimento e reflexão a respeito das diferentes formas de como os(as) afro-brasileiros(as) contribuíram em diferentes campos, como nas ciências, literaturas, campo musical, filosófico e tantos outros.

Ao se tratar dos valores civilizatórios afro-brasileiros, a possibilidade que o(a) professor(a) terá é de resgatar as raízes históricas e culturais dos(as) descendentes dos povos africanos no Brasil. Por outro lado, cria-se espaço de reconhecimento e conseqüentemente de conscientização a respeito das origens afro-brasileiras no ambiente escolar, enriquecendo e ampliando o conhecimento sobre uma educação de fato antirracista.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

*“Afrodinamicamente,  
mantendo nossa honra viva  
Sabedoria de rua  
O rap mais expressiva:  
A juventude negra agora tem a voz ativa!”  
(Racionais MC’s, 1993)*

Nesta seção, será apresentado o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, estruturado para responder em diálogo com a pergunta investigativa: *Como as metodologias ativas potencializam uma educação antirracista?* Inicialmente, detalharei os fundamentos e procedimentos da pesquisa-intervenção, conforme proposto por Damiani (2013), destacando as etapas e estratégias utilizadas. Em seguida, descreverei o campo de pesquisa, incluindo as especificidades da escola onde o estudo foi realizado, e traçarei o perfil da turma participante, enfatizando suas características e contextos socioculturais. Esta seção abordará a análise de conteúdo conduzida segundo os princípios metodológicos de Laurence Bardin (1977), cuja abordagem qualitativa permitirá uma interpretação aprofundada dos dados coletados. Tal análise será orientada pelos objetivos desta pesquisa, que busca compreender como a aplicação das metodologias ativas pode promover práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de potencializar uma educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental.

### 5.1 O Campo de Pesquisa: Espaços e Vozes em Transformação

Inicialmente, o objetivo desta pesquisa era desenvolver, por meio de metodologias ativas, uma sequência didática voltada a potencializar o processo de ensino-aprendizagem sobre a cultura africana e afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de São Bernardo do Campo. Contudo, ao longo do percurso, surgiram obstáculos institucionais que inviabilizaram a execução conforme o planejamento original. Em 2023, eu acompanhava uma turma do quarto ano e a expectativa era dar continuidade ao trabalho pedagógico com esses mesmos estudantes no quinto ano, em 2024, alinhando-o à pesquisa. No entanto, fui informada de que não seria permitido conduzir a investigação durante meu horário regular de trabalho. Diante disso, optei por uma permuta para uma escola de

Educação Infantil e planejei realizar a intervenção pedagógica durante o período de licença-prêmio de 15 dias.

Todavia, novas dificuldades emergiram, uma vez que a autorização oficial da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo levou mais de dois meses para ser emitida. Como resultado, restaram-me apenas cinco dias úteis para entrar em campo e realizar a intervenção. Assim, o tema inicialmente proposto para a sequência didática precisou ser modificado substancialmente para se adequar às limitações temporais impostas.

Contudo, a opção metodológica se manteve, a Pesquisa-Intervenção, por ser uma metodologia que se caracteriza por envolver a ação direta da pesquisadora na realidade em que o fenômeno ocorre, intervindo na prática para lidar com problemas e desafios identificados. Segundo Magda Floriana Damiani (2013, p. 58), “As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”. A pesquisa, de natureza aplicada, caracteriza-se pela coleta de dados qualitativos, cujo objetivo é avaliar o impacto da intervenção no processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. De acordo com Antonio Carlos Gil (2007), a pesquisa aplicada compartilha diversos aspectos com a pesquisa pura, uma vez que depende das descobertas desta e é enriquecida por seu desenvolvimento. No entanto, sua principal característica é a ênfase na aplicação prática, com foco na utilização e nas implicações concretas dos conhecimentos adquiridos. A coleta de dados visa obter uma compreensão mais aprofundada das experiências vivenciadas pelos(as) estudantes ao longo da intervenção. Nesse caso, o objetivo é investigar e propor metodologias ativas para o ensino-aprendizagem antirracista. A pesquisa visa contribuir diretamente para aprimorar o processo educacional e promover a valorização da cultura afrodescendente. Busca-se compreender as abordagens existentes, identificar desafios e oportunidades, e levantar possíveis soluções para aprimorar o ensino desse tema.

Essa abordagem é particularmente relevante quando se pretende gerar impacto real e efetivo no contexto, considerando o marco temporal da lei 10.639/03. Ponderando que a problemática levantada não será objeto de observação passiva e sim de ações e intervenções diretas, inclusive para reflexão da minha própria prática enquanto docente desse nível de ensino, é uma metodologia que permite maior envolvimento da pesquisadora com o objeto a ser explorado, tornando-se possível obter compreensão aprofundada e experimentar inovações de práticas.

Para além de soluções dos problemas práticos, esse tipo de pesquisa amplia esse aspecto, não se limita apenas a identificar problemas pontuais, mas também integra uma forte base teórica e conceitual. Essa mediação teórica é essencial para garantir que as intervenções sejam bem fundamentadas e sustentáveis, permitindo uma reflexão crítica contínua e um aprofundamento do conhecimento ao longo do processo de pesquisa. Como afirma Gil (2002, p. 144), “A pesquisa-intervenção, todavia, não se restringe aos aspectos práticos, tanto é que a mediação teórico-conceitual se torna presente ao longo de toda a pesquisa”. Além disso, a Pesquisa-Intervenção Pedagógica, abre espaço para a experimentação e inovação, permitindo a criação e a testagem de soluções práticas.

Damiani (2013) defende a pesquisa intervenção como uma metodologia adequada para a elaboração de dissertações em mestrados profissionais em educação, especialmente por sua aplicabilidade e potencial de transformação da realidade educacional. Segundo a autora, a pesquisa-intervenção possibilita ao(a) pesquisador(a) atuar de forma participativa e colaborativa no contexto investigado, contribuindo para a construção de soluções efetivas e inovadoras para problemas educacionais concretos.

Nesse sentido, os conhecimentos produzidos em tal contexto são capazes de beneficiar, diretamente, a prática de outros profissionais, serem incorporados em cursos de formação docente inicial e/ou continuada; e fornecerem subsídios para políticas educacionais. (Damiani, 2013, p. 59).

Damiani (2013) destaca que a pesquisa-intervenção valoriza a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educacional, promovendo uma postura democrática e inclusiva na construção do conhecimento. Essa metodologia permite a escuta e a valorização das diferentes perspectivas e experiências dos(as) participantes, possibilitando uma reflexão mais profunda sobre as práticas educacionais em questão.

Complementando essa ideia, Freire (1996) sublinha a importância do saber escutar na construção de uma educação dialógica. Segundo ele, escutar não se trata apenas de permitir que o(a) outro(a) fale, mas de prestar atenção e acolher a fala do(a) outro(a) de maneira que este(a) se sinta um sujeito ativo e crítico, e não um mero objeto de discurso. A dialogicidade, conforme Freire (1996), faz emergir o(a) outro(a) como sujeito da práxis e não apenas como destinatário(a) de discursos

docentes vazios. Esse falar aproxima educador(a) e educando(a), configurando-se como uma relação de cuidado essencial na Educação. No contexto da pesquisa, a capacidade de escutar propicia uma relação marcada por respeito, cuidado, afeto e transformação. Escutar o(a) outro(a) traz para o centro do processo didático-pedagógico as especificidades do sujeito sócio-histórico e permite a valorização das identidades dos(as) estudantes, promovendo seu empoderamento e a liberdade que se constrói a cada participação dialógica fundamentada no respeito aos saberes do(a) outro(a).

A pesquisa-intervenção foi conduzida com um grupo de 30 estudantes do quinto ano do ciclo final (idades entre 9 e 10 anos). A escolha desse grupo se deu, pois, entre os anos de 2017 e 2020, trabalhei na sala multimídia de uma escola de Educação Básica que, naquele período, operava como um Complexo Educacional Unificado, conhecido como CEU. Esse complexo atendia três etapas de ensino, e foi nesse contexto que desenvolvi uma parceria muito produtiva com diversos professores(as) e com a equipe de gestão, composta por diretora, vice-diretora e coordenadora.

Dentre as colaborações frutíferas, destaco a que estabeleci com a professora *Carla* (nome fictício), uma profissional exemplar que, mesmo com uma jornada extensa de dupla matrícula de 60 horas semanais, mantinha propostas pedagógicas alinhadas ao que se espera de uma educação pública de qualidade. *Carla* e eu compartilhamos a mesma visão filosófica de ensino, ambas acreditamos na importância de uma educação inclusiva e transformadora, especialmente para estudantes(as) da periferia, uma vez que também viemos desse contexto social.

Em função dessa parceria de longa data e do respeito mútuo em relação às nossas práticas pedagógicas, propus realizar a sequência didática e minha pesquisa-intervenção em sua turma. *Carla* acolheu prontamente a proposta e, antes mesmo do meu ingresso na sala, realizou um trabalho prévio com os(as) estudantes, o que facilitou minha recepção e o desenvolvimento do projeto. Desde o primeiro dia, fui calorosamente recebida não só pelas crianças, mas também por toda a comunidade escolar.

Esse Complexo Escolar Unificado, localizado na Vila São Pedro, um bairro periférico de São Bernardo do Campo, São Paulo, desempenha um papel crucial na comunidade da Vila São Pedro, uma das áreas mais populosas da cidade, com mais de 70 mil habitantes.

Fundada em 29 de junho de 1987 por 20 famílias, a Vila São Pedro passou por transformações significativas ao longo dos anos, tornando-se um centro importante de resistência e organização comunitária. A luta da comunidade por melhorias, como a pavimentação de ruas e a construção de infraestrutura básica, culminou na criação do Conselho Popular da Vila São Pedro, símbolo de sua resistência, documentada no filme “Vila São Pedro e sua Gente” (2010).

A escola foi denominada EMEB (Escola Municipal de Educação Básica) em 2018, atualmente dedicada exclusivamente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em período parcial. A unidade atende 1.668 estudantes, distribuídos em 67 turmas. Essas turmas estão organizadas da seguinte forma: 14 turmas de 1º ano (divididas igualmente entre os períodos da manhã, das 7h às 12h, e da tarde, das 13h às 18h), 13 turmas de 2º ano, 11 turmas de 4º ano e 16 turmas de 5º ano.

O corpo docente é composto por 67 professores(as) titulares, que atuam nas respectivas turmas, além de 8 (oito) professores(as) especialistas de arte, 10 professores(as) especialistas em educação física, e 3 (três) professoras responsáveis pelo atendimento ao programa de tecnologia educacional. Há também 2 (duas) professoras dedicadas ao atendimento educacional especializado (AEE), que apoiam o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.

O suporte escolar é garantido por uma equipe de 17 profissionais de apoio, entre oficiais de escola, professores(as) readaptados(as) e inspetores de estudantes, e uma equipe de 36 cuidadores(as), que prestam assistência individualizada a estudantes com deficiência. A unidade também conta com profissionais terceirizados responsáveis pela cozinha e funcionários(as) terceirizados (as) da equipe de limpeza.

A equipe de gestão é composta por 1 (uma) diretora, 2 (duas) vice-diretoras e 3 (três) coordenadoras pedagógicas, que atuam em conjunto para garantir o funcionamento adequado da escola e o desenvolvimento pedagógico dos(as) estudantes.

A EMEB possui uma estrutura física ampla, distribuída em três andares com grandes corredores, oferecendo três lances de rampas que garantem acessibilidade, além de contar com dois elevadores. A escola dispõe de 48 salas de aula, adequadas para o atendimento de suas numerosas turmas, além de contar com espaços voltados para o desenvolvimento tecnológico e criativo dos(as) estudantes, como 2 (dois) laboratórios de informática e 1 (uma) sala *maker*.

Há também uma Biblioteca Escolar Interativa (BEI), um ambiente essencial para o incentivo à leitura e pesquisa e dois ateliês de arte. A escola oferece áreas ao ar livre, como 4 (quatro) varandas/solários, que proporcionam momentos de recreação e interação social entre as crianças. No que diz respeito à administração, a escola possui uma sala de coordenação, uma sala destinada à vice direção, e uma sala para a direção. Para o bem-estar dos(as) professores(as), há 2 (duas) salas de conveniência, onde eles(as) podem descansar e realizar atividades de planejamento. A parte administrativa é centralizada na secretaria, responsável pelo atendimento às famílias e pela organização dos documentos escolares.

Possui 2 (dois) refeitórios dedicados à alimentação dos(as) estudantes, e 2 (duas) cozinhas, que são destinados ao preparo das refeições dos(as) funcionários. Esses espaços garantem que tanto os(as) estudantes quanto a equipe escolar tenham uma infraestrutura adequada para refeições diárias, contribuindo para o bem-estar de todos(as).

As atividades físicas e recreativas são realizadas em 2 (dois) parques equipados com brinquedos que estimulam o corpo e o movimento, além de uma área gramada onde as crianças podem brincar ao ar livre. A unidade escolar ainda conta com uma quadra esportiva, localizada do outro lado da rua, que é utilizada para atividades esportivas e eventos da escola.

Essa infraestrutura robusta tem uma relevância estratégica ao contribuir para a redução do déficit educacional na região, proporcionando uma educação integrada que valoriza o desenvolvimento físico, social e cultural dos(as) estudantes. A escola carrega uma tradição de acolhimento comunitário e compromisso com uma educação ampla, que vai além do ensino formal, integrando a comunidade e oferecendo acesso a atividades culturais e de lazer, fundamentais para a formação inclusiva das crianças e jovens da região.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento obrigatório, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com o artigo 12, inciso I, da LDB (9394/1996), é responsabilidade das instituições de ensino elaborar e implementar sua proposta pedagógica. Além disso, os artigos 13 e 14 da mesma lei reforçam a necessidade de participação dos(as) docentes e demais profissionais da educação nesse processo, assegurando uma construção coletiva e alinhada às diretrizes legais. O Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2024 da EMEB apresenta-se como um eixo estruturante que define a identidade da escola e direciona suas

práticas pedagógicas, assumindo a função central como o instrumento norteador das ações educativas. Esse documento se configura como uma síntese dos princípios, valores e objetivos compartilhados por toda a comunidade escolar, refletindo uma concepção de educação voltada à formação de cidadãos críticos, éticos e socialmente engajados. A colaboração entre gestores(as), professores(as), estudantes e famílias é ressaltada como um aspecto essencial, delineando uma visão coletiva do processo educativo.

O PPP analisado fundamenta-se em valores como cidadania, inclusão e criticidade, promovendo a construção de uma escola acolhedora e transformadora. Alinhando-se à perspectiva interacionista, o documento reconhece a complexidade do aprendizado, que resulta da interação dinâmica entre os aspectos biológicos e sociais. Essa abordagem destaca o papel das crianças e adolescentes como protagonistas no processo educativo, incentivando práticas pedagógicas que valorizem sua autonomia, autoestima e desenvolvimento integral. A visão do(a) professor(a) como mediador(a), responsável por criar experiências significativas e contextualizadas, reforça o caráter dialógico e colaborativo da prática pedagógica.

A escola é retratada como um espaço que transcende a mera transmissão de conteúdos, consolidando-se como um ambiente de convivência e formação humana. A interação respeitosa e colaborativa entre os sujeitos da comunidade escolar é enfatizada, reafirmando o compromisso com a construção de uma cidadania ativa e ética. Essa concepção pedagógica, ao reconhecer as singularidades dos(as) estudantes e ao valorizar seus saberes prévios, alinha-se ao ideal de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras descrito por Ilma Passos Alencastro Veiga (1998, p. 5):

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de estudantes na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

Outro ponto de destaque do PPP é o papel central atribuído à avaliação como instrumento de reflexão e aprimoramento contínuo do trabalho escolar. Veiga (1998) sublinha que a avaliação deve ser compreendida como um processo formativo e emancipatório, capaz de orientar a prática docente e o planejamento institucional. No

caso do PPP dessa EMEB, as análises realizadas em 2023 permitiram identificar lacunas e redefinir metas para 2024, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essa prática reafirma a importância do diálogo entre avaliação, planejamento e ação educativa.

O PPP de 2024 posiciona a escola como agente transformador, comprometido não apenas com o aprendizado acadêmico, mas também com a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e engajados(as) na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Inspirado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, o documento propõe projetos e ações que integram o respeito à diversidade, a empatia e a cooperação como valores essenciais da convivência escolar. Assim, a escola se reafirma como um espaço de resistência e de promoção da equidade.

Ao explicitar uma concepção de ensino que valoriza a individualidade dos(as) estudantes e promove práticas pedagógicas significativas, o PPP reafirma o compromisso com a qualidade da educação pública. Sob a perspectiva de Veiga (1998), o PPP deve ser entendido como um processo vivo, cuja construção coletiva permite que ele se mantenha em constante diálogo com as demandas contemporâneas e as necessidades específicas da comunidade escolar.

Em suma, o PPP de 2024 da EMEB reflete um projeto educacional que integra teoria e prática, dialogando com os ideais de uma educação emancipatória, inclusiva e comprometida com a transformação social.

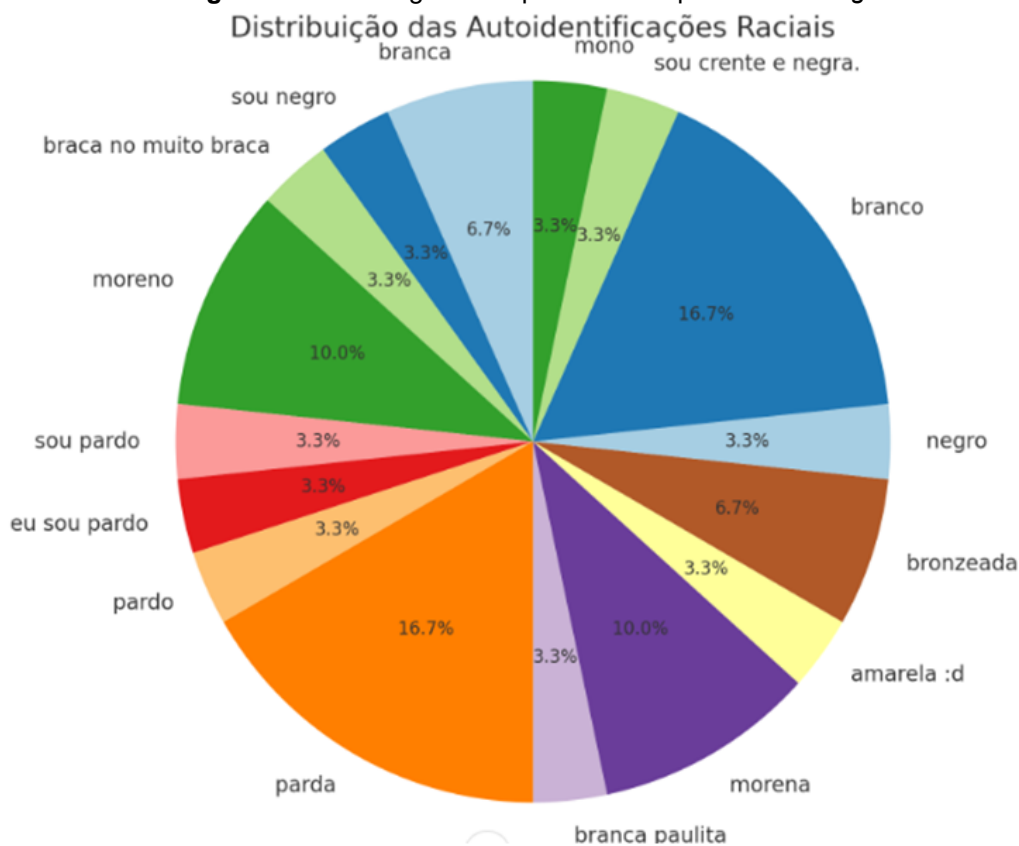
## **5.2 A Pesquisa-Intervenção e as Vozes dos(as) Estudantes**

Antes de iniciar as atividades em sala de aula, disponibilizei um questionário de apresentação na plataforma *Classroom* da turma, com o objetivo de compreender melhor o perfil dos(as) estudantes. A caracterização da turma, em termos de raça e gênero, revela uma diversidade significativa, refletindo a pluralidade cultural e étnica presente na sociedade brasileira. O questionário, que foi enviado previamente, continha as seguintes perguntas:

- a) Qual o seu nome?
- b) Com qual cor/raça você se identifica?
- c) Com qual gênero/sexo você se identifica?"

A análise dos dados coletados sobre a autodeclaração racial e o gênero dos(as) estudantes(as) permite observar a complexidade das identidades que compõem este grupo.

**Figura 1** – Gráfico gerado a partir das respostas do *Google Forms*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A turma é composta por 30 estudantes, nascidos(as) entre abril de 2013 e março de 2014, com idades entre 10 e 11 anos, todos(as) residentes nos bairros do entorno da escola. Entre os(as) estudantes, há uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outra que está aprendendo a língua portuguesa após ter sido repatriada da Bolívia. A turma apresenta uma diversidade de autodeclarações raciais, incluindo categorias como branco, pardo, moreno, negro, amarelo e bronzeado. Essa variedade reflete as múltiplas influências culturais que caracterizam o Brasil, um país onde as identidades são dinâmicas, fluidas e frequentemente interconectadas.

A presença significativa de estudantes que se identificam como pardos(as) e negros(as) indica uma representatividade importante dentro do contexto escolar,

sugerindo a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem essas identidades. Além disso, termos como “bronzeadada” e “amarela” utilizados por alguns estudantes para se descrever também apontam para uma maior conscientização sobre as nuances das identidades raciais. Essa variedade nas autodeclarações pode ser interpretada como um indicativo da busca por reconhecimento e valorização das diferentes heranças culturais presentes na turma. A inclusão de termos não convencionais na categorização racial sugere que os(as) estudantes estão se apropriando de suas identidades de maneira mais pessoal e individualizada.

**Figura 2** – Nuvem de palavras gerada na plataforma *Canva* a partir da coleta de dados no *Google Forms*



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A dinâmica de gênero na turma revela um equilíbrio notável entre meninos e meninas, tornando a diferença entre os grupos quase imperceptível. Esse ambiente igualitário contrasta com as normas sociais mais amplas, em que muitas vezes as vozes femininas são sub-representadas. Na sala de aula, as meninas se sentem à vontade para expressar suas opiniões e participar ativamente das discussões, contribuindo para um clima escolar inclusivo e colaborativo.

Essa pluralidade das identidades de gênero é essencial para a construção de um espaço educativo que valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo. As meninas não apenas desafiam estereótipos tradicionais, mas também se envolvem

em atividades que fomentam a solidariedade e a empatia entre todos(as). A interação equilibrada entre os gêneros enriquece o aprendizado coletivo, permitindo que todos(as) os(as) estudantes se sintam valorizados(as) e respeitados(as) independentemente de seu gênero.

Conforme Damiani (2013), ao conduzir uma pesquisa de intervenção pedagógica, é fundamental a produção de relatórios investigativos, que no caso desta pesquisa foi o diário de bordo. A autora ressalta a importância de se ater rigorosamente ao método de intervenção e à forma de avaliação dessa intervenção, sempre em um movimento dialético com a teoria e o tema abordado. A pesquisa-intervenção aqui proposta fundamenta-se na realização de círculos de cultura e na aplicação de metodologias ativas, integrando abordagens como o *Design Thinking* (vide **Figura 3**) e o PBL (Aprendizagem Baseada em Projetos). O tema gerador, “O que é Racismo?”, tem como foco o resgate da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, alinhando-se ao marco temporal da legislação pertinente e destacando a importância desse debate em uma sociedade historicamente estruturada pelo racismo.

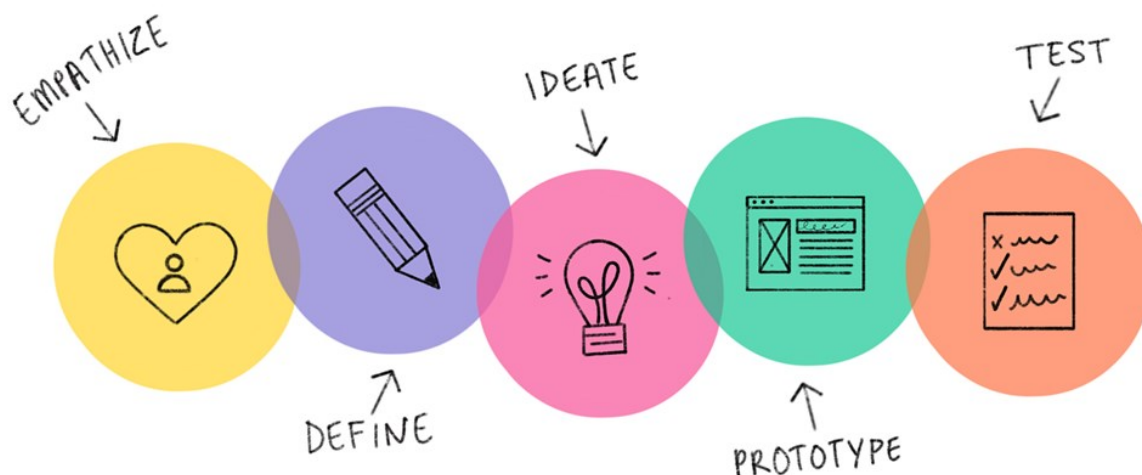
Os círculos de cultura, originalmente desenvolvidos por Paulo Freire como método de alfabetização de jovens e adultos(as), têm como premissa central a escuta ativa dos(as) estudantes, permitindo-lhes reconhecer o próprio direito à voz e, assim, reivindicar sua cidadania plena e crítica. Esse processo dialógico visa à tomada de consciência sobre o papel de cada indivíduo na sociedade. Em contraste com a educação bancária, que transmite conhecimento de forma unidirecional, os círculos de cultura promovem um ambiente onde todos(as) aprendem e ensinam mutuamente, em um movimento que relaciona a leitura da palavra à releitura crítica do mundo.

Ao participar de um círculo de cultura, os(as) estudantes encontram-se com o(a) outro(a) e consigo mesmos(as) em um espaço comum, onde o diálogo emerge como ferramenta central para o desenvolvimento da criticidade. Nesse contexto, a educação acontece de forma colaborativa, sem a figura de um(a) professor(a) tradicional, mas com um(a) facilitador(a) do diálogo. Assim, os(as) estudantes têm a oportunidade de ressignificar conceitos à luz de suas vivências, reconhecendo-se como sujeitos ativos na construção histórica e cultural. Freire (2005) reforça que, nesse processo, a aprendizagem é coletiva, com o(a) professor(a) facilitando o diálogo crítico e reflexivo acerca das realidades sociais dos(as) participantes.

Os círculos de cultura, portanto, configuram-se como uma prática pedagógica que promove uma educação dialógica e participativa, como destacado por Freire (1983). Essa abordagem se alinha perfeitamente com as metodologias ativas, que colocam os(as) estudantes no centro do processo de aprendizagem, estimulando-os(as) a serem agentes ativos na construção do conhecimento. Nesse ambiente democrático, os(as) participantes compartilham suas experiências e perspectivas, enriquecendo o aprendizado coletivo.

Dentro das metodologias ativas, a flexibilidade e o caráter participativo das abordagens tornam-se poderosas ferramentas para promover uma educação mais dinâmica e transformadora. Bacich e Moran (2018) salientam a importância de ações inovadoras e transformadoras nos contextos educacionais, enfatizando a força do coletivo que emana da escola.

**Figura 3** – *Design Thinking* em ação: das ideias às soluções



Fonte: Site Medium.<sup>7</sup>

No intuito de uma melhor compreensão do trabalho, descrevemos aqui a sequência didática realizada com a turma do 5o ano.

## **1º Dia** – Apresentação e Introdução à Pesquisa

### 1ª fase de **empatia** (*empathy*)

<sup>7</sup> MENEGETTI, F. **Growth & Design Thinking** (3º artigo da série Design Growth na Prática. Disponível em: <<https://medium.com/design-rd/growth-design-thinking-684c15d97615>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

Iniciei o primeiro encontro com uma breve apresentação, apresentando-me como pesquisadora e explicando o propósito da atividade. Pedi aos(às) estudantes que organizassem as carteiras em formato de roda, promovendo um ambiente mais acolhedor e colaborativo. Na roda, propus uma dinâmica de apresentação individual, na qual cada um(a) compartilhou seu nome, idade e autodeclaração de cor/raça, além de responderem se sabiam o que era racismo e se já haviam vivenciado alguma experiência relacionada.

**Quadro 1** – Informações colhidas a partir das respostas ao *Google Forms* (Figura 1)<sup>8</sup>

Nomes	Como você se declara?	O que você sabe sobre racismo?
Angu	<i>Moreno</i>	<i>Diferença de pele.</i>
Axé	<i>Branca</i>	<i>Racismo é um ato de desigualdade e preconceito.</i>
Bagunça	<i>Moreno</i>	<i>O racismo é um tipo de xingamento.</i>
Bamba	<i>Branca</i>	<i>Racismo é quando alguém discrimina uma outra pessoa por sua raça ou cor de pele.</i>
Banzé	<i>Pardo</i>	<i>Racismo é um tipo de violência contra os negros.</i>
Berimbau	<i>Pardo</i>	<i>Racismo é preconceito feito por causa da raça das pessoas.</i>
Cachimbo	<i>Parda</i>	<i>É uma violência que existe com a desigualdade</i>
Caçula	<i>Morena</i>	<i>Preconceito.</i>
Calunga	<i>Amarela</i>	<i>Pessoas que não aceitam a cor do outro.</i>
Candongá	<i>Branca paulista</i>	<i>O racismo é um ato de desigualdade e preconceito.</i>
Canjica	<i>Morena</i>	<i>O racismo é quando alguém discriminar alguém por sua raça ou cor</i>
Cuíca	<i>Moreno</i>	<i>O racismo é um preconceito contra as pessoas com doenças na cor de pele.</i>
Curinga	<i>Pardo</i>	<i>As pessoas podem ser diferentes e as pessoas que não gostam dessas pessoas por serem diferentes e fazem mal nestas pessoas por exemplo violência, xingamentos, racismo, por causa de poucas diferenças.</i>
Dendê	<i>Morena</i>	<i>Pessoas de qualquer outro tipo de pele que ficam falando que o tom da pele da pessoa tipo eu não gosto da sua cor macaco etc.</i>
Iaiá	<i>Sou crente e negra.</i>	<i>O racismo é algo chato na sociedade, mas infelizmente existe.</i>

<sup>8</sup> Os nomes (fictícios) escolhidos são palavras de origem africana, representando a rica herança cultural e linguística trazida pelos(as) africanos(as) ao Brasil, que continua a influenciar profundamente nossa cultura e nosso idioma.

Fubá	<i>Bronzeada</i>	<i>Que muitas pessoas com uma religião diferente ou quando ela tem uma cor diferente.</i>
Gangorra	<i>Branco</i>	<i>Preconceito</i>
Ginga	<i>Negro</i>	<i>É um crime que acham que tem diferença só por que o tom da pele e mais escura</i>
Dengo	<i>Negro</i>	<i>Eu sei que o racismo é quando chama de macaco.</i>
Jongo	<i>Parda</i>	<i>Racismo é a pessoa ser batida e xingada.</i>
kizomba	<i>Branco</i>	<i>Racismo e discriminação e preconceito por causa da cor de pele e por onde veio, como dos indígenas.</i>
Lundu	<i>Morena</i>	<i>Racismo é quando uma pessoa julga a outra por ela ser negra.</i>
Malungo	<i>Parda</i>	<i>Que é desigualdade com as pessoas.</i>
Mandinga	<i>Branco</i>	<i>Preconceito</i>
Moleque	<i>Parda</i>	<i>Racismo é uma desigualdade com as pessoas por religião, raça, tipo de cabelo e cor de pele.</i>
Quibungo	<i>Branco</i>	<i>O racismo e uma desigualdade racial.</i>
Quindim	<i>Branca latina</i>	<i>Eu acho que com as pessoas de pele preta.</i>
Quitanda	<i>Branco</i>	<i>É quando alguém fala mal da pessoa pela raça, ou por a pessoa ter deficiência, exemplo: Lucas não tem mão e Gabriel fala: Credo, eu odeio pessoas com deficiência, ainda mais sem mão e é isso que é racismo.</i>
Samba	<i>Bronzeada</i>	<i>É quando uma pessoa sofre bullying por ter o cabelo diferente, a religião diferente, o tipo de pele diferente e etc</i>
Xodó	<i>Parda</i>	<i>Racismo é uma desigualdade com as pessoas pelo cabelo, raça, cor da pele ou tipo de cabelo.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após as apresentações, expliquei a proposta da pesquisa, destacando que estava cursando um mestrado e que, para isso, precisava da ajuda deles(as) para desenvolver uma sequência didática. Relacionei minha trajetória acadêmica com a importância do estudo contínuo e mencionei os cursos que realizei, desde a graduação até a especialização. Após essa etapa de sensibilização e diálogo inicial, lancei uma provocação aos(as) estudantes, questionando-os(as) sobre um problema central em nossa sociedade e se eles(as) sabem identificá-lo. De maneira quase unânime, responderam que o problema é o **racismo**. Para essas crianças, o racismo não é uma realidade distante ou abstrata, mas sim algo presente e concreto em suas

vidas cotidianas. A questão que emergiu, portanto, foi como lidar com essa problemática. Em um momento de descontração, perguntei se eles(as) topariam colaborar comigo. Para minha alegria, todos(as) responderam com entusiasmo em um coro coletivo de “sim”. A partir desse ponto, propus a construção coletiva de uma sequência didática com base na Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), tomando o racismo como foco central. Essa abordagem seria guiada pelos princípios do *Design Thinking*, no qual a primeira etapa — a empatia — já havia sido iniciada no contexto dos Círculos de Cultura.

#### Primeira Atividade – Clipe “Voz Ativa” e Reflexão Inicial

Para introduzir o tema central da sequência didática, exibi o clipe “Voz Ativa”, do grupo Racionais MC’s, uma obra que aborda questões como racismo, violência policial e juventude negra. A escolha da música visou despertar reflexões iniciais sobre a temática e conectar os(as) estudantes a realidades que, muitas vezes, fazem parte do cotidiano deles(as) ou de suas comunidades. Após a exibição, sugeri que todos(as) falassem um pouco sobre o que estavam pensando. Esse momento foi marcado pela emergência de emoções nos(as) estudantes, que começaram a compartilhar suas impressões e experiências pessoais, criando um espaço rico para a prática da escuta ativa e reflexões coletivas.

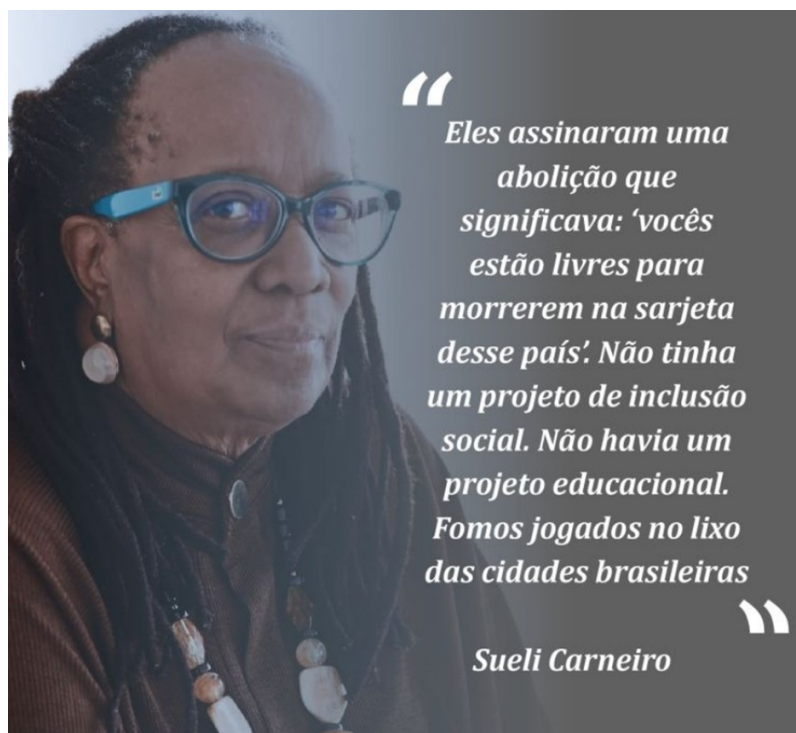
Os(as) estudantes demonstraram abertura para o diálogo e curiosidade sobre o tema. O formato da roda e o uso do clipe foram estratégias eficazes para engajar o grupo e criar um ambiente de confiança. Alguns estudantes, mesmo mais tímidos(as), participaram ativamente. Percebi, já nesse primeiro dia, que o tema tem um impacto significativo e mobiliza emoções, o que seria essencial para aprofundar as discussões ao longo da sequência didática. As crianças se mostraram confortáveis para compartilhar seus relatos e opinar sobre as experiências uns dos(as) outros(as). O clima na sala era de acolhimento; alguns estudantes(as) abraçavam-se enquanto outros(as) choravam ou gargalhavam, criando um espaço seguro para a expressão emocional. A estudante “*Bagunça*” comentou: “*Eu não acredito que isso ainda é tão real*”, enquanto “*Cuíca*” acrescentou: “*Já aconteceu aqui na escola comigo ano passado com um baixinho do segundo ano!!!*” (acompanhado da confirmação da professora, que completou: “*A gente precisa falar mais sobre isso!*”).

Todos(as) estavam atentos(as) uns aos(as) outros(as), escutando com interesse as histórias compartilhadas. A estudante “*Dengo*” disse: “*É muito triste saber que ainda tem tanta injustiça... precisamos fazer algo!*”. Outra menina, “*Iaiá*”,

expressou sua indignação: “*Como assim as pessoas ainda não entendem que todos somos iguais? Isso é muito errado!*”. As reações eram intensas e variadas; alguns estudantes estavam visivelmente emocionados(as), enquanto outros(as) demonstravam determinação em lutar contra as injustiças. A estudante “*Lundu*” afirmou: “*Eu tenho vontade de fazer alguma coisa!*”. Nesse momento, percebi que a discussão estava não apenas despertando uma consciência crítica, mas também inspirando um desejo de ação entre os(as) estudantes. Esse compartilhar de sentimentos e ideias não apenas fortaleceu os laços entre eles(as), mas também estabeleceu um alicerce sólido para as próximas atividades da sequência didática.

Após a exibição do clipe e a disposição dos materiais em círculo, os(as) estudantes foram convidados(as) a compartilhar histórias pessoais ou exemplos de situações em que presenciaram ou ouviram falar de racismo. Para aprofundar a reflexão, apresentei a fala de Sueli Carneiro sobre o 13 de maio e a Abolição da Escravatura, proporcionando uma análise crítica dessa data histórica.

**Figura 4** – Sueli Carneiro sobre o 13 de Maio



Fonte: Site Tribuna de Minas.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> BRASIL, L. “**A escravidão é o assunto mais importante da História do Brasil**”. Disponível em: <<https://tribunademinas.com.br/colunas/lucimarbrasil/03-07-2022/a-escravidao-e-o-assunto-mais-importante-da-historia-do-brasil.html>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

A proposta era levar os(as) estudantes a pensar além do discurso oficial, promovendo uma prática de fala e escuta ativa. A escuta se mostrou essencial nesse momento para compreender as reações dos(as) estudantes ao tema, criando um ambiente que priorizava o respeito e a empatia. No entanto, observei que alguns(as) estudantes começaram a se dispersar, e o surgimento de outros assuntos, aliado a ruídos externos, dificultou a captação de todas as falas pelo gravador. Ainda assim, várias falas na roda foram significativas e revelaram o impacto emocional do tema. Ginga: “*Isso é um absurdo, Ju! Eles queriam que a gente morra na miséria?*”; Iaiá: “*Pensam que somos lixo!*”; Xodó: “*Essa abolição então foi uma grande mentira?*”; Malungo: “*Isso é racismo puro, pura injustiça!*”; Axé: (com entusiasmo) “*Vamos colocar mais cliques de música e dançar! A vida é curta demais pra essas coisas ruins!*”; Candonga: “*Esqueça essa conversa (chata)!*”. Após ser questionada novamente, completou: “*triste.*” Essas falas trouxeram à tona emoções diversas, desde indignação até resistência ao tema, mostrando que a discussão provoca múltiplas reações. Enquanto alguns(as) estudantes expressaram revolta e compreensão crítica, outros(as) buscaram se afastar do desconforto, seja por humor ou tentativa de mudar o foco da conversa.

## **2º Dia – Fases 2 e 3**

### *2ª fase de Definição (Define)*

No segundo dia, fase de Definição (*Define*) da proposta, a turma foi dividida em grupos, e cada grupo ficou responsável por propor uma ação concreta para alertar e combater o racismo. Essa organização visava não apenas incentivar o trabalho colaborativo, mas também promover o debate e a construção coletiva do conhecimento. As sugestões dos(as) estudantes variaram entre a realização de uma passeata no entorno do bairro, um show de RAP (SLAM<sup>10</sup>), a criação de cartazes e a elaboração de *posts* para a Internet. Cada grupo descreveu sua proposta em um *post-it*, detalhando suas ideias de forma clara e objetiva.

---

<sup>10</sup> *Slam* é uma onomatopeia em inglês que significa o bater de palmas. E, atualmente, é o nome das disputas de poesia, já muito comuns em todo o Brasil. As chamadas batalhas de poesia se espalham principalmente nas periferias e funcionam como uma ferramenta de ação entre os jovens. A cultura do *slam* surge nos EUA por volta dos anos 80; seus praticantes também a chamam de esporte da poesia falada, tamanha é sua importância. Disponível em: <<https://caecgua.unifesp.br/eventos-menu/a-cultura-do-slam-educacao-e-protesto-atraves-das-disputas-de-poesia-falada>>. Acesso em 10 dez. 2024.

Durante a apresentação das propostas à turma, a diversidade de ideias refletiu o engajamento e a criatividade dos(as) estudantes. Um sugeriu: *“Eu pensei numa passeata bem animada para mostrar que a gente não aceita o racismo!”*, enquanto outro propôs um show de rap, justificando: *“A música é um jeito poderoso de expressar nossos sentimentos e denunciar a injustiça”*. Entre outras propostas, como passeata no entorno do bairro, show de RAP/SLAM, cartazes e campanha virtuais, a escolha da ação final foi realizada por meio de uma votação aberta, garantindo a participação democrática de todos(as) os(as) estudantes no processo decisório. Após um animado debate, a opção de criar posts para a internet foi escolhida, considerando o tempo disponível e os recursos materiais da turma. A justificativa para essa escolha foi clara: *“A internet é como um megafone! A gente pode alcançar muita gente e fazer a diferença”*, declarou um dos estudantes.

A decisão de trabalhar com *posts* para a Internet foi tomada com base em diversos fatores. Primeiramente, a Internet oferece um alcance potencial significativo, permitindo que a mensagem antirracista atinja um público vasto e diverso. Essa proposta dialoga diretamente com o cotidiano dos(as) estudantes, tornando o processo mais significativo e atraente para eles(as). Por fim, a criação de *posts* possibilita a utilização de múltiplas linguagens e recursos visuais, contribuindo para a construção de uma mensagem mais impactante e envolvente.

Na 3ª fase, de **Ideação** (*Ideate*), os(as) estudantes se organizaram em quartetos ou trios, formando grupos baseados em afinidades, e começaram a esboçar em folhas de sulfite como seriam os *posters* que criariam. Esse momento foi essencial para desenvolver habilidades como pensamento crítico, colaboração e criatividade. Durante o processo, surgiram diversas ideias, acompanhadas de reflexões e debates entre os(as) participantes: *“Podemos fazer um pôster com crianças de várias raças brincando juntas!”*. *“Vai dar uma ideia? O que fazemos então?”*. *“Que tal desenhar mãos de várias cores unidas?”*. *“Não sei... isso parece meio clichê. Precisamos de algo mais original!”*. *“Eu pensei em escrever ‘Xô Racismo’ em letras grandes.”* *“Podemos fazer algo mais divertido, engraçado?”*. *“Mas o racismo é engraçado”* — questionou a Professora Carla. *“Desenhos são legais, mas e se as pessoas não entenderem a mensagem?”*. *“Mas quem vai ler isso? Precisamos de algo que chame mais atenção!”*. *“Eu vi uma frase que diz ‘Vidas Negras Importam’, posso usar?”*.

Realizamos uma sessão de discussão aberta, na qual cada grupo teve a oportunidade de apresentar suas propostas, receber *feedback* e aprimorar suas ideias

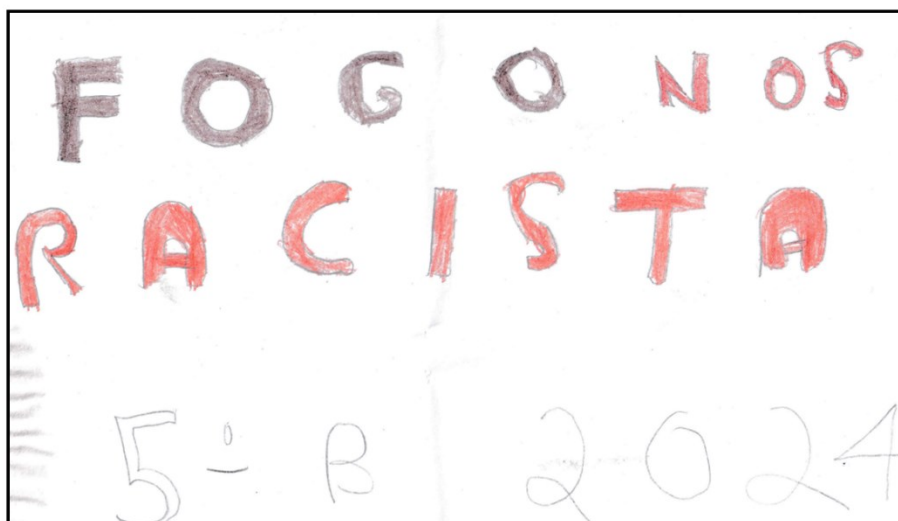
com base nas sugestões dos(as) colegas. Essas interações demonstraram o engajamento dos(as) estudantes e suas tentativas de criar mensagens impactantes que transmitisse o tema com clareza e originalidade, a fase de ideação evidenciou não apenas a criatividade do grupo, mas também sua preocupação em comunicar de forma eficaz o propósito antirracista de seus pôsteres. Os grupos formados apresentaram as seguintes frases: O grupo “Lutando contra os Racistas” criou a frase: RACISMO NÃO! O grupo “Fogo nos Racistas” propôs a frase: FOGO NOS RACISTAS! O grupo “Xô Racistas” elaborou a frase: XÔ RACISMO! O grupo “Contra os Racistas” definiu a frase: TODOS MERECEM JUSTIÇA! O grupo “Os Antirracistas” reafirmou com a frase: LUTANDO CONTRA O RACISMO!

**Figura 5** – Esboço do grupo: “Lutando contra os Racistas”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Figura 6 – Esboço do grupo “Fogo nos Racistas”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Figura 7 – Esboço do grupo “Xô-Racistas”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Figura 8 – Esboço do grupo "Contra os Racistas"**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 9 – Esboço do grupo "Os Antirracistas"



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Esse momento de compartilhamento de ideias foi crucial para estimular a criatividade e fomentar o pensamento coletivo entre os(as) estudantes. A interação durante a discussão permitiu que as propostas fossem refinadas e enriquecidas,

promovendo um ambiente de colaboração mútua, em que os(as) estudantes(as) puderam se engajar ativamente na construção de uma mensagem antirracista forte e coesa. Ademais, essa fase foi essencial para que eles(as) desenvolvessem habilidades de comunicação e articulação de argumentos, ampliando sua capacidade de se expressar em um contexto socialmente significativo.

### **3º Dia** – No laboratório de Informática

#### 4ª fase de **Prototipagem** (*Prototyping*).

Nesta aula, levei as crianças ao laboratório de informática, e, como de costume, elas se organizaram em duplas. Iniciei a atividade com uma breve apresentação da plataforma *Scratch*<sup>11</sup>, destacando suas funcionalidades e explicando como procederíamos para construir nossa animação. Com os rascunhos em mãos, deixei a critério delas escolher entre criar fielmente de acordo com o esboço ou buscar imagens e frases diferentes na Internet. A maioria preferiu seguir a ideia inicial, enquanto dois grupos se dividiram, resultando em três animações distintas dos projetos originais. Durante o processo, não consegui gravar áudios ou vídeos porque as dúvidas surgiram constantemente, e precisei circular entre os computadores para oferecer suporte às duplas. Notei que as crianças estavam bastante concentradas, exceto a estudante “*Caçula*” (TEA), que realizou uma atividade paralela com a professora *Carla*, com fones de ouvido, devido à dificuldade em se concentrar em ambientes ruidosos. Dois estudantes (“*Axé*” e “*Angu*”) estavam ausentes por sintomas gripais e, portanto, não conseguiram concluir a tarefa. Durante a explicação inicial sobre os blocos de programação (animação das letras, *layout* do papel de parede, tempo etc.), todos(as) se mantiveram produtivos(as) e atentos(as). Contudo, à medida que alguns grupos terminaram mais rápido que outros, o tumulto começou. Alguns estudantes passaram a navegar em sites que não estavam alinhados com os combinados previamente estabelecidos com a professora *Carla*, exigindo que eu interviesse para retomar a disciplina. Inclusive, pedidos constantes para sair para beber água ou ir ao banheiro evidenciaram sinais de desinteresse. Apesar de ser uma

---

<sup>11</sup> O **Scratch** é uma plataforma de programação visual desenvolvida pelo MIT (Massachusetts Institute of Technology), que permite criar histórias interativas, jogos, animações e projetos educativos de forma intuitiva. Ele utiliza blocos coloridos que se encaixam, simplificando o aprendizado da lógica de programação e tornando-o acessível para crianças, jovens e iniciantes.

aula tecnológica – algo que geralmente desperta bastante curiosidade – muitos(as) pareciam mais interessados(as) em passear pela escola naquele momento.

Para recuperar o foco do grupo, decidi projetar no telão as animações já concluídas e propus que as analisássemos juntos. Dessa forma, os(as) colegas puderam sugerir ajustes para melhorar visualmente os trabalhos. Essa estratégia funcionou: consegui captar novamente a atenção das crianças por cerca de aproximadamente 30 minutos. Durante esse tempo, avaliamos três animações, depuramos a programação e incrementamos com novos blocos e alterações, finalizando o trabalho de forma colaborativa.

A aula não foi tão tranquila quanto eu esperava. Houve dispersões consideráveis e desafios na manutenção do foco, mas, ao final, conseguimos cumprir o objetivo proposto. A projeção no telão foi fundamental para retomar o engajamento do grupo e demonstrou o quanto a visualização coletiva pode enriquecer o processo de aprendizado.

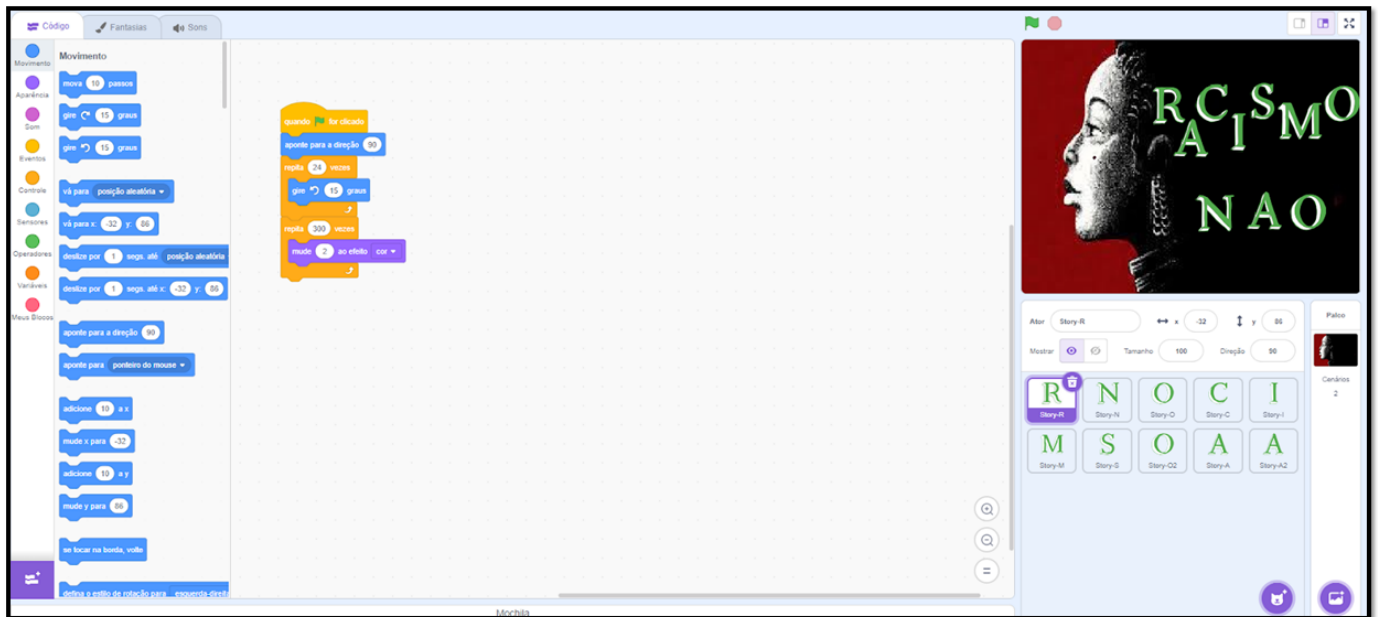
#### **4º Dia** – No laboratório de Informática

##### 5ª fase de **Testagem** (*Test*)

Na última etapa da sequência didática, inicialmente prevista para acontecer em continuidade às atividades anteriores, enfrentamos alguns contratempos devido ao calendário escolar, que incluía avaliações externas (CAED) e um estudo do meio programado. Assim, o encerramento precisou ser adiado, ocorrendo na semana seguinte.

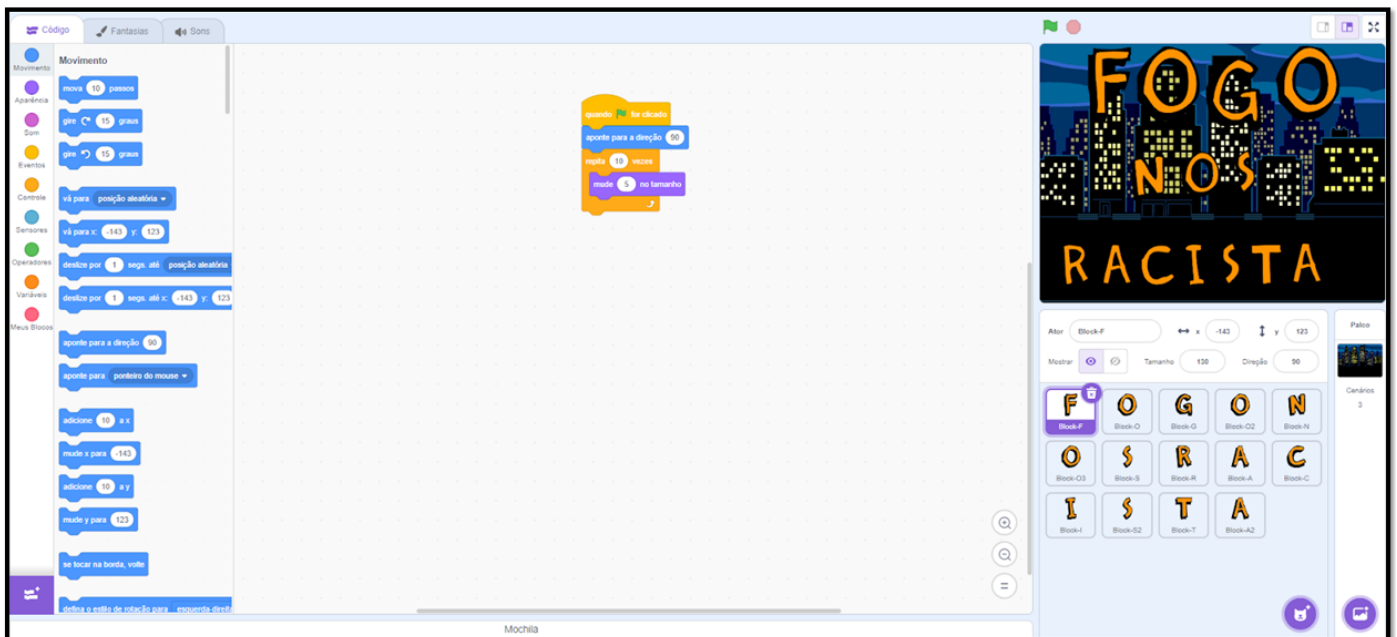
Quando retornei à sala de aula, projetei na lousa digital as animações criadas pelas crianças, com as respectivas programações realizadas por elas no *Scratch*. Esse momento foi marcado por muita atenção e curiosidade. Em seguida, organizei uma roda de conversa, convidando os(as) estudantes a compartilharem suas impressões sobre a sequência didática. Perguntei o que acharam de trabalhar com o tema do racismo, de participar das atividades em equipe e de usar estratégias como o PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas) e o *Design Thinking*, que busca desmembrar uma problemática em partes menores para desenvolver soluções possíveis.

Figura 10 – *Print* da tela do Projeto no *Scrath* – Grupo “Fogo nos Racistas”



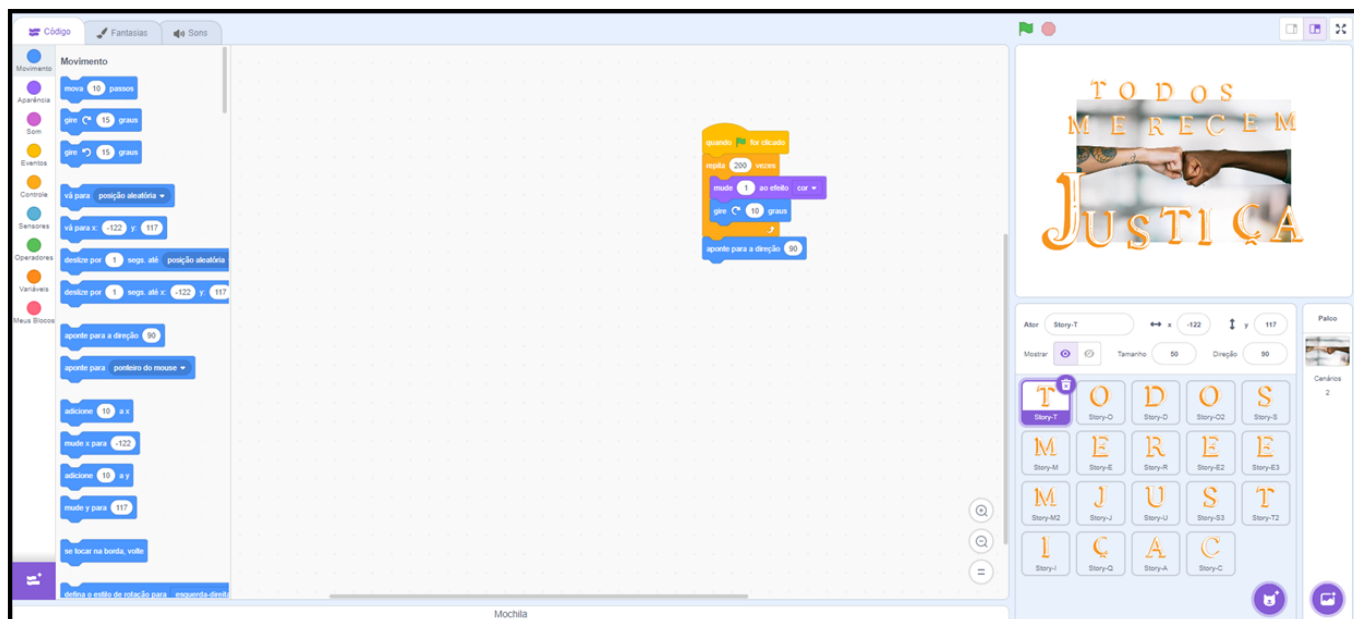
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 11 – *Print* da tela do Projeto no *Scrath* – Grupo “Lutando contra os Racistas”



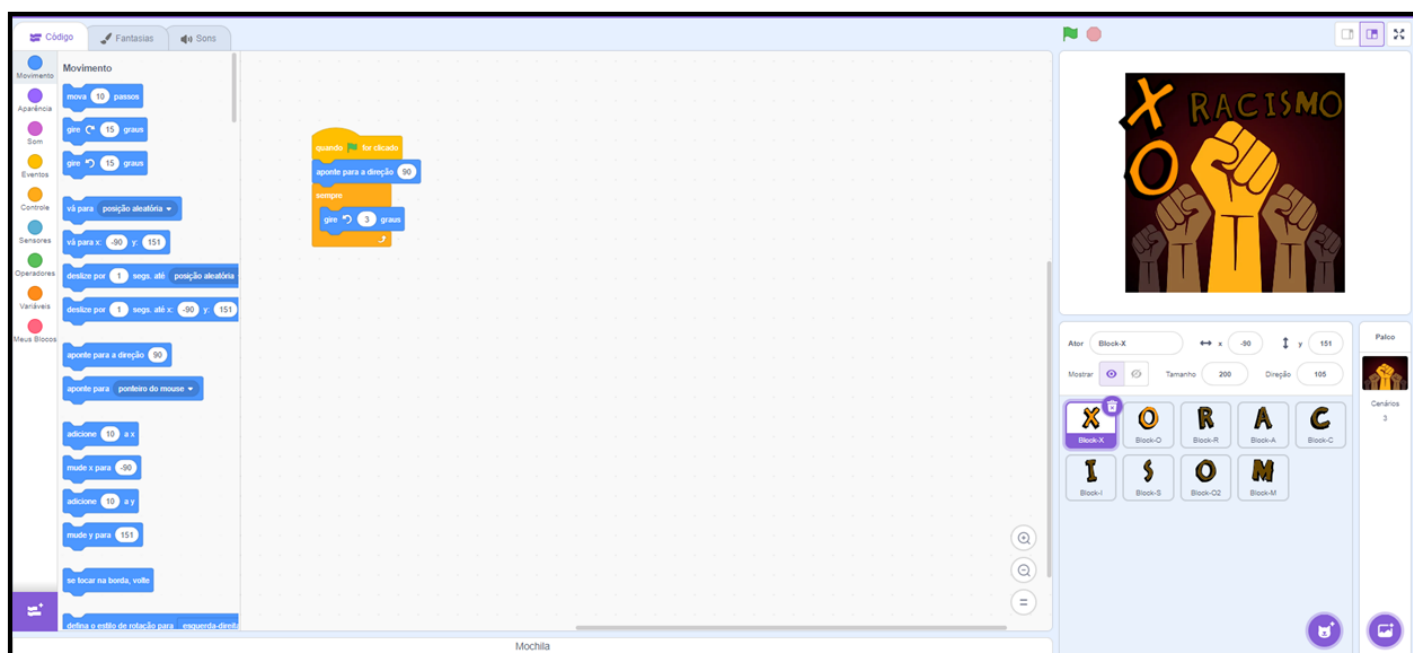
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 12 – Print da tela do Projeto no Scratch Grupo "Xô-Racistas"

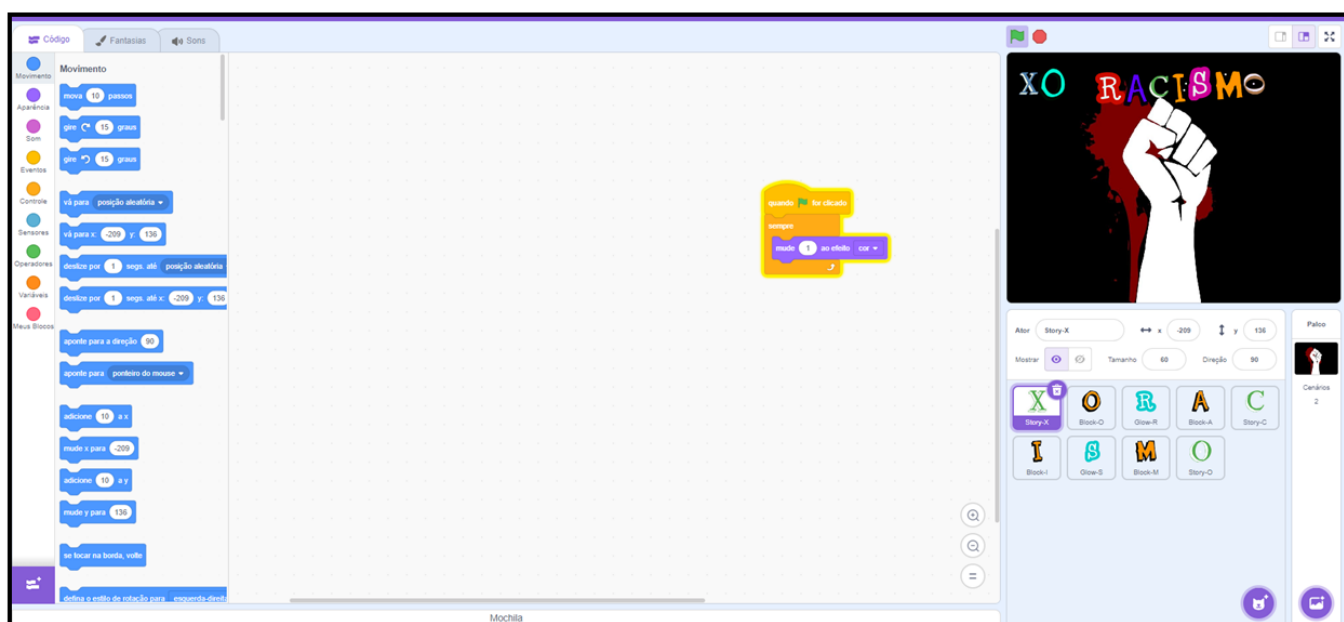


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 13 – Print da tela do Projeto no Scratch – Grupo "Contra os Racistas"  
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



**Figura 14** – Print da tela do Projeto no Scratch – Grupo "Os Antirracistas" (Alterando a frase da ideia inicial)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No início, um silêncio predominou, e ninguém se manifestava. Reforcei que aquele momento não era para avaliação deles(as), mas para compreendermos juntos(as) se as aulas fizeram sentido e foram significativas para eles(as). Após alguns instantes, a professora *Carla* iniciou a discussão, expressando seu ponto de vista. Ela falou sobre como aceitou prontamente meu pedido para realizar a pesquisa com a turma, pois o tema estava alinhado com as necessidades e objetivos que ela mesma busca trabalhar em sala de aula: formar cidadãos críticos e conscientes sobre as questões sociais, especialmente o racismo, que ainda afeta muitos(as) estudantes, mesmo em idades tão jovens. Ela relatou que o impacto da sequência foi tão positivo, que decidiu replicar parte das atividades em sua outra turma. Suas palavras inspiradoras quebraram o gelo e encorajaram os(as) estudantes a compartilharem suas opiniões. Os depoimentos das crianças foram diversos e significativos:

Malungo: *“Eu aprendi que nunca, de jeito nenhum, pode fazer racismo, e que não tem isso de racismo inverso. Racismo é um crime e não ajuda em nada no nosso planeta. A gente tem que lutar contra isso.”*

Bagunça: *“Eu aprendi muitas coisas, tipo que o racismo é muito ruim para a sociedade e a gente tem que acabar com ele. Nas aulas, aprendi sobre o antirracismo e como isso ajuda a gente ter um futuro melhor, sem racismo e coisas ruins.”*

Samba: *“Eu aprendi um monte de coisas novas. Não sabia que o racismo era tão ruim, e agora eu entendi que não deve ser praticado. Acho que todo mundo deveria saber disso.”*

Dengo: *“Eu aprendi que a Vila São Pedro já foi uma favela e que a prefeitura tem preconceito com ela. Também aprendi que todos nós somos iguais e que não podemos julgar ninguém pela cor da pele.”*

Iaiá: *“As aulas me ajudaram a entender melhor o racismo, que é uma coisa muito séria. Aprendi sobre outras raças, o que aconteceu na escravidão e até hoje ainda acontece racismo. O racismo pode deixar a pessoa triste e até causar problemas graves, como o suicídio.”*

Após os relatos, o estudante “Dengo” sugeriu que tirássemos uma foto como lembrança. Todos(as) se organizaram para uma foto coletiva, e, em um momento emocionante, ele mesmo pediu para gravarmos as crianças gritando “PRESENTE!” em homenagem às vítimas do racismo que havíamos estudado na primeira aula. Eles(as) mesmos(as) se organizaram, e, enquanto um representante lia os nomes das vítimas, o restante da turma gritava “PRESENTE!”. Essa dinâmica espontânea, sugerida por um estudante negro, que por mais que enfrentava dificuldades de aprendizagem, foi o que participou ativamente das discussões, trouxe um encerramento emocionante e simbólico ao processo. Encerrei a sequência com um profundo sentimento de gratidão.

Figura 15 – Foto solicitada pela estudante “Dengo”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

### 5.3 O Fazer Coletivo e a Potência das Metodologias Ativas na Luta Antirracista

Para a sistematização dos dados obtidos, utilizamos o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). Seguindo as etapas básicas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, iniciamos com uma leitura flutuante de todo o material coletado durante o desenvolvimento da sequência didática, incluindo anotações no diário de bordo, gravações em áudio e vídeos. Diante dessa primeira curadoria, foi possível identificar e detalhar categorias emergentes a partir do conteúdo analisado, como: **Compreensão do Racismo, Aprendizados Construídos, Experiências e Percepções Pessoais, Impacto das Atividades, Propostas de Melhoria**. Essas categorias refletem aspectos essenciais do processo de aprendizagem e das interações promovidas durante a sequência didática.

Abaixo, é apresentado um quadro (**Quadro 2**) detalhando as subcategorias, que permitem uma análise mais específica e aprofundada dos dados, conectando as falas e registros dos(as) estudantes com os objetivos pedagógicos e a fundamentação teórica.

**Quadro 2** – Categorias e Subcategorias da Análise de Conteúdo

CATEGORIAS IDENTIFICADAS	SUBCATEGORIAS
1. Compreensão do Racismo	Definições de racismo
	Impactos do racismo na sociedade e nas pessoas
2. Aprendizados Construídos	Contexto Histórico e social
3. Experiências e Percepções Pessoais	Relatos de Racismo Vivenciados
	Sentimentos e Reflexões
4. Impacto das Atividades	Trabalho em Grupo
	Empoderamento Pessoal

	Ação Prática
5. Propostas de Melhorias	Ampliação do Alcance
	Aprofundamento das Discussões
	Reflexões Crítica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cada categoria é apresentada em um quadro, contendo as falas representativas coletadas durante o desenvolvimento da sequência didática, e discutida à luz dos conceitos trazidos pelos(as) autores(as) que embasam este trabalho. O quadro abaixo (**Quadro 3**) aborda a categoria **Compreensão do Racismo**, reunindo as subcategorias: definições de racismo e os impactos do racismo na sociedade e nas pessoas, e as reflexões que consideramos “compreensões avançadas” sobre o tema, pois reconhece o esforço significativo dos(as) estudantes, considerando sua faixa etária, em lidar com questões tão complexas e sensíveis. Essas reflexões destacam o início de uma formação crítica sobre o racismo, um tema que, apesar de ser difícil e profundo, foi enfrentado com maturidade e engajamento por parte das crianças.

**Quadro 3** – Falas dos(as) Estudantes sobre a Categoria "Compreensão do Racismo"

1 - COMPREENSÃO DO RACISMO	
Subcategorias	Falas Representativas dos(as) Estudantes
Definições de Racismo	“Racismo é um ato de desigualdade e preconceito.” ( <i>estudante: Axé</i> )
	“É quando alguém discrimina outra pessoa por sua raça ou cor de pele.” ( <i>estudante: Bamba</i> )
Impactos do Racismo	“O racismo é algo muito ruim para a sociedade e devemos acabar com ele.” ( <i>estudante: Cachimbo</i> )
	“O racismo pode deixar uma pessoa triste e causar suicídio.” ( <i>estudante: Iaiá</i> )

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As falas dos(as) estudantes sobre a **Compreensão do Racismo** revelam diferentes níveis de entendimento, que vão desde definições básicas até percepções mais complexas sobre o impacto social e histórico desse fenômeno. As definições apresentadas por eles(as) refletem uma compreensão inicial do conceito, vinculada ao preconceito interpessoal. Ribeiro (2017) destaca que essas concepções estão relacionadas à ausência de uma compreensão mais ampla sobre o racismo como estrutura social. Conforme Ribeiro, o racismo não é apenas uma atitude individual, mas uma estrutura social que organiza privilégios e desvantagens com base na raça. Isso conecta as falas mais simples dos(as) estudantes com uma visão mais complexa, destacando como o racismo é sustentado por sistemas de poder que devem ser desconstruídos.

Eliane Cavallero (2001) destaca que discutir o racismo nas escolas não é um exercício de lamentação, mas um ato necessário de visibilidade, denúncia e transformação. Segundo a autora, o racismo escolar se manifesta de diversas formas, incluindo a negação das tradições africanas e afro-brasileiras, da filosofia de vida e até mesmo da humanidade das pessoas negras. Essa perspectiva dialoga com as falas dos(as) estudantes, que reconhecem o racismo como um ato de desigualdade e

violência, evidenciando sua manifestação tanto em ações individuais quanto em práticas institucionais que perpetuam a exclusão.

Nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negam-se as tradições africanas e afro-brasileiras, nossos costumes, nossa filosofia de vida, nossa posição no mundo. Negam nossa humanidade. (Cavallero, 2001. p. 11).

Os(as) estudantes destacaram os impactos emocionais e sociais do racismo, apontando como ele gera tristeza e até casos extremos como suicídio. Ribeiro (2019) reforça que esses impactos vão além do indivíduo, afetando a coletividade de forma profunda e duradoura, sendo um dos pilares que sustentam desigualdades estruturais. Essa visão amplia a reflexão dos(as) estudantes, trazendo a dimensão sistêmica do problema.

Os comentários sobre “racismo reverso” demonstram um avanço importante, pois antes dessa conversa muitos(as) estudantes acreditavam que ofender alguém por ser branco poderia ser considerado racismo reverso. Ribeiro (2018) explica que o conceito de racismo reverso não se sustenta, pois o racismo está intimamente ligado a uma lógica de poder histórico que sempre favoreceu pessoas brancas. No decorrer das atividades propostas, especialmente nas rodas de conversa e nos trabalhos em grupo, os(as) estudantes começaram a perceber que o racismo não é apenas um conflito interpessoal, mas uma dinâmica enraizada no tecido social. Esse avanço foi possível graças ao uso das metodologias ativas, que incentivaram o diálogo, a problematização e o compartilhar de perspectivas. Segundo Ribeiro (2018) o racismo é um sistema de opressão que depende de relações de poder. Negros(as) não têm o poder institucional necessário para serem racistas, já que enfrentam um histórico de exclusão e violência. A hegemonia branca, criada pelo racismo, sustenta privilégios sociais para brancos(as), enquanto a população negra continua marginalizada.

Não existe racismo de negros contra brancos ou, como gostam de chamar, o tão famigerado racismo reverso. Primeiro, é necessário se ater aos conceitos. Racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder. Negros não possuem poder institucional para ser racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui. (Ribeiro, 2018, p. 28).

A categoria **Aprendizados Construídos** reflete como as atividades realizadas contribuíram para ampliar a compreensão dos(as) estudantes sobre o racismo e sua

persistência ao longo da história. As falas destacam o entendimento de que o racismo é uma questão grave e urgente, que deve ser enfrentada de maneira coletiva e consciente. Os(as) estudantes também demonstraram ter compreendido fatos sobre eventos históricos e sua conexão com as desigualdades atuais, revelando um avanço significativo no reconhecimento crítico do tema. A seguir, o **Quadro 4** apresenta os principais aprendizados expressos pelos(as) estudantes.

**Quadro 4** – Falas dos(as) Estudantes sobre a Categoria “Aprendizados Construídos”

<b>2 - APRENDIZADOS CONSTRUIDOS</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Falas Representativas dos Estudantes</b>
<b>Contexto Histórico e Social</b>	“Eu aprendi muitas coisas novas, como casos de racismo na escravidão e até hoje.” <i>(estudante Iaiá)</i>
	“Aprendi sobre a Vila São Pedro, que já foi uma favela, e como a prefeitura tem preconceito com ela.” <i>(estudante Dengo)</i>
	“Descobri mais sobre Ângela Davis e que a Princesa Isabel assinou a Abolição da Escravatura.” <i>(estudante Quibungo)</i>
<b>Conscientização Pessoal</b>	“Também aprendi que todos nós somos iguais e que não podemos julgar ninguém pela cor da pele.” <i>(estudante Dengo)</i>
	“Entendi que minha cor representa mais do que apenas um tom de pele.” <i>(estudante Xodó)</i>
	“Achei muito importante a gente aprender sobre o combate ao racismo para desde cedo nós aprendemos sobre que temos e deter o racismo.” <i>(estudante Curinga)</i>
	“Eu aprendi que não existe racismo inverso.” <i>(estudante Axé)</i>
	“As pessoas brancas que cometeram o racismo (nem todas), mas as pessoas negras não realizaram o racismo.” <i>(estudante Canjica)</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As falas dos(as) estudantes nesta categoria demonstram como a prática pedagógica possibilitou a eles(as) compreender o racismo como uma questão estrutural e histórica, não limitada a atos isolados. Freire (1996) enfatiza que a educação crítica deve problematizar o mundo, ajudando os(as) estudantes a reconhecerem as desigualdades que os(as) cercam para transformá-las. “Achei muito importante a gente aprender sobre o combate ao racismo para desde cedo nós aprendemos sobre que temos e deter o racismo.” (*estudante Curinga*) e “*Eu aprendi muitas coisas novas, como casos de racismo na escravidão e até hoje*” (*estudante Iaiá*); essas falas revelam que o ensino ultrapassou o conteúdo teórico, promovendo um aprendizado transformador que conecta a história à luta contemporânea contra o racismo.

A análise da organização curricular desta EMEB da turma do 5º ano de 2024 revela lacunas significativas em sua capacidade de responder aos desafios contemporâneos que demandam uma educação pautada pela equidade racial e pelo desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes. Apesar de conter algumas iniciativas que tangenciam a diversidade cultural e incentivam práticas pedagógicas mais participativas, a estrutura hegemônica desse currículo não dá conta, de maneira efetiva, da complexidade e da urgência de uma abordagem antirracista nem da construção de uma autonomia plena e crítica.

O quadro a seguir (**Quadro 5**) tem como objetivo destacar aspectos relevantes da organização curricular do 5º ano de 2024, com foco nas abordagens pedagógicas que promovem o antirracismo e a autonomia de aprendizagem dos(as) estudantes, sintetizando as principais ações e práticas descritas no documento, evidenciando como os conteúdos curriculares, metodologias de ensino e atividades práticas contribuem para a construção de uma educação inclusiva, crítica e emancipatória. Vale ressaltar que o documento completo da organização curricular do 5º ano de 2024 encontra-se nos apêndices, onde estão detalhados os objetivos, habilidades e objetos de conhecimento de cada disciplina.

**Quadro 5** – Aspectos da Organização Curricular do 5º Ano

Aspectos	Antirracismo	Autonomia de Aprendizagens
Disciplinas e Conteúdos	Inclusão de conteúdos sobre matrizes africanas, indígenas e afro-brasileiras em Arte, Dança e História. - Reflexões sobre racismo linguístico e cultural.-	Planejamento e revisão de textos pelos próprios estudantes. - Uso de tecnologia digital para pesquisas e edições.- Incentivo à argumentação oral e escrita.

	Estímulo à empatia e combate ao preconceito.	
Práticas Pedagógicas	Promoção de debates sobre diversidade cultural e inclusão. - Valorização das tradições orais e culturas afro-indígenas como patrimônio.	Participação ativa em projetos e pesquisas escolares. - Solução de problemas em diferentes áreas do conhecimento.
Educação Física e Artes	Experiência e recriação de brincadeiras, jogos, danças e lutas de matriz africana e indígena. - Apreciação do patrimônio cultural material e imaterial dessas culturas.	Desenvolvimento de estratégias em jogos e esportes. - Criação e apresentação de projetos artísticos individuais e coletivos.
História e Geografia	Estudo do papel das culturas africanas na formação identitária do Brasil. - Discussão sobre a ausência e/ou representação de grupos minoritários em marcos de memória.	Análise crítica de dados populacionais e ambientais. - Propostas para problemas socioambientais locais.
Metodologias de Ensino	Rodas de conversa sobre racismo e preconceito. - Discussão de estratégias para promover a inclusão social na escola e na comunidade.	Incentivo à pesquisa autônoma e ao uso de diferentes recursos digitais. - Produção de relatórios e síntese de informações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Embora o currículo apresente propostas que visam à valorização da diversidade, como a inclusão de práticas corporais e artísticas de matriz africana e indígena, essas iniciativas aparecem de forma pontual e isolada. A abordagem antirracista, tal como defendida por autoras como Ribeiro (2019) e Bento (2002), exige uma articulação transversal que abarque todas as áreas do conhecimento e provoque reflexões consistentes sobre o racismo estrutural e suas manifestações cotidianas. O currículo, entretanto, fragmenta essas discussões, limitando-se a abordagens periféricas que não dialogam com disciplinas como Matemática, onde poderiam ser explorados dados sobre desigualdades raciais, ou Ciências, que poderiam problematizar os impactos ambientais de práticas discriminatórias em territórios racializados.

A ausência de uma abordagem contínua enfraquece a formação crítica dos(as) estudantes e limita a escola como um espaço de emancipação e justiça social. Freire (1970) argumenta que a educação deve possibilitar a leitura crítica da realidade e promover a transformação das estruturas opressoras. Contudo, a organização curricular mantém o racismo como uma pauta secundária.

Falas como *“Aprendi sobre a Vila São Pedro, que já foi uma favela, e como a prefeitura tem preconceito com ela”* e *“Descobri mais sobre Ângela Davis e que a*

*Princesa Isabel assinou a Abolição da Escravatura*” mostram um avanço no entendimento dos(as) estudantes sobre a relação entre história, espaço e discriminação. Conforme argumenta Freire (1967), o aprendizado deve emergir da realidade concreta dos(as) educandos(as), conectando saberes locais e históricos. Ao refletirem sobre figuras como Ângela Davis e sobre o contexto da Vila São Pedro, os(as) estudantes começam a perceber as implicações sociais e políticas do racismo, tanto no passado quanto no presente.

Na organização curricular, observam-se esforços para abordar o contexto histórico e social com o objetivo de conectar os conteúdos educacionais às realidades concretas dos(as) estudantes. Em disciplinas como História, Geografia e Arte, há tentativas de tratar questões relevantes de maneira crítica, promovendo reflexões sobre cidadania, diversidade e desigualdades. No entanto, essas abordagens ainda permanecem excessivamente vinculadas a livros didáticos que apresentam narrativas genéricas e pouco específicas em relação às realidades locais, o que enfraquece o potencial transformador dessas práticas. É importante destacar que essa análise está fundamentada no documento curricular escrito, e não na prática cotidiana dos(as) docentes, a qual não foi objeto de investigação nesta pesquisa. Avançar para compreender como os(as) docentes operam no cotidiano, dialogando ou não com o currículo prescrito, seria um caminho relevante para pesquisas futuras.

A organização curricular em História contempla importantes temáticas voltadas à análise crítica, como: **Povos e Culturas: Meu Lugar no Mundo** – Estudo dos processos de formação cultural e histórica de grupos sociais, incluindo a análise das contribuições africanas, indígenas e europeias na construção da sociedade brasileira. No entanto, essas discussões poderiam ser mais contextualizadas no próprio texto do currículo, abordando especificidades locais e os impactos dessas dinâmicas na vivência dos(as) estudantes. Esse recorte analítico limita-se a avaliar como o currículo prescrito apresenta ou não tais contextualizações, deixando em aberto a possibilidade de explorar a prática docente em estudos futuros; **Cidadania e Diversidade** – Reflexões sobre diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas, além de estímulo à empatia e ao combate ao preconceito. Contudo, essas propostas frequentemente carecem de transversalidade, permanecendo isoladas em conteúdos teóricos; **Marcos de Memória** – Discussões sobre os processos de inclusão e exclusão na nomeação de marcos históricos, incentivando um olhar crítico sobre representações sociais. Apesar do potencial crítico apresentado no currículo,

essas atividades raramente conectam, no texto prescrito, as memórias coletivas às experiências locais dos(as) estudantes. Essa conclusão baseia-se na análise do documento curricular, que não explicita de forma sistemática a valorização das vivências regionais ou comunitárias no planejamento das atividades.

Na Geografia, a organização curricular apresenta elementos que visam explorar as dinâmicas sociais e territoriais: **Representação Espacial** – Análise das transformações urbanas e seus impactos sociais, utilizando ferramentas como mapas e imagens de satélite para compreender desigualdades socioespaciais. Porém, a abordagem ainda privilegia uma análise genérica, sem incorporar especificidades regionais ou vivências dos(as) estudantes; **Dinâmica Populacional** – Investigação dos fluxos migratórios, processos de urbanização e desigualdades socioeconômicas, conectando-os a contextos locais e regionais. Essas discussões podem ser enriquecidas com dados concretos e vivências da comunidade escolar, para maior relevância e engajamento. A disciplina de Arte apresenta iniciativas que promovem a valorização da diversidade cultural: **Patrimônio Cultural e Identidade** – Valorização das matrizes africanas e indígenas na formação da identidade cultural brasileira, explorando expressões artísticas que dialogam com a resistência ao racismo. Apesar disso, as práticas artísticas descritas no currículo frequentemente não indicam um avanço para uma problematização mais profunda da exclusão histórica. Essa observação baseia-se na análise do documento curricular, que apresenta descrições gerais e pouco detalhadas sobre como essas práticas poderiam ser articuladas com reflexões críticas sobre exclusão e desigualdades históricas. **Debates e Rodas de Conversa** – Discussões sobre racismo e preconceito, conectando as práticas artísticas à conscientização social. Tais atividades têm o potencial de estimular a criticidade dos estudantes, mas dependem de uma articulação mais integrada com as demais disciplinas.

Embora a organização curricular demonstre esforços para abordar questões históricas e sociais de forma crítica, sua execução ainda se limita a conteúdos padronizados e narrativas amplas, desconectadas das especificidades locais. Essa característica reflete o que José Gimeno Sacristán (2013) identifica como o currículo sendo um espaço de disputa ideológica, onde a seleção de conteúdos e práticas revela relações de poder que favorecem determinadas perspectivas em detrimento de outras. Sacristán (2013) argumenta que o currículo deve ser contextualizado, buscando atender às demandas sociais e culturais de forma significativa. No entanto,

a estrutura analisada ainda não potencializa essa conexão. Por exemplo, ao abordar temas como a diversidade cultural, a formação histórica e as dinâmicas territoriais, a organização curricular oferece conteúdos ricos em possibilidades, mas frequentemente desvinculados das realidades concretas vivenciadas pelos(as) estudantes em seu cotidiano. A análise de contextos locais, como a memória e as desigualdades socioespaciais, poderia ser mais explorada no documento curricular para que os(as) estudantes reconheçam sua inserção nas dinâmicas históricas e sociais, desenvolvendo uma consciência crítica e transformadora. Isso porque o texto prescrito no currículo não explicita de forma consistente como essas conexões podem ser trabalhadas historicamente e socialmente. Para alcançar essa transformação, é essencial que o currículo se torne um espaço vivo de diálogo com a comunidade escolar, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de vozes e conectem o aprendizado aos desafios reais enfrentados pelos(as) estudantes. Conforme destaca Sacristán (2013), somente ao reconhecer o currículo como um artefato político e cultural é possível transformá-lo em um instrumento de emancipação e construção social.

A conscientização pessoal emerge de falas como *“Também aprendi que todos nós somos iguais e que não podemos julgar ninguém pela cor da pele.”* (estudante Dengo) e *“Entendi que minha cor representa mais do que apenas um tom de pele.”* (estudante Xodó). Essas reflexões evidenciam o desenvolvimento de uma percepção identitária e ética. Freire (1970) destaca que o aprendizado não se limita à transmissão de informações, mas à formação de sujeitos que compreendem a si mesmos e o mundo como partes de um todo a ser transformado. Nesse sentido, os(as) estudantes avançaram na construção de uma consciência crítica que valoriza a igualdade e desafia as narrativas de inferiorização. Essas manifestações indicam que eles(as) demonstraram apresentar valores de igualdade e respeito às diferenças, elementos centrais para o enfrentamento das narrativas de inferiorização discutidas por Bento (2002). Segundo a autora, a hegemonia da branquitude opera como um sistema de privilégios que desvaloriza culturas e identidades negras, mantendo a exclusão por meio de narrativas eurocêntricas que reforçam a ideia de superioridade racial branca. Essas narrativas não apenas moldam percepções sociais, mas também afetam diretamente a autoestima e o senso de pertencimento de indivíduos negros. Nesse contexto, as falas das crianças mostram um rompimento com essas construções, à

medida que reconhecem a importância de sua cor como um símbolo de identidade e história, em oposição à perspectiva de inferiorização frequentemente imposta.

A frase *“Minha cor representa mais do que apenas um tom de pele.”* (estudante Xodó) ilustra um avanço na compreensão crítica das estruturas de opressão racial. Como Bento (2002) argumenta, a valorização das histórias e culturas negras é essencial para desconstruir a ideia de neutralidade racial, que perpetua privilégios à branquitude enquanto marginaliza outras identidades. Nesse sentido, o reconhecimento das crianças de que sua cor carrega significados históricos e culturais é um passo importante para desnaturalizar as hierarquias raciais. Ao afirmarem que *“Também aprendi que todos nós somos iguais e que não podemos julgar ninguém pela cor da pele.”* (estudante Dengo), os(as) estudantes começam a questionar as desigualdades sistêmicas e a incorporar uma ética de justiça social. Essa postura dialoga com a crítica de Bento (2022) às práticas que invisibilizam as contribuições e os valores de populações negras. Quando os(as) estudantes reconhecem a igualdade como princípio fundamental, eles(as) desafiam os alicerces ideológicos da exclusão e contribuem para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

As expressões das crianças não apenas evidenciam um desenvolvimento identitário, mas também sugerem o impacto transformador de práticas pedagógicas comprometidas com a desconstrução da branquitude como norma. Ao confrontar as narrativas de inferiorização e ressignificar a negritude como fonte de orgulho e resistência, as crianças tornam-se agentes de mudança na luta contra o racismo estrutural e cultural, alinhando-se aos ideais de justiça social defendidos por Bento (2022).

**Quadro 6** – Falas dos(as) Estudantes sobre a Categoria "Experiências e Percepções Pessoais"

<b>3 - EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES PESSOAIS</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Falas Representativas dos(as) Estudantes</b>
<b>Relatos de Racismo Vivenciados</b>	<i>“Sim e aconteceu comigo, eu estava no gramado e um menino que não era meu amigo falou que não gostava de pessoas da minha cor apontando pra mim.”</i> (estudante Iaiá)
	<i>“Sim, me chamaram eu e meu irmão mais velho de macaco e chamou outro moleque de preto e falou que preto tem que ser escravo”</i> (estudante Ginga)
	<i>“É muito triste saber que ainda tem tanta injustiça.”</i> (estudante Dengo)

<p><b>Sentimentos e Reflexões</b></p>	<p><i>“Como as pessoas ainda não entendem que todos somos iguais? Isso é muito errado.” (estudante laiá)</i></p>
---------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A terceira categoria revela como os(as) estudantes interpretam e vivenciam o racismo, expondo tanto relatos pessoais de discriminação quanto reflexões emocionais sobre essas experiências. As falas destacam a profundidade do impacto que o racismo exerce sobre crianças, reforçando a necessidade de uma abordagem pedagógica que vá além do conteúdo teórico, promovendo espaços seguros para o diálogo e o acolhimento.

As falas *“Sim, já aconteceu comigo. Um menino disse que não gostava de pessoas da minha cor” (estudante laiá)* e *“Sim, me chamaram eu e meu irmão mais velho de macaco e chamou outro moleque de preto e falou que preto tem que ser escravo” (estudante Ginga)*, demonstram a violência simbólica e verbal que crianças enfrentam em diferentes contextos, incluindo dentro de suas famílias e comunidades escolares. Essa dinâmica reflete o que Freire (1970), chama de internalização das narrativas de opressão, onde as relações de poder se manifestam não apenas em ações institucionais, mas também em interações interpessoais.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (Freire, 2006, p. 34).

Bento (2002) destaca que tais episódios são sustentados pela estrutura de branquitude, que reforça a desvalorização das identidades negras e perpetua o racismo como norma social. Esses relatos revelam como as crianças negras, mesmo em tenra idade, já são expostas a discursos de inferiorização que impactam sua autoestima e pertencimento.

Os sentimentos expressos em falas como *“É muito triste saber que ainda tem tanta injustiça” (estudante Dengo)* e *“Como as pessoas ainda não entendem que todos somos iguais? Isso é muito errado” (estudante laiá)*, evidenciam um senso de indignação e impotência diante da persistência do racismo. Ribeiro (2019) argumenta

que essas emoções são resultado de uma sociedade estruturada para negar a humanidade de pessoas negras, ao mesmo tempo em que invisibiliza os impactos emocionais do racismo.

Essas reflexões, porém, também sugerem um potencial para a construção de consciência crítica. Freire (2006) enfatiza que a problematização da realidade é o primeiro passo para a transformação social. Ao expressarem seu desconforto e questionamento sobre as injustiças, os(as) estudantes demonstram uma predisposição para compreender e atuar na desconstrução das estruturas opressoras.

A categoria “Experiências e Percepções Pessoais” (**Quadro 6**) reforça a urgência de uma pedagogia antirracista que valorize as vivências dos(as) estudantes e promova um ambiente de acolhimento e escuta ativa desenvolvidos nos Círculos de Cultura. Foram espaços privilegiados de interação dialógica, nos quais a fala e a escuta ocuparam papel bem importante. Nesse contexto, a escuta ativa transcende o simples ato de ouvir, pois implica uma postura de abertura para acolher o(a) outro(a) em sua singularidade, permitindo-nos assumir a condição de sujeitos. Esse exercício de escuta ativa possibilita a prática do “pensar certo”, conforme defendido por Freire (2002), promovendo um diálogo contínuo entre teoria e prática. Assim, escutar o(a) outro(a) não significa anular-se ou aceitar passivamente seus discursos, mas, sim, adotar uma postura reflexiva que nos permite situar-nos no lugar do(a) outro(a), considerando seu contexto e trajetória. Essa prática enriquece o diálogo e possibilita a construção coletiva de conhecimentos em um movimento dialético e transformador.

No pensamento freiriano, a práxis representa a interconexão intrínseca entre a forma como interpretamos a realidade e as ações que emergem dessa compreensão, culminando em práticas capazes de transformar o mundo. A reflexão crítica sobre a prática, entendida como o confronto entre teoria e ação, torna-se, portanto, uma via para a ampliação de perspectivas e a ressignificação de experiências vividas por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa perspectiva ressalta ainda a incoerência dos currículos que emerge quando, embora reconheçamos as crianças como sujeitos ativos, autônomos e capazes de construir aprendizagens significativas, negligenciamos o ato de escutá-las. A ausência da escuta revela um distanciamento ético e pedagógico, comprometendo a essência de um processo educacional verdadeiramente democrático e dialógico, que tem na interação e na reflexão suas bases para a transformação social.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (Freire, 2002, p. 127).

Além de trabalhar conteúdos históricos e sociais, é imprescindível que a escola se torne um espaço de enfrentamento do racismo cotidiano, ajudando os(as) estudantes a compreenderem que suas experiências individuais estão conectadas a um sistema mais amplo de opressão, como destacado por Freire (1996) e Ribeiro (2019).

A quarta categoria (**Quadro 7**) evidencia os efeitos concretos das atividades propostas durante a sequência didática, destacando três dimensões principais: o trabalho em grupo, o empoderamento pessoal e as ações práticas realizadas pelos(as) estudantes.

Esses impactos revelam como práticas pedagógicas interativas e criativas podem promover a conscientização antirracista e fortalecer a autonomia dos(as) estudantes.

**Quadro 7** – Falas dos(as) Estudantes sobre a Categoria “Impacto das Atividades”

<b>4 - IMPACTO DAS ATIVIDADES</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Falas Representativas dos(as) Estudantes</b>
<b>Trabalho em Grupo</b>	<i>“Eu achei legal trabalhar em grupo pois a gente pode compartilhar ideias.” (estudante Kizomba)</i>
	<i>“Foi muito bom que eu aprendi melhor mexer nas edições e que temos que acabar de vez com o racismo.” (Estudante Curinga)</i>
<b>Empoderamento Pessoal</b>	<i>As atividades “Me ajudou a criar coragem para batalhar contra o racismo.” (estudante Bamba)</i>
	<i>“Foi muito, porque assim todo o meu grupo pode se aprofundar mais nesse assunto.” (estudante Samba)</i>
<b>Ação Prática</b>	<i>Criar “As animações, pois espalhando os cartazes também podem ensinar aos outros a não praticarem o racismo.” (estudante Gangorra)</i>

	<i>“Usamos as redes sociais como um megafone para alcançar mais pessoas.” (estudante sem identificação)</i>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Falas como *“Eu achei legal trabalhar em grupo pois a gente pode compartilhar ideias” (estudante Kizomba)* e *“Foi muito bom que eu aprendi melhor mexer nas edições e que temos que acabar de vez com o racismo” (estudante Curinga)*, ilustram o valor do trabalho colaborativo no processo de ensino-aprendizagem. Essas atividades alinham-se às perspectivas de Papert (1993) sobre o construcionismo, que defende que os(as) estudantes aprendem melhor quando constroem algo significativo em um contexto de colaboração.

Ao compartilhar ideias e habilidades, os(as) estudantes desenvolvem competências tanto sociais quanto técnicas, reforçando o papel das metodologias ativas na promoção de um aprendizado mais engajado e significativo. Freire (1996) ressalta que o diálogo é essencial para a construção coletiva do conhecimento, promovendo uma educação crítica e humanizadora.

As falas *“Me ajudou a criar coragem para batalhar contra o racismo” (estudante Bamba)* e *“Foi muito, porque assim todo o meu grupo pode se aprofundar mais nesse assunto” (estudante Samba)* demonstram como as práticas propostas contribuíram para fortalecer a confiança dos(as) estudantes. Esse empoderamento pessoal é essencial em uma educação antirracista, pois, como destaca Ribeiro (2019), a desconstrução das narrativas de inferiorização depende de que as pessoas negras e aliadas reconheçam sua capacidade de agir contra o racismo estrutural.

Freire (1970) reforça que a conscientização crítica transforma os(as) educandos(as) em sujeitos ativos de sua própria história. O empoderamento dos(as) estudantes, portanto, não é apenas um resultado das atividades, mas um reflexo de uma pedagogia que coloca o(a) estudante como protagonista de sua aprendizagem.

Falas como *“Criar animações e cartazes ajudaram a espalhar a mensagem contra o racismo” (estudante Gangorra)* e *“Usamos as redes sociais como um megafone para alcançar mais pessoas” (estudante sem identificação)* evidenciam o impacto das ações práticas realizadas pelos(as) estudantes. Essas atividades exemplificam a aplicação de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em

Projetos (PBL), que incentivam os(as) estudantes a resolver problemas reais e a disseminar conhecimento para além do ambiente escolar.

Segundo Bacich e Moran (2018), o uso de tecnologias e mídias sociais no processo educativo amplia o alcance das reflexões realizadas em sala de aula, conectando os(as) estudantes a uma comunidade mais ampla e promovendo um impacto social significativo. Essa dimensão prática das atividades fortalece o compromisso dos(as) estudantes com a transformação social, um princípio central na pedagogia freiriana.

A categoria “Impacto das Atividades” (**Quadro 7**) demonstra como práticas pedagógicas interativas e criativas podem não apenas aprofundar o aprendizado, mas também promover mudanças de atitude e comportamento nos(as) estudantes. Ao integrar trabalho em grupo, empoderamento pessoal e ações práticas, as atividades realizadas reforçam o potencial transformador de uma educação antirracista e baseada na autonomia. Isso reafirma a importância de conectar o conhecimento teórico à ação prática, fortalecendo a participação ativa dos estudantes na luta contra o racismo.

A quinta categoria (**Quadro 8**) reflete as sugestões dos estudantes para aprimorar as atividades desenvolvidas, destacando três dimensões principais: ampliação do alcance, aprofundamento das discussões e reflexões críticas. As falas evidenciam tanto o engajamento quanto os desafios enfrentados no processo, incluindo manifestações de desinteresse e dispersão por parte de algumas crianças. Essa dinâmica reforça a necessidade de repensar as estratégias pedagógicas para torná-las mais inclusivas e eficazes.

**Quadro 8** – Falas dos(as) Estudantes sobre a Categoria “Propostas de Melhorias”

<b>5 - PROPOSTAS DE MELHORIAS</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Falas Representativas dos(as) Estudantes</b>
<b>Ampliação do Alcance</b>	<i>“Gravar vídeos para postar em todas as redes da escola.” (estudante Iaiá)</i>
	<i>“Organizar passeatas e distribuir panfletos na cidade.” (estudante sem identificação)</i>
	<i>“Eu colocaria mais dias para poder aprender ainda mais sobre o racismo.” (estudante Calunga)</i>

<b>Aprofundamento das Discussões</b>	<i>“Entrevistar pessoas falando as suas histórias quando sofreram racismo e aumentar o tempo na cadeia pelo crime de racismo” (estudante Caçula)</i>
<b>Reflexões Críticas</b>	<i>“Eu falaria mais sobre esse assunto, mas quando eu abro a minha boca as pessoas acham que eu não sei falar e nem me posicionar corretamente, só consegui falar nos debates das rodas” (estudante Malungo)</i>
	<i>“Eu reforçaria as atividades e estudaria sobre o racismo todos os dias e eu faria posts nas redes sociais e cartazes” (estudante Mandinga)</i>
	<i>“Nada, não gostei da atividade.” (estudante Angu)</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Algumas falas revelam a vontade dos(as) estudantes de expandir o impacto das atividades para além do ambiente escolar. Essa perspectiva demonstra uma compreensão crítica de que a luta contra o racismo deve envolver toda a comunidade, não se limitando às discussões internas.

As sugestões estão alinhadas às ideias de Bacich e Moran (2018) sobre o uso das tecnologias como ferramentas para engajamento e impacto social. Ao propor ações como a gravação de vídeos e a realização de passeatas, os(as) estudantes reforçam o potencial de ações pedagógicas que conectam o espaço escolar à transformação social mais ampla.

As falas *“Eu colocaria mais dias para poder aprender ainda mais sobre o racismo.” (estudante Calunga)* e *“Entrevistar pessoas falando as suas histórias quando sofreram racismo e aumentar o tempo na cadeia pelo crime de racismo” (estudante Caçula)*, evidenciam o desejo dos(as) estudantes por um aprofundamento temático. Essa demanda reforça a importância de uma abordagem transversal e contínua, conforme proposto por Sacristán (2013), que argumenta que o currículo deve ser construído de forma a integrar as realidades e necessidades dos(as) estudantes. As histórias reais também conectam o aprendizado à vivência, promovendo maior identificação e empatia.

Falas como *“Nada, não gostei da atividade.” (estudante Angu)*, mostram a busca por maior eficácia nas atividades e revela uma resistência ou desconexão, que pode estar associada à dispersão de algumas crianças, vale observar que essas dispersões, como solicitações frequentes para ir ao banheiro ou ao bebedouro, conversas paralelas e navegação em plataformas não relacionadas às atividades,

revelam desafios específicos na interação com algumas crianças brancas, como Quibungo, Quindim e Axé. Esses comportamentos podem ser analisados à luz da teoria de Bento (2002) sobre branquitude, que sugere que, em contextos de discussões raciais, indivíduos brancos podem apresentar desconforto, desinteresse ou até resistências ao confrontarem privilégios ou responsabilidades históricas.

- **Quibungo**, uma menina de origem boliviana amazônica, apesar de se autodeclarar branca latina, demonstra uma percepção diferenciada sobre opressões. Ela reconhece o impacto de sua ancestralidade nativa, mesmo tendo traços físicos eurocêntricos. Sua dispersão pode refletir um processo de conflito identitário, onde o privilégio da brancura se encontra com a opressão de sua origem indígena. Essa complexidade exige uma abordagem pedagógica que valorize sua identidade múltipla e permita maior conexão com sua realidade cultural e linguística.
- **Axé**, que inicialmente participou ativamente, perdeu o interesse após os primeiros dias, demonstrando uma preferência por entretenimento, como ouvir rap e assistir a clipes musicais. Esse comportamento reflete um descompasso entre as práticas pedagógicas e seus interesses pessoais. Freire (1996) defende que a educação deve partir das experiências e interesses dos(as) educandos(as), o que sugere que integrar mais elementos da cultura musical à abordagem poderia ter mantido seu engajamento.
- **Quindim**, que não se envolveu nas propostas e manteve-se dispersa nas rodas de conversa, demonstra uma desconexão mais profunda com o tema. Essa falta de envolvimento pode estar relacionada à dificuldade em reconhecer sua relação com o racismo ou ao distanciamento emocional e cognitivo das discussões. Segundo Ribeiro (2019), o enfrentamento de narrativas que desafiam o privilégio branco pode gerar resistências, que devem ser trabalhadas por meio de estratégias pedagógicas que promovam maior empatia e conexão com o tema.

Os posicionamentos dessas crianças refletem uma desconexão com as propostas, o que evidencia a necessidade de repensar como as atividades são planejadas e mediadas. Freire (1970) aponta que o aprendizado só ocorre de forma significativa quando o(a) educando(a) se sente parte do processo e reconhece sua relevância. Essa desconexão pode ser superada com metodologias mais inclusivas, que incentivem a participação ativa e o diálogo entre diferentes perspectivas.

A categoria “Propostas de Melhoria” destaca a relevância de ampliar e diversificar as práticas pedagógicas para lidar com resistências e dispersões, especialmente entre estudantes brancos(as) ou aqueles(as) que enfrentam conflitos identitários. A integração de estratégias que valorizem culturas locais, interesses individuais e identidades múltiplas é fundamental para promover maior engajamento. Essa análise reafirma a importância de uma educação antirracista que seja inclusiva e adaptada às realidades e necessidades de todos(as) os(as) estudantes.

Minha experiência em campo foi profundamente enriquecedora, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, e trouxe aprendizados valiosos sobre o potencial das metodologias ativas no contexto de uma educação antirracista. Observei que, quando os(as) estudantes participam ativamente do processo de aprendizagem, as aulas tornam-se mais significativas, dinâmicas e atrativas. Essa participação foi amplamente favorecida por estratégias que articulavam reflexão e prática, estimulando o engajamento e a interação coletiva.

Um dos momentos mais marcantes foi o caráter colaborativo e participativo no desenvolvimento da sequência didática. Construimos cada etapa do *Design Thinking* juntos(as), integrando também o levantamento das problemáticas no PBL. Para essas meninas e meninos, o racismo não é apenas uma questão teórica ou distante, mas uma realidade premente em suas vidas. Eles(as) próprios(as) identificaram que o racismo é um fato incontestável, uma violência cotidiana que enfrentam. Contudo, o desafio maior foi levar a reflexão além desse reconhecimento, abordando o racismo como um crime e um problema sistêmico que demanda enfrentamento, tratamento e eliminação. Esse foi o grande mote das discussões, e ficou evidente o quanto eles(as) estavam carentes de um espaço seguro e acolhedor para falar sobre suas vivências. Respeitar suas ideias e perspectivas nesse processo foi essencial para fomentar um diálogo significativo e transformador.

Essa abordagem garantiu que o planejamento não fosse imposto, mas construído a partir do que eles(as) realmente queriam fazer. Notei que, dessa forma,

quase não houve dispersões; todos(as) participaram de maneira ativa e engajada. Esse processo me mostrou como um planejamento centrado nas necessidades e no perfil da turma pode transformar o ambiente de aprendizado, tornando as aulas mais animadas e significativas para todos(as), docente e estudantes.

Durante as atividades, os(as) estudantes da periferia tiveram a oportunidade de explorar suas vivências, ressignificar suas histórias e demonstrar o potencial que possuem para assumir um papel ativo e transformador na sociedade, como sujeitos de sua própria história e agentes de mudança. Ao escutar suas narrativas, percebi a riqueza cultural e a profundidade de suas perspectivas, que muitas vezes são invisibilizadas. Foi gratificante observar como, ao serem instigados(as) pelas metodologias ativas, conseguiram transformar a forma como olham para si mesmos(as) e para suas realidades.

Apesar do pouco tempo para desenvolver a sequência didática por completo, ficou evidente que essas práticas podem fazer uma diferença significativa. Entretanto, também compreendi que, para alcançarmos resultados ainda mais profundos e sustentáveis, é imprescindível dar continuidade a essas ações ao longo do tempo. Essa experiência reafirmou a compreensão de que, quando o planejamento e as estratégias pedagógicas são centrados nos(as) estudantes e em seu contexto, é possível criar um espaço de aprendizado verdadeiramente transformador.

## **6 PRODUTO EDUCACIONAL: DOCUMENTANDO AS VOZES DE UMA JORNADA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA**

Nesta seção, apresentamos a proposta do produto educacional a ser desenvolvido como parte integrante deste trabalho, alinhado às especificidades do Mestrado Profissional em Educação. Com o objetivo de promover uma reflexão crítica e prática sobre a temática antirracista no contexto escolar, o produto educacional será concebido no formato de um documentário. Esse material busca documentar as etapas e os resultados da sequência didática antirracista aplicada no campo de pesquisa, oferecendo uma ferramenta prática e acessível para educadores(as) e gestores(as).

A proposta reflete o compromisso com a transformação social e educacional, explorando as possibilidades das metodologias ativas e do protagonismo dos(as) estudantes como estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de uma consciência crítica e engajada. Conforme apontam Moran e Bacich (2018), sua implementação exige repensar o papel de professores(as) e estudantes, distanciando-se do modelo tradicional e adotando uma postura mais colaborativa e interativa; as tecnologias digitais tornam-se ferramentas centrais, demandando ajustes no uso do espaço escolar para integrar essas práticas. Mais do que um recurso técnico, o documentário também é um registro inspirador que conecta teoria e prática, destacando as vozes dos(as) estudantes e suas experiências de aprendizagem.

Nesta seção, serão detalhados os objetivos, a estrutura, o processo de desenvolvimento e as perspectivas de aplicabilidade do produto educacional. A fundamentação teórica que orienta a concepção do documentário será abordada com destaque para o papel das tecnologias educacionais na ampliação de práticas antirracistas e inovadoras.

### **6.1 Fundamentação Teórica do Produto Educacional**

A produção técnico-tecnológica (PTT) desempenha um papel central na formação de educadores(as) e na transformação das práticas educacionais, especialmente quando integrada ao uso de recursos tecnológicos e midiáticos. No contexto desta pesquisa, o documentário surge como uma ferramenta que alia tecnologia e práxis educativa, possibilitando não apenas o registro de experiências

pedagógicas, mas também a ampliação de reflexões e ações sobre a temática antirracista.

A integração de tecnologias digitais e metodologias ativas transforma a dinâmica entre ensino e aprendizagem, promovendo a autonomia e a participação crítica dos(as) estudantes, valorizando a colaboração e a criatividade como elementos centrais no processo educativo, onde eles(as) se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento. Conforme Soffner (2013), em seu artigo “Tecnologia e Educação: Um Diálogo Freire – Papert”, a tecnologia, quando utilizada de forma crítica, pode romper com o modelo tradicional de ensino — o “modelo bancário” — e permitir que os(as) estudantes assumam um papel ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, o documentário proposto não é apenas um registro técnico, mas um meio de engajamento e reflexão crítica, alinhando-se às ideias de que a educação deve emancipar os indivíduos e contribuir para uma sociedade mais justa.

A potência do audiovisual na educação é amplamente reconhecida como uma forma de engajar os(as) estudantes, estimular a interação e facilitar a compreensão de temas complexos. Conforme Bacich (2018), metodologias ativas que utilizam tecnologias digitais exigem ajustes no espaço educacional e na postura docente, promovendo maior autonomia e colaboração. Por outro lado, Soffner (2013) destaca que Freire ressalta a tecnologia como um meio para a conscientização e transformação social, desde que seu acesso seja garantido de forma democrática, evitando a perpetuação de desigualdades. Essa perspectiva é essencial para alinhar o uso de recursos midiáticos a práticas pedagógicas que promovam justiça social.

Nesse cenário, o documentário busca cumprir um papel duplo: como ferramenta pedagógica acessível, inspirando práticas inovadoras e inclusivas, e como instrumento de conscientização, alinhado à educação crítica freiriana.

## **6.2 Descrição do Produto Educacional**

O documentário será concebido como um produto educacional que registra e reflete sobre o desenvolvimento da sequência didática antirracista, utilizando uma combinação de recursos tecnológicos e metodologias ativas para envolver o público e atender aos objetivos pedagógicos da pesquisa. A produção buscará documentar as etapas do processo educativo de maneira acessível, criativa e significativa, destacando a participação ativa e consciente dos(as) estudantes, bem como as

práticas colaborativas que os(as) tornam sujeitos críticos e transformadores de sua própria aprendizagem.

Os registros visuais e audiovisuais das atividades em sala de aula constituirão a base do documentário, capturando momentos autênticos de interação, de aprendizado e de reflexões dos(as) estudantes. Esses registros serão complementados por depoimentos das crianças participantes, cujas falas oferecem um olhar genuíno sobre suas percepções a respeito do racismo e das atividades realizadas. Essa abordagem visa não apenas documentar as práticas pedagógicas, mas também amplificar as vozes dos(as) estudantes, valorizando sua perspectiva no processo educativo.

Para enriquecer a narrativa e torná-la mais envolvente, serão utilizadas animações no estilo “Draw My Life”, que ilustram conceitos e contextualizam os temas abordados de maneira lúdica e acessível. Ferramentas gráficas, como *Canva* e *Powtoon* serão incorporadas para criar transições, elementos visuais e personagens animados que conectam as diferentes partes do documentário, facilitando a compreensão do público-alvo. A narração, por sua vez, será elaborada de forma a criar uma linguagem clara e cativante, assegurando a acessibilidade do conteúdo e promovendo o engajamento do(a) espectador(a).

O processo de produção já teve início com um planejamento inicial que definiu os objetivos do documentário, os recursos necessários e as ferramentas tecnológicas a serem utilizadas. O registro das práticas em sala de aula foi realizado de forma amadora, com o celular da pesquisadora, assegurando que as atividades fossem capturadas de forma espontânea e representativa. Após a coleta de dados audiovisuais, será realizada a curadoria e edição dos conteúdos, organizando-os em uma narrativa coesa e alinhada aos princípios da pesquisa.

O envolvimento dos(as) estudantes foi um elemento central durante toda a construção do documentário. Desde a participação nas atividades até a gravação de depoimentos e criação de conteúdos visuais, os(as) estudantes (as) assumiram um papel ativo, em consonância com os princípios das metodologias ativas. Essa abordagem enfatizou a autonomia e a ação reflexiva dos(as) estudantes, destacando a colaboração e o engajamento como elementos fundamentais para o sucesso do projeto, onde eles(as) assumem o papel de sujeitos ativos e conscientes na construção coletiva do conhecimento.

A produção do documentário reflete o compromisso com a utilização de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas que estimulam a criatividade, a reflexão crítica e a interação. Por meio da combinação de recursos visuais, depoimentos e narrativas animadas, o produto foi concebido para não apenas registrar o processo educativo, mas também inspirar práticas semelhantes em outros contextos escolares, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora.

### **6.3 Aplicabilidade e Impacto do Produto Educacional**

O principal objetivo com o produto educacional aqui apresentado é promover reflexões críticas sobre o racismo e a justiça social, inserindo-o no contexto escolar como uma ferramenta pedagógica que dialoga com as demandas contemporâneas de uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao registrar as etapas da sequência didática antirracista, o produto não apenas demonstra a aplicação prática de metodologias ativas, mas também busca inspirar educadores(as) e gestores(as) a repensarem suas práticas, ampliando suas perspectivas sobre ensino e aprendizagem.

A intencionalidade do documentário reside em sua acessibilidade e replicabilidade, características que o tornam uma ferramenta valiosa em diversos contextos educacionais. Ele pode ser utilizado em formações docentes, reuniões pedagógicas e em sala de aula, funcionando como um ponto de partida para debates e ações relacionadas à temática antirracista. No contexto das escolas públicas, especialmente na Educação Básica, o documentário se apresenta como um recurso adaptável às realidades das instituições, reforçando o papel do audiovisual como meio de engajamento e transformação.

No entanto, reconhece-se que o impacto esperado deve ser encarado de maneira realista. Embora o documentário possa incentivar mudanças pontuais na prática docente e sensibilizar os(as) educadores(as), ele não resolve, por si só, os desafios estruturais que perpetuam o racismo no sistema educacional. Ainda assim, alinhado à ideia freiriana de educação como prática de liberdade, o documentário se configura como um ponto de partida para a conscientização e transformação social, reforçando a escola como espaço de luta e emancipação.

Exemplos de iniciativas que utilizam recursos audiovisuais para promover mudanças na prática docente e na conscientização mostram a eficácia desses materiais para despertar reflexões críticas e engajamento. Nesse sentido, o

documentário amplia o repertório pedagógico ao integrar as vozes dos(as) estudantes e registrar práticas que valorizam a colaboração e a atuação crítica e participativa, onde eles(as) se reconhecem como sujeitos de transformação no processo educativo.

O processo de construção do documentário trará aprendizagens significativas, mas também apresentará desafios, como a limitação de recursos técnicos, o engajamento de todos(as) os(as) participantes e as dificuldades na edição e na organização do conteúdo. Esses obstáculos reforçarão a importância do planejamento detalhado e da colaboração entre os(as) envolvidos(as). Por outro lado, o processo possibilitará a vivência dos princípios da pesquisa-intervenção, como o diálogo, a escuta ativa e a valorização das contribuições de cada participante, fortalecendo o compromisso com uma prática pedagógica mais coletiva e dialógica.

No contexto da pesquisa, o documentário reafirma sua relevância ao registrar e disseminar práticas pedagógicas inovadoras que dialogam com a luta antirracista. Ele funciona como uma ferramenta não apenas para reflexão, mas também para ação, incentivando outros(as) educadores(as) a adotarem práticas que combatam as desigualdades no ambiente escolar. Por fim, o compromisso com a acessibilidade do produto educacional é reforçado por sua disponibilização em plataformas on-line e repositórios, ampliando seu alcance e impacto. O documentário consolida-se como uma contribuição prática e teórica para a educação pública, promovendo a disseminação de práticas transformadoras e o fortalecimento da luta por uma sociedade mais justa e inclusiva.

## **7 “POIS QUEM GOSTA DE NÓS SOMOS NÓS MESMOS<sup>12</sup>”: REFLEXÕES FINAIS**

Ao longo deste trabalho, procuramos compreender como as metodologias ativas podem potencializar uma educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com os pressupostos da Lei 10.639/03 e as demandas curriculares voltadas à decolonização do currículo. O percurso descrito reflete uma prática pedagógica que rompe com modelos eurocêntricos e coloniais, reafirmando o compromisso com uma educação que valorize identidades plurais e promova o respeito às diversidades culturais. Nesse contexto, refletimos sobre os desafios e possibilidades de construir uma educação antirracista, crítica e transformadora. A análise evidenciou que, apesar de avanços significativos, ainda persistem barreiras estruturais que dificultam o alcance de transformações mais amplas em direção a uma sociedade mais justa e equitativa.

O objetivo inicial desta pesquisa foi responder à questão: Como as metodologias ativas podem potencializar uma educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para isso, adotou-se uma abordagem metodológica interventiva, mediante o desenvolvimento de uma sequência didática que promovesse reflexões sobre o racismo. A experiência no campo revelou-se profundamente enriquecedora e reconfortante, evidenciando o potencial transformador das metodologias ativas. Essas estratégias destacaram-se por proporcionar um ambiente dinâmico e participativo, onde os(as) estudantes puderam se envolver de maneira prática e reflexiva no processo de aprendizagem.

Por meio de ferramentas como videoclipe, animações, círculos de cultura, tempestades de ideias, trabalhos em grupo, programação no *Scratch*, PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas) e *Design Thinking*, foi possível estimular o pensamento crítico e a criatividade dos(as) estudantes. Quando planejadas de forma intencional e alinhadas ao perfil da turma, essas metodologias não apenas tornaram as aulas mais interativas e significativas, mas também favoreceram o engajamento e

---

<sup>12</sup> A música “Voz Ativa” é uma composição do grupo de rap Racionais MC's, escrita por Mano Brown, Edi Rock, Ice Blue e DJ KL Jay, os integrantes da banda. Lançada em 1992, no EP *Escolha o Seu Caminho*, a canção é considerada um marco na trajetória do grupo, trazendo uma letra potente que reflete a crítica social e a busca por conscientização, característica do rap nacional.

o desempenho dos(as) estudantes, ao mesmo tempo que contribuíram para o aprimoramento da prática pedagógica.

A pesquisa reafirmou o papel central da escola como espaço privilegiado para a formação social e o enfrentamento do racismo estrutural que permeia nossa sociedade. No entanto, esse enfrentamento requer mais do que ações pontuais ou ajustes curriculares; exige uma transformação profunda no olhar dos(as) educadores(as), na autonomia e na participação crítica dos(as) estudantes, e na construção coletiva da consciência de que a equidade racial não é apenas um objetivo a ser alcançado, mas uma luta contínua e necessária para a construção de uma sociedade mais justa.

As metodologias ativas emergem, neste trabalho, como uma resposta contundente à educação “bancária”, criticada por Freire (2006). Ao colocar os(as) estudantes no centro do processo de aprendizagem, essas abordagens os(as) encorajam a explorar, refletir e construir coletivamente, promovendo autonomia e pensamento crítico. Resgatam a dignidade e as vozes historicamente silenciadas, permitindo que narrativas marginalizadas ocupem um lugar de fala ativo e transformador, contribuindo para uma visão mais plural e democrática da educação, onde todos(as) são reconhecidos(as) como sujeitos de conhecimento e agentes de mudança.

No percurso desta pesquisa, a reflexão crítica sobre minha prática docente revelou-se transformadora. Confrontar as limitações iniciais de minha abordagem — que, mesmo involuntariamente, perpetuava narrativas unilaterais sobre a experiência negra — possibilitou uma reconstrução do meu papel enquanto educadora e mulher negra. Esse processo me levou a abraçar, com mais profundidade, o compromisso de contribuir para um currículo verdadeiramente antirracista e emancipatório, que dialogue com as realidades e necessidades dos(as) estudantes.

Contudo, ficou evidente que uma única prática pedagógica, por mais bem estruturada e intencional que seja, não é suficiente para desmontar as complexas estruturas de racismo estrutural e exclusão que permeiam a escola e a sociedade. As atividades desenvolvidas durante essa intervenção mostraram como os(as) estudantes da periferia podem assumir o papel de sujeitos ativos e conscientes de suas próprias histórias, ressignificando suas trajetórias e atuando como agentes de transformação em suas realidades, ressignificando suas vivências e ocupando espaços de resistência. Apesar do tempo limitado da pesquisa, foi possível identificar

que o impacto significativo dessas práticas exige continuidade, além de uma reestruturação mais profunda do currículo e da organização escolar, que ainda refletem modelos opressores e universais, distantes das realidades plurais que desejamos alcançar.

Bento (2002) nos alerta sobre a necessidade de desmistificar a falácia da meritocracia, que perpetua exclusões ao ignorar as desigualdades históricas e estruturais que moldam as oportunidades dos indivíduos. Nesse sentido, o acesso ao capital cultural não deve ser um privilégio, mas um direito garantido às crianças da periferia, conforme defende Mello (2010). A autora enfatiza que a apropriação da herança cultural da humanidade é essencial para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, permitindo às crianças explorar suas máximas possibilidades. Contudo, essa apropriação só será efetiva se mediada pela escola em um contexto intencionalmente planejado, no qual professores(as) organizem experiências significativas e desafiadoras.

Apesar do sucesso no uso de metodologias ativas durante as atividades, conforme discutido ao longo desta pesquisa, destaca-se a capacidade dessas práticas em engajar os(as) estudantes de maneira prática e reflexiva, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo. Estratégias como o uso de recursos tecnológicos, e estratégias pedagógicas inovadoras já mencionadas foram fundamentais para estimular o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos(as) estudantes, porém ficou evidente que isso não é suficiente. A transformação educacional exige um esforço para romper com as estruturas opressoras dos currículos hegemônicos que, como aponta Sacristán (2013), operam como espaços de disputa ideológica. Quando esses currículos continuam perpetuando a exclusão e a homogeneização, reforçam a hierarquização social e racial que caracteriza o Brasil como um país estruturalmente racista.

Cavallero (2023) contribui para essa reflexão ao evidenciar como a história de opressão das populações negras moldou as desigualdades educacionais e sociais. Ela ressalta que a Educação, ao longo dos séculos, foi utilizada para consolidar estigmas e reproduzir a marginalização do corpo negro. Entretanto, Cavallero propõe um diálogo transformador, que rompa com os paradigmas racistas e promova um encontro entre saberes, capaz de reconciliar experiências históricas e abrir caminhos para uma educação verdadeiramente libertadora.

Isso ficou evidente na fala do estudante Malungo: *“Eu falaria mais sobre esse assunto, mas quando eu abro a minha boca as pessoas acham que eu não sei falar e nem me posicionar corretamente, só consegui falar nos debates das rodas.”* A fala de Malungo destaca a potência dos círculos de cultura como um espaço pedagógico que promove o respeito aos diferentes saberes e estabelece uma relação horizontal entre os(as) participantes. Durante a sequência didática, os círculos de cultura possibilitaram que estudantes como Malungo se sentissem acolhidos e valorizados, desafiando as práticas tradicionais de ensino que frequentemente marginalizam certas vozes. A metodologia freiriana, ao priorizar o diálogo e a escuta ativa, cria um ambiente de confiança no qual os(as) estudantes podem se expressar sem medo de julgamento, experimentando o verdadeiro significado de uma educação democrática e inclusiva. Esse momento revela como os círculos de cultura não apenas oportunizam o compartilhamento de experiências, mas também fortalecem a autoestima e a capacidade de posicionamento crítico dos(as) estudantes, reafirmando o compromisso da Educação com a humanização e a emancipação.

Essa perspectiva também nos leva à reflexão sobre a urgência de reconstruir a identidade do povo negro brasileiro sob a ótica da ancestralidade, reconhecendo os reflexos da colonização e o racismo estrutural que permeia a sociedade. A Educação, principalmente na Educação Básica, não pode ser universalista e genérica, desconsiderando as diferenças e perpetuando uma educação homogênea que marginaliza as crianças negras. Professores e professoras devem assumir o papel de mediadores(as), planejando contextos educacionais antirracistas e emancipadores.

Ao final dessa jornada, reafirma-se a importância de escutar as vozes das crianças, pois, como menciona a música dos Racionais MC's, é nos próprios meninos e meninas, negros e negras, filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras da periferia, que reside a força para se posicionarem diante do novo pacto civilizatório que desejamos construir. Eles(as) são os(as) protagonistas de uma educação antirracista, capazes de transformar suas realidades e romper com os paradigmas que perpetuam a desigualdade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, SILVIA CAPANEMA P. de. Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro: conflitos memoriais na construção do herói de uma revolta centenária. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 61, p. 61-84, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/bmBQ5vdP3SFRDSPk7ZSGH9f/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural** (Coleção Feminismos Plurais). São Paulo: Pólen, 2019.

AMARANTE, L.; MACEDO, A. G.; MOREIRA, J. A. da S. Política Curricular e Neoliberalismo: uma Crítica à Base Nacional Comum Curricular a partir do Legado Freiriano. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, Ed. Especial, p. 1224-1241, set., 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/69915/37269>. Acesso em 10 dez. 2024.

ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2013.

ASSIS, W. F. T. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 72, p. 613-627, set./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/mT3sC6wQ46rf4M9W7dYcwSj/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

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

BHERING, M. de S.; FONSECA, V. M. da; SILVA, T. H. M. A BNCC e a Lei 10.639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista. **Revista de Ciências Humanas** (Dossiê Educação das Relações Étnico-Raciais), Viçosa, v. 2, n. 21, jul./dez., 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília (DF): MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília (DF): MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Secretaria de Educação Básica. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília (DF): MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília (DF): MEC, 2004.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília (DF): Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para formação de professores**. Brasília (DF): MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal no 10.72, de 9 de janeiro de 2021. Brasília (DF): MEC, 2001.

BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (Org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BREITMAN, G. **Malcolm X speaks: selected speeches and statements**. New York: Grove Press, 1990.

BUSARELLO, R. I.; BIEGING, P.; ULBRICHT, V. R. (Org.). **Inovação em práticas e tecnologias para aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CARNEIRO, A. S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Orientadora: Roseli Fischmann. 2005. 339 p. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11169&mid=2>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, maio/ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 15 maio 2023.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: histórias, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões** (Dossiê: Identidades negras e indígenas), Vitória, n. 21, p. 101-124, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/issue/view/218>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. **Colonialismo Digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo, 2023.

FERNANDES, F. **O mito da democracia racial**. São Paulo: Editora, 2008.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 1964.

FERREIRA, M. S.; MARTINS, M. C. Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos no Brasil (1990/2000). **Arquivos**

**Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 153, dez., 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/4067/2348/20737>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N. L. Apresentação. *In*: SILVA, P. V. B. da; RÉGIS, K.; MIRANDA, S. A. de (Org.). **Educação das relações étnico-raciais [recurso eletrônico]: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p. 13-17.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr., 2012.

LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Tradução: Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MALCOLM X. **Malcolm X speaks: selected speeches and statements**. BREITMAN, G. (ed.). New York: Grove Press, 1990.

MARINGONI, G. O destino dos negros após a Abolição. **Portal Geledés**, 2012. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/o-destino-dos-negros-apos-abolicao-por-gilberto-maringoni/?gad\\_source=1&gclid=CjwKCAiA6t-6BhA3EiwAltRFGACsIInmwweeFPARFoW-8C8N-kvp-UY7nSB0looYzgWScySwuqMcnBoC3y4QAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/o-destino-dos-negros-apos-abolicao-por-gilberto-maringoni/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA6t-6BhA3EiwAltRFGACsIInmwweeFPARFoW-8C8N-kvp-UY7nSB0looYzgWScySwuqMcnBoC3y4QAvD_BwE). Acesso em: 10 dez. 2024.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREL, E. **A revolta da Chibata**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Letras e Artes, 1963.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Tradução: Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, D. dos S. A Colonialidade do Saber: Perspectivas Decoloniais para Repensar a Univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** (Coleção Feminismos Plurais). Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SCHMIDT, I. A. John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática. **CONTEXTO & EDUCAÇÃO**, Ijuí, Ano 24, n. 82, p. 135-154, jul./dez., 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016/772>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, M. R. P. da; MAFRA, J. F. (Org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SILVA, P. B. G. CNE Relatório de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Portal Geledés**, 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cne-relatorio-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva/>. Acesso em: 05 maio. 2024.

SILVA, P. B. G. Políticas curriculares para combater o racismo. **A página da educação**, 2005. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11169&mid=2>. Acesso em: 18 abr. 2024.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/delivro.htm>. Acesso em: 10 out. 2023.

TRINDADE, A. L. da. Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana (SE), Ano 2, v. 3, n. 3, pp. 9-18, jan./jul., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1740>. Acesso em: 10 dez. 2024.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998, p.11-35.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, v. 1, n. 1, p. 8-17, mar./jun., 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/303/281>. Acesso em: 10 dez. 2024.

## APÊNDICE A

**Transcrições Círculo de Cultura - Pesquisa Interventiva**

<b>Nº</b>	<b>Nomes</b>	<b>Como você se declara?</b>	<b>O que você sabe sobre racismo?</b>
01	Angu	Moreno	Diferença de pele.
02	Axé	Branca	Racismo é um ato de desigualdade e preconceito.
03	Bagunça	Moreno	O racismo é um tipo de xingamento.
04	Bamba	Branca	Racismo é quando alguém discrimina uma outra pessoa por sua raça ou cor de pele.
05	Banzé	Pardo	Racismo é um tipo de violência contra os negros.
06	Berimba u	Pardo	Racismo é preconceito feito por causa da raça das pessoas.
07	Cachimbo	Parda	É uma violência que existe com a desigualdade
08	Caçula	Morena	Preconceito.
09	Calunga	Amarela	Pessoas que não aceitam a cor do outro.
10	Candong a	Branca paulista	O racismo é um ato de desigualdade e preconceito.
11	Canjica	Morena	O racismo é quando alguém discriminar alguém por sua raça ou cor
12	Cuíca	Moreno	O racismo é um preconceito contra as pessoas com doenças, na cor de pele.
13	Curinga	Pardo	As pessoas podem ser diferentes e as pessoas que não gostam dessas pessoas por serem diferentes e fazem mal nestas pessoas por exemplo violência, xingamentos, racismo, por causa de poucas diferenças.
14	Dendê	Morena	Pessoas de qualquer outro tipo de pele que ficam falando que o tom da pele da pessoa tipo eu não gosto da sua cor macaco etc.
15	Iaiá	Sou crente e negra.	O racismo é algo chato na sociedade, mas infelizmente existe.
16	Fubá	Bronzeada	Que muitas pessoas com uma religião diferente ou quando ela tem uma cor diferente.

17	Gangorra	Branco	<i>Preconceito</i>
18	Ginga	Negro	<i>É um crime que acham que tem diferença só por que o tom da pele e mais escura</i>
19	Dengo	Negro	<i>Eu sei que o racismo é quando chama de macaco.</i>
20	Jongo	Parda	<i>Racismo é a pessoa ser batida e xingada.</i>
21	kizomba	Branco	<i>Racismo e discriminação e preconceito por causa da cor de pele e por onde veio, como dos indigenas.</i>
22	Lundu	Morena	<i>Racismo é quando uma pessoa julga a outra por ela ser negra.</i>
23	Malungo	Parda	<i>Que é desigualdade com as pessoas.</i>
24	Mandinga	Branco	<i>Preconceito</i>
25	Moleque	Parda	<i>Racismo é uma desigualdade com as pessoas por religião,raça,tipo de cabelo e cor de pele.</i>
26	Quibungo	Branca latina	<i>O racismo e uma desigualdade racial.</i>
27	Quindim	Branco	<i>Eu acho que com as pessoas de pele preta.</i>
28	Quitanda	Branco	<i>É quando alguém fala mal da pessoa pela raça, ou por a pessoa ter deficiência, exemplo: Lucas não tem mão e Gabriel fala: Credo, eu odeio pessoas com deficiência, ainda mais sem mão e é isso que é racismo.</i>
29	Samba	Bronzeada	<i>É quando uma pessoa sofre bullying por ter o cabelo diferente, a religião diferente, o tipo de pele diferente e etc</i>
30	Xodó	Parda	<i>Racismo é uma desigualdade com as pessoas pelo cabelo, raça , cor da pele ou tipo de cabelo.</i>

## APÊNDICE B

**Questionário inicial - Pesquisa Interventiva**

<b>N°</b>	<b>Nomes</b>	<b>Escreva o que você sabe sobre RACISMO:</b>
01	Angu	<i>Diferença de pele</i>
02	Axé	<i>Racismo e um ato de desigualdade e preconceito.</i>
03	Bagunça	<i>O racismo e um tipo de xingamento</i>
04	Bamba	<i>Racismo é quando alguém discrimina uma outra pessoa por sua raça ou cor de pele.</i>
05	Banzé	<i>Racismo e um tipo de violência contra os humanos</i>
06	Berimba u	<i>Racismo é preconceito feito por causa da raça das pessoas</i>
07	Cachimb o	<i>É uma violência que existe com a desigualdade</i>
08	Caçula	<i>Preconceito</i>
09	Calunga	<i>Pessoas que não aceita a cor do outro</i>
10	Candon ga	<i>Racismo e um ato de desigualdade e preconceito.</i>
11	Canjica	<i>O racismo é quando alguém discrimina alguém por sua raça ou cor</i>
12	Cuíca	<i>Racismo é um preconceito contra as pessoas com doenças, na cor de pele.</i>
13	Curinga	<i>As pessoas podem ser diferentes e a pessoas que não gostam dessas pessoas por serem diferentes e fazem o mal nestas pessoas por exemplo violência, xingamentos, racismo.</i>
14	Dendê	<i>Pessoas de qualquer outro tipo de pele que ficam falando que o tom da pele da pessoa tipo eu não gosto da sua cor macaco etc</i>
15	Iaiá	<i>O racismo é algo chato na sociedade, mas infelizmente existe.</i>
16	Fubá	<i>Que muitas pessoas com uma religião diferente ou quando ela tem uma cor diferente</i>
17	Gangorr a	<i>Preconceito</i>
18	Ginga	<i>É um crime que acham que tem diferença só por que o tom da pele e mais escura</i>
19	Dengo	<i>Eu sei que o racismo é quando chama de macaco</i>

20	Jongo	<i>Racismo e a pessoa ser batida e xingada</i>
21	kizomba	<i>Racismo e discriminação e preconceito. por causa da cor de pele e por onde veio como dos indígnas</i>
22	Lundu	<i>Racismo e quando uma pessoa julga a outra por ela ser negra.</i>
23	Malungo	<i>Que é desigualdade com as pessoas</i>
24	Mandinga	<i>Preconceito</i>
25	Moleque	<i>Racismo é uma desigualdade com as pessoas por religião, raça, tipo de cabelo e cor de pele.</i>
26	Quibungo	<i>O racismo e uma desigualdade racial</i>
27	Quindim	<i>Eu acho que com Humilhar as pessoa de pele preta</i>
28	Quitanda	<i>É quando alguém fala mal da pessoa pela raça, ou por a pessoa ter deficiência, exemplo: Lucas não tem mão e Gabriel fala: credo eu odeio pessoas com deficiência ainda mais sem mão e é isso que é racismo</i>
29	Samba	<i>Preconceito</i>
30	Xodó	<i>Desigualdade racial</i>

## APÊNDICE C

**Questionário inicial - Pesquisa Interventiva**

N°	Nomes	Você já presenciou uma situação de RACISMO? Se sim, Conte-me como foi
01	Angu	<i>Não</i>
02	Axé	<i>Nunca presenciei</i>
03	Bagunça	<i>Me chamaram de macaco</i>
04	Bamba	<i>Não.</i>
05	Banzé	<i>Uma vez estava passeando na rua até que um moleque me chamou de macaco mais eu nem me ofender porque eu gosta da minha cor</i>
06	Berimbau	<i>Não</i>
07	Cachimbo	<i>Foi horrível</i>
08	Caçula	<i>Não</i>
09	Calunga	<i>Não</i>
10	Candong a	<i>Nunca vi</i>
11	Canjica	<i>Não</i>
12	Cuíca	<i>A menina chamada Michelly tinha falado que um menino xingou a cor dela.</i>
13	Curinga	<i>Eu nunca presenciei.</i>
14	Dendê	<i>Não</i>
15	Iaiá	<i>Sim e aconteceu comigo, eu estava no gramado e um menino que não era meu amigo falou que não gostava de pessoas da minha cor apontando pra mim.</i>
16	Fubá	<i>Não</i>
17	Gangorra	<i>Já chamaram um parente meu de macaco</i>
18	Ginga	<i>Sim, me chamaram eu e meu irmão mais velho de macaco e chamou outro moleque de preto e falou que preto tem que ser escravo .</i>

19	Dengo	<i>No 4 ano no reforço uma menina chamada Emiliy me chamou de macaco</i>
20	Jongo	<i>Não</i>
21	kizomba	<i>Sim.na escola estava eu e um amigo e uma menina chegou e falou para meu amigo que ele era um macaco</i>
22	Lundu	<i>Sim, tenha uma amiga da minha eu ja presenciei e foi com ela</i>
23	Malungo	<i>Sim, ele começou a ficar falando da cor da minha amiga ele falou o seguinte; eu não gosto de pessoas da sua cor mais ele estava com um monte de amiguinhas da cor dela.</i>
24	Mandinga	<i>Não</i>
25	Moleque	<i>Não</i>
26	Quibungo	<i>Não</i>
27	Quindim	<i>Eu vi um menino cedo o Humilhado porque era preto</i>
28	Quitanda	<i>Não, nunca aconteceu comigo</i>
29	Samba	<i>Não</i>
30	Xodó	<i>Não</i>

## APÊNDICE D

N°	Nomes	O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE O RACISMO DURANTE ESSAS ATIVIDADES?
01	Angu	<i>Sim;</i>
02	Axé	<i>Eu aprendi que nunca de forma alguma pode fazer racismo e que não existe racismo inverso;</i>
03	Bagunça	<i>Várias coisas;</i>
04	Bamba	<i>Que o racismo é um crime e não ajuda o nosso planeta;</i>
05	Banzé	<i>Que devemos lutar contra o racismo;</i>
06	Berimbau	<i>Que é crime;</i>
07	Cachimb o	<i>Que o racismo é ruim para sociedade, e devemos acabar com ele;</i>
08	Caçula	<i>Legal</i>
09	Calunga	<i>Eu aprendi muitas coisas novas que eu não sabia e também entender que ele é algo muito ruim e que não deve ser praticado;</i>
10	Candong a	<i>Eu aprendi que não devemos fazer racismo com ninguém na verdade já sabia mas com essas aulas eu aprendi outras coisas sobre o racismo e soube de coisas que eu nunca tinha ouvido falar tipo as crianças que morreram por causa de policias ou tiroteios</i>
11	Canjica	<i>Eu aprendi que racismo contrário não existe, e que as pessoas brancas que criam o racismo (nem todas) mas as pessoas negras de pele escura não criam o racismo, mas sim as pessoas brancas;</i>
12	Cuíca	<i>Eu aprendi que o racismo é uma coisa horrorosa que não deveria existir mais no mundo;</i>
13	Curinga	<i>Que a vila são Pedro já foi uma favela é que a prefeitura tem um certo preconceito com ela e também que temos que acabar com o racismo;</i>
14	Dendê	<i>Aprendi que todos nós somos iguais;</i>
15	Iaiá	<i>Na minha opinião as aulas foram muito bem explicadas ensinando sobre o antirracismo compartilhando com as crianças para o bom futuros para todos sem racismos e coisas similares do tipo;</i>
16	Fubá	<i>As aulas me ajudaram a entender mais sobre o racismo, uma coisa muito ruim que não desejo para ninguém, aprendi novas</i>

		<i>raças, outros casos de racismo, o que aconteceu na escravidão e o que acontece até hoje;</i>
17	Gangorra	<i>O racismo é uma coisa muito séria que pode causar muitos problemas na vida de uma pessoa incluindo o suicídio. Nessa aula eu aprendi o quão sério é o racismo, e que não devemos praticar, caso isso aconteça devemos falar para um responsável;</i>
18	Ginga	<i>Quem foram os que mais sofrem racismo e as as pessoas negras e indígenas;</i>
19	Dengo	<i>Que racismo é muito feio;</i>
20	Jongo	<i>Eu aprendi que não devemos julgar a outra pessoa por causa da cor da pessoa e devemos tratar todo mundo igual;</i>
21	kizomba	<i>O racismo e um crime que deixa as pessoas triste e a pessoa pode até se mata com isso no negro não saímos decenal por nossa cor todo saímos e qual todo tem a mesma doença só por que tem essas pessoas que quer ser melhor do que os outro por causa da cor;</i>
22	Lundu	<i>O racismo é um ato de preconceito e desigualdade, onde as pessoas acham que a pessoa negra e diferente delas;</i>
23	Malungo	<i>Várias coisas até a fazer animações, também consegui aprender muito sobre o racismo;</i>
24	Mandinga	<i>Eu aprendi que o racismo é uma coisa muito séria se ajeite não combater o Racismo as pessoas ancha Racismo e brincadeira e isso que eu entendi;</i>
25	Moleque	<i>Que não devemos fazer racismo com outra, pessoa;</i>
26	Quibungo	<i>Muitas coisas, como quem é a Djalma Ribeiro (que eu não conhecia), eu descobri que a Ângela Davis era mais importante do que eu imaginava, também soube qual era a nome da mulher que aboliu a escravidão (princesa Isabel) entre outras coisas;</i>
27	Quindim	<i>Eu aprendi que tem diversos tipos de racismo e que a gente não deve fazer isso</i>
28	Quitanda	<i>Sim;</i>
29	Samba	<i>Racismo é crime.</i>
30	Xodó	<i>Muitas</i>

<b>Nº</b>	<b>Nomes</b>	<b>COMO FOI PARA VOCÊ TRABALHAR EM EQUIPE E CRIAR ALGO PARA COMBATER O RACISMO NAS REDES SOCIAIS?</b>
-----------	--------------	---

01	Angu	<i>Na verdade não trabalhei nisso;</i>
02	Axé	<i>Não foi tão legal quanto eu pensei. Eu gosto mais de ouvir música</i>
03	Bagunça	<i>Nós falamos sobre o racismo para acabar com o racismo;</i>
04	Bamba	<i>Para mim foi muito bom e ainda foi em equipe;</i>
05	Banzé	<i>Foi bom para as pessoas ver, que o racismo é crime;</i>
06	Berimbau	<i>Bom , podemos usar a nossa criatividade e pensar em várias coisas;</i>
07	Cachimbo	<i>Bom;</i>
08	Caçula	<i>Legal;</i>
09	Calunga	<i>Foi muito legal e divertido aprender e colocar em ação tudo o que eu aprendi;</i>
10	Candongá	<i>Foi bom;</i>
11	Canjica	<i>Muito legal;</i>
12	Cuíca	<i>Bom;</i>
13	Curinga	<i>Foi muito bom que eu aprendi melhor mexer nas edições e que temos que acabar de vez com o racismo;</i>
14	Dendê	<i>Muito bom;</i>
15	Iaiá	<i>Pois foi bem divertido criar e colocar para todos os públicos para falar que há pessoas muito ruins e falar para nunca ser como elas;</i>
16	Fubá	<i>Foi muito bom, convencer outras pessoas que racismo é errado e espalharem mais coisas contra o racismo, eu também sinto que meus colegas entenderam tudo isso, como eu;</i>
17	Gangorra	<i>Uma ótima ideia! Pois isso podem ajudar as pessoas a não praticarem o racismo;</i>
18	Ginga	<i>Muito legal e educativo;</i>
19	Dengo	<i>Muito legal;</i>
20	Jongo	<i>Foi muito bom;</i>
21	kizomba	<i>Eu achei legal trabalhar em grupo pois a gente pode compartilhar ideias;</i>

22	Lundu	<i>Foi muito bom e ainda trabalhando em equipe ficou melhor ainda, um tendo ideias melhores que outras;</i>
23	Malungo	<i>Eu achei bom quanto mais gente melhor para combater o racismo;</i>
24	Mandinga	<i>Foi muito legal trabalhar em equipe e criar um cartaz em grupo para combater o racismo;</i>
25	Moleque	<i>Foi muito bom e legal;</i>
26	Quibungo	<i>Legal</i>
27	Quindim	<i>Eu não fiz isso.</i>
28	Quitanda	<i>Na verdade não trabalhei nisso.</i>
29	Samba	<i>Foi muito, porque assim todo o meu grupo pode se aprofundar mais nesse assunto;</i>
30	Xodó	<i>Eu aprendi muito sobre o racismo e ganhei sintonia com alguns colegas que eu não tinha;</i>

<b>Nº</b>	<b>Nomes</b>	<b>DE QUE MANEIRA AS ATIVIDADES AJUDARAM VOCÊ A SE EXPRESSAR E LUTAR CONTRA O RACISMO?</b>
01	Angu	<i>Não ajudou muito;</i>
02	Axé	<i>Entender que é ruim.</i>
03	Bagunça	<i>Eu me apresentei como Pedro Jorge para que o racismo acabe;</i>
04	Bamba	<i>Me ajudou a criar coragem para batalhar contra o racismo;</i>
05	Banzé	<i>Falando como que os negros ainda são escravizados;</i>
06	Berimbau	<i>Entendi sobre o racismo como isso acontece e o porquê;</i>
07	Cachimbo	<i>Com criatividade, e força para combater o racismo;</i>
08	Caçula	<i>Por que as pessoas sofriam muito racismo apanhavam, eram presas e muitas coisas ruins;</i>
09	Calunga	<i>Elas me ajudaram a pensar melhor sobre o racismo e entender que é muito feio e ruim fazer ou sofrer racismo;</i>
10	Candongá	<i>Trabalhar em grupo;</i>
11	Canjica	<i>No trabalho em grupo, me ajudou não ter vergonha de falar sobre racismo;</i>
12	Cuíca	<i>Trabalhando em grupo e fui aprendendo cada vez mais com a professora;</i>

13	Curinga	<i>Os cartazes online que nós fizemos sobre o combate ao racismo;</i>
14	Dendê	<i>Eu fiquei feliz porque cada um tá fazendo seu papel e sua parte;</i>
15	Iaiá	<i>Gravar vídeos para postar em todas as redes da escola.</i>
16	Fubá	<i>Nós tivemos várias novas informações sobre o que já aconteceu, aprendemos coisas que foram e ainda são muito importante, a cada aula conhecia mais o sofrimento deles e me sentia culpada por escravizarem pessoas só por serem de outras raças e cores;</i>
17	Gangorra	<i>Cartazes, vídeos, sites, músicas e atividades;</i>
18	Ginga	<i>Para espalhar o que a gente achava sobre o racismo;</i>
19	Dengo	<i>Sim;</i>
20	Jongo	<i>Denunciar os racistas;</i>
21	kizomba	<i>Porque as atividades fez a gente pensar melhor sobre esse assunto;</i>
22	Lundu	<i>Fazendo uma roda e debatendo o que é o racismo e que o racismo não é uma coisa boa;</i>
23	Malungo	<i>Com as atividades a gente aprende a como lutar contra o racismo de forma correta;</i>
24	Mandinga	<i>Porque as pessoas negras estavam excluídas;</i>
25	Moleque	<i>Elas ajudaram eu ver o as coisas eu vou lutar pelos negros;</i>
26	Quibungo	<i>Eu não sei explicar.</i>
27	Quindim	<i>Não ajudou muito;</i>
28	Quitanda	<i>As atividades me ajudou a dar uma importância com o racismo;</i>
29	Samba	<i>Entender melhor.</i>
30	Xodó	<i>De várias formas, porque finalmente eu percebi que a minha cor representa muito mais do um simples tom de pele;</i>

<b>Nº</b>	<b>Nomes</b>	<b>O QUE MAIS GOSTOU OU ACHOU IMPORTANTE NA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES QUE FIZEMOS?</b>
01	Angu	<i>Não sei;</i>
02	Axé	<i>Das rodas de debates;</i>
03	Bagunça	<i>Eu gostei da atividade contra o racismo;</i>

04	Bamba	<i>Eu achei muito bom as conversas;</i>
05	Banzé	<i>Combater contra o Racismo;</i>
06	Berimbau	<i>As postagens sobre Racismo;</i>
07	Cachimbo	<i>A importância do antirracismo;</i>
08	Caçula	<i>Achei importante falar deste assunto que ainda continua;</i>
09	Calunga	<i>Eu gostei de aprender tudo o que a professora Juliana ensinou para nós;</i>
10	Candongá	<i>A parte que tinha que criar a animação;</i>
11	Canjica	<i>Os cartazes no sulfite;</i>
12	Cuíca	<i>O que mais gostei foi a última atividade que fizemos que foi o cartaz;</i>
13	Curinga	<i>Achei muito importante a gente aprender sobre o combate ao racismo para desde cedo nós aprendemos sobre que temos e deter o racismo;</i>
14	Dendê	<i>Que a gente combateu o racismo;</i>
15	Iaiá	<i>Que a gente fez e testou;</i>
16	Fubá	<i>O fato da escravidão não ter sido uma verdadeira liberdade aos negros, todo o sofrimento deles por pessoas que os escravizara só por sua cor ou raça;</i>
17	Gangorra	<i>As animações, pois espalhando os cartazes também podem ensinar aos outros a não praticarem o racismo;</i>
18	Ginga	<i>De programar;</i>
19	Dengo	<i>A lição do racismo;</i>
20	Jongo	<i>Gostei que nós sempre conversava em roda para lutar contra o racismo;</i>
21	Kizomba	<i>Eu gostei que a gente fez atividades legais e achei importante nos falarmos melhor sobre o assunto;</i>
22	Lundu	<i>Que antigamente e até hoje ainda existe racismo;</i>
23	Malungo	<i>De criar post animação;</i>
24	Mandinga	<i>De debater sobre racismo;</i>
25	Moleque	<i>As palavras de antirracismo em grupo;</i>
26	Quibungo	<i>Não sei;</i>

27	Quindim	<i>Não gostei da atividade;</i>
28	Quitanda	<i>De tudo;</i>
29	Samba	<i>De fazer os post;</i>
30	Xodó	<i>Eu gostei de aprender tudo o que você ensinou para nós;</i>

<b>N°</b>	<b>Nomes</b>	<b>O QUE MAIS GOSTOU OU ACHOU IMPORTANTE NA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES QUE FIZEMOS?</b>
01	Angu	<i>Nada, não gostei da atividade.</i>
02	Axé	<i>Gravar um vídeo de dança e postar nas redes da escola</i>
03	Bagunça	<i>Eu mudaria o mundo para que o racismo acabe.</i>
04	Bamba	<i>Não tinha o que mudar do jeito que tava estava bom demais</i>
05	Banzé	<i>Falando que não importa qual é a cor da pessoa, ela é normal</i>
06	Berimbau	<i>Anunciar para toda a vizinhança, que o racismo tem que acabar, tinha que ter a passeata</i>
07	Cachimbo	<i>Não sei bem</i>
08	Caçula	<i>Entrevistar pessoas falando as suas histórias quando sofreram racismo e aumentar o tempo na cadeia pelo crime de racismo</i>
09	Calunga	<i>Eu colocaria mais dias para poder aprender ainda mais sobre o racismo</i>
10	Candongá	<i>Na verdade eu não mudaria nada foi muito legal as aulas da pro Ju</i>
11	Canjica	<i>Sairia pelas ruas e espalharia panfletos</i>
12	Cuíca	<i>Nada eu não acho que isso teria necessidade</i>
13	Curinga	<i>Tentaria fazer cartazes nas ruas e na escola falando sobre o combate ao racismo</i>
14	Dendê	<i>Eu colaria revistas nos postes</i>
15	Iaiá	<i>Nada</i>
16	Fubá	<i>Acho que eu espalharia mais coisas na internet e, também falaria com outras pessoas da escola e da rua a combater o racismo</i>
17	Gangorra	<i>Colaria os cartazes no portão da escola, nos postes, lugares públicos e com bastante pessoas</i>

18	Ginga	<i>Colocar no instagram da escola falando sobre o racismo</i>
19	Dengo	<i>Eu faria cartas para todo mundo sair na rua para falar não de racismo</i>
20	Jongo	<i>Não mudaria nada foi uma atividade muito legal</i>
21	Kizomba	<i>Eu acho que eu não mudaria nada pois as atividades já foram bem legais</i>
22	Lundu	<i>Eu iria espalhar cartazes pela cidade com a frase " TODOS CONTRA O RACISMO" pois o nosso Brasil não merece passar por isso assim a nossa cidade e o nosso Brasil não vai passar por racismo;</i>
23	Malungo	<i>Eu falaria mais sobre esse assunto, mas quando eu abro a minha boca as pessoas acham que eu não sei falar e nem me posicionar corretamente, só consegui falar nos debates das rodas</i>
24	Mandinga	<i>Eu reforçaria as atividades e estudaria sobre o racismo todos os dias e eu faria posts na redes social e cartazes</i>
25	Moleque	<i>Distribui papel sobre o racismo</i>
26	Quibungo	<i>Não</i>
27	Quindim	<i>Nada</i>
28	Quitanda	<i>Eu postaria mais coisas para combater o racismo, e falaria mais sobre</i>
29	Samba	<i>Eu acho que eu não mudaria nada</i>
30	Xodó	<i>Eu gostaria de estudar mais sobre o racismo</i>

## APÊNDICE E

### Falas das crianças nos Círculos de Cultura - Pesquisa Interventiva

Primeira Atividade – Clipe "Voz Ativa" e Reflexão Inicial	
Bagunça	"Eu não acredito que isso ainda é tão real."
Cuíca	"Já aconteceu aqui na escola comigo ano passado com um baixinho do segundo ano!"

Dengo	"É muito triste saber que ainda tem tanta injustiça... precisamos fazer algo!"
laiá	"Como assim as pessoas ainda não entendem que todos somos iguais? Isso é muito errado!"
Lundu	"Eu tenho vontade de fazer alguma coisa!"
Estudante (sem nome identificado)	"Eu pensei numa passeata bem animada para mostrar que a gente não aceita o racismo!"
Estudante (sem nome identificado)	"A música é um jeito poderoso de expressar nossos sentimentos e denunciar a injustiça."
Estudante (sem nome identificado)	"A internet é como um megafone! A gente pode alcançar muita gente e fazer a diferença."
<b>Discussão sobre fala de Suely Carneiro sobre o 13 de maio e a Abolição da Escravatura.</b>	
Ginga	"Isso é um absurdo, Ju! Eles queriam que a gente morra na miséria?"
laiá	"Pensam que somos lixo!"
Xodó	"Essa abolição então foi uma grande mentira?"
Malungo	"Isso é racismo puro, pura injustiça!"
Axé (com entusiasmo)	"Vamos colocar mais clipes de música e dançar! A vida é curta demais pra essas coisas ruins!"
Axé	"Esqueça essa conversa (chata)!"
Axé (após ser questionada novamente)	"Triste."
<b>Tempestade de Ideias - sugestões dos (as) estudantes (transcrição de áudio de celular)</b>	
Estudante (sem nome identificado)	"Podemos fazer um pôster com crianças de várias raças brincando juntas!"
Estudante (sem nome identificado)	"Vai dar uma ideia? O que fazemos então?"
Estudante (sem nome identificado)	"Que tal desenhar mãos de várias cores unidas?"
Estudante (sem nome identificado)	"Não sei... isso parece meio clichê. Precisamos de algo mais original!"
Estudante (sem nome identificado)	"Eu pensei em escrever 'Xô Racismo' em letras grandes."
Estudante (sem nome identificado)	"Podemos fazer algo mais divertido, engraçado?"
Professora Carla:	"Mas o racismo é engraçado?"

Estudante (sem nome identificado)	"Desenhos são legais, mas e se as pessoas não entenderem a mensagem?"
Estudante (sem nome identificado)	"Mas quem vai ler isso? Precisamos de algo que chame mais atenção!"
Estudante (sem nome identificado)	"Eu vi uma frase que diz 'Vidas Negras Importam', posso usar?"
<b>O que aprendemos? Reflexões sobre a atividade.</b>	
Malungo	<i>"Eu aprendi que nunca, de jeito nenhum, pode fazer racismo, e que não tem isso de racismo inverso. Racismo é um crime e não ajuda em nada no nosso planeta. A gente tem que lutar contra isso."</i>
Bagunça	<i>"Eu aprendi muitas coisas, tipo que o racismo é muito ruim para a sociedade e a gente tem que acabar com ele. Nas aulas, aprendi sobre o antirracismo e como isso ajuda a gente ter um futuro melhor, sem racismo e coisas ruins."</i>
Samba	<i>"Eu aprendi um monte de coisas novas. Não sabia que o racismo era tão ruim, e agora eu entendi que não deve ser praticado. Acho que todo mundo deveria saber disso."</i>
Dengo	<i>"Eu aprendi que a Vila São Pedro já foi uma favela e que a prefeitura tem preconceito com ela. Também aprendi que todos nós somos iguais e que não podemos julgar ninguém pela cor da pele."</i>
laiá	<i>"As aulas me ajudaram a entender melhor o racismo, que é uma coisa muito séria. Aprendi sobre outras raças, o que aconteceu na escravidão e até hoje ainda acontece racismo. O racismo pode deixar a pessoa triste e até causar problemas graves, como o suicídio."</i>
Malungo	<i>"Eu aprendi que nunca, de jeito nenhum, pode fazer racismo, e que não tem isso de racismo inverso. Racismo é um crime e não ajuda em nada no nosso planeta. A gente tem que lutar contra isso."</i>
Bagunça	<i>"Eu aprendi muitas coisas, tipo que o racismo é muito ruim para a sociedade e a gente tem que acabar com ele. Nas aulas, aprendi sobre o antirracismo e como isso ajuda a gente ter um futuro melhor, sem racismo e coisas ruins."</i>
Samba	<i>"Eu aprendi um monte de coisas novas. Não sabia que o racismo era tão ruim, e agora eu entendi que não deve ser praticado. Acho que todo mundo deveria saber disso."</i>
Dengo	<i>"Eu aprendi que a Vila São Pedro já foi uma favela e que a prefeitura tem preconceito com ela. Também aprendi que todos nós somos iguais e que não podemos julgar ninguém pela cor da pele."</i>
laiá	<i>"As aulas me ajudaram a entender melhor o racismo, que é uma coisa muito séria. Aprendi sobre outras raças, o que aconteceu na escravidão e até hoje ainda acontece racismo. O racismo pode deixar a pessoa triste e até causar problemas graves, como o suicídio."</i>

Fim das Anotações  
02/09/2024

*Juliana Kelle*