



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CAMPUS BALSAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDUC
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DUCARMO PEREIRA DOS SANTOS SILVA

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

BALSAS

2025

DUCARMO PEREIRA DOS SANTOS SILVA

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Balsas, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Bruno Araújo Queiroz.

BALSAS

2025

S586e

Silva, Ducarmo Pereira dos Santos

Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores:
uma Perspectiva Inclusiva. Ducarmo Pereira dos Santos Silva /.- Balsas,
2025.

43f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual do
Maranhão – UEMA / Balsas, 2025.

Orientador: Prof. Mestre Marcelo Bruno Araújo Queiroz

1. Étnico-racial. 2. Desigualdade. 3. Desafios. I. Título

CDU: 371.829

Elaborado pela bibliotecária Maria da Consolação Coelho Rocha CRB 13/604

DUCARMO PEREIRA DOS SANTOS SILVA

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Balsas, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 23 / 06 /2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 MARCELO BRUNO ARAUJO QUEIROZ
Data: 07/07/2025 15:53:02-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. Marcelo Bruno Araújo Queiroz (Orientador)

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática

Instituto Federal do Piauí

Documento assinado digitalmente

 RENNAN ALBERTO DOS SANTOS BARROSO
Data: 08/07/2025 00:09:42-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Me. Rennan Alberto dos Santos Barroso

Mestre em Educação Inclusiva

Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente

 LAIS DOS SANTOS NERI DA SILVA
Data: 08/07/2025 16:13:57-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Me. Laís dos Santos Neri da Silva

Mestra em Genética e Melhoramento

Instituto Federal do Piauí

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me concedido força, coragem, saúde e sabedoria para chegar até aqui, iluminando meus passos e renovando minha fé em cada etapa desta caminhada.

À minha família, minha base e meu alicerce, deixo registrado minha gratidão mais profunda em especial aos meus pais, e aos meus tios que me acolheram e me criaram com tanto amor, cuidado e dedicação desde os meus sete anos de idade.

Ao meu companheiro de vida (Raimundo Jose), meu muito obrigada por todo amor, apoio, paciência e incentivo em cada momento desta jornada. Sua presença foi essencial para que eu não desistisse diante dos desafios.

À minha amiga Ana Carolina, minha grande parceira, agradeço por estar sempre ao meu lado, oferecendo apoio, palavras de incentivo e amizade verdadeira nos momentos mais difíceis.

Ao meu orientador Marcelo Bruno Araújo Queiroz, manifesto minha gratidão pela orientação dedicada, pelos conselhos e pela confiança em meu trabalho, contribuindo de forma fundamental para a realização deste projeto.

A todos que, de alguma forma, estiveram comigo nesta conquista, deixo minha sincera e eterna gratidão.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	9
2 METODOLOGIA	10
2.1 Breve história da desigualdade racial no brasil.....	14
2.2 O papel do professor na construção da educação antirracista.....	17
2.3 A educação étnico-racial como instrumento de combate ao racismo e à discriminação.....	21
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: COMO FORMAR PROFESSORES CONSCIENTES DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	25
3.1 Desafios na Implementação da Educação Étnico-Racial no Currículo Acadêmico	27
3.2 Perspectivas e Caminhos para uma Educação Inclusiva e Transformadora	31
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS	42

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a importância da educação para as relações étnico-raciais na formação de professores, com foco na construção de práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. A proposta justifica-se pela necessidade de preparar os futuros educadores para lidar com a diversidade racial presente nas escolas, combatendo o racismo estrutural e promovendo a valorização das identidades negras, indígenas e outras etnias historicamente marginalizadas. A ideia principal é destacar a importância de preparar os futuros docentes para atuarem de forma crítica, consciente e antirracista, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. A proposta central está em formar educadores capazes de reconhecer e enfrentar o racismo estrutural e institucional, utilizando práticas pedagógicas inclusivas que respeitem e celebrem as identidades e culturas afro-brasileiras, indígenas e de outros grupos historicamente marginalizados. Trata-se, portanto, de uma abordagem que busca transformar a escola em um espaço de equidade, justiça social e respeito à pluralidade.. A formação inicial docente, portanto, deve incorporar conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme preconizado pela legislação vigente, garantindo uma atuação comprometida com os direitos humanos e com a inclusão. A metodologia do trabalho será de cunho bibliográfico qualitativo.

Palavra chave: Étnico-racial. Desigualdade. Desafios.

ABSTRACT

The general objective of this paper is to analyze the importance of education for ethnic-racial relations in teacher training, with a focus on the construction of inclusive and anti-racist pedagogical practices. The proposal is justified by the need to prepare future educators to deal with the racial diversity present in schools, combating structural racism and promoting the appreciation of black, indigenous and other historically marginalized ethnic identities. The main idea is to highlight the importance of preparing future teachers to act in a critical, conscious and anti-racist manner, promoting the appreciation of ethnic-racial diversity in the school environment. The central proposal is to train educators capable of recognizing and confronting structural and institutional racism, using inclusive pedagogical practices that respect and celebrate the identities and cultures of Afro-Brazilian, indigenous and other historically marginalized groups. It is, therefore, an approach that seeks to transform the school into a space of equity, social justice and respect for plurality. Initial teacher training, therefore, must incorporate knowledge about Afro-Brazilian and indigenous history and culture, as recommended by current legislation, ensuring a committed performance with human rights and inclusion. The methodology of the work will be of a qualitative bibliographic nature.

Keyword: Ethnic-racial. Inequality. Challenges.

1 INTRODUÇÃO

A promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação de professores é uma questão importante para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Em um país como o Brasil, cuja sociedade é marcada por uma rica diversidade cultural e étnica, a educação desempenha um papel fundamental na promoção do respeito, da igualdade e da valorização das diferenças.

Apesar de avanços legais, como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a realidade das escolas ainda revela a continuidade de práticas e representações racistas, que afetam negativamente o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes de diferentes origens. A formação de professores se apresenta, portanto, como um espaço estratégico para a transformação dessa realidade. Os docentes são agentes fundamentais na construção de ambientes educacionais mais justos, capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade cultural presente nas salas de aula e de promover o protagonismo estudantil.

Nesse contexto, os objetivos deste estudo buscam caracterizar possibilidades para alcançar uma educação para as relações étnico-raciais nos espaços escolares de forma crítica e reflexiva, com o intuito de fortalecer uma prática pedagógica comprometida com a equidade. Para isso, foram definidos alguns objetivos específicos: identificar na literatura os principais conceitos e proposições práticas sobre o ensino e a formação docente em relação à temática das relações étnico-raciais; analisar o impacto das estratégias adquiridas na formação de professores sobre a promoção de uma educação inclusiva e equitativa; e demonstrar estratégias eficazes para promover a consciência étnico-racial no processo formativo docente.

O interesse por essa temática surgiu a partir de vivências pedagógicas construídas durante a graduação, que revelaram à urgência de se repensar a formação de professores à luz da diversidade. A pesquisa tem caráter qualitativo e baseia-se em uma abordagem bibliográfica, com o intuito de contribuir para que educadores sejam capazes de reconhecer, apreciar e incorporar a diversidade étnico-racial em suas práticas pedagógicas, colaborando com a redução das desigualdades sociais e educacionais.

A comunidade acadêmica e os movimentos sociais têm apontado, de forma recorrente, a necessidade de ampliar e aprofundar a discussão sobre educação para as relações étnico-raciais na formação docente. Estudos indicam que a falta de representatividade e o tratamento desigual de diferentes grupos raciais e étnicos nas instituições escolares prejudicam o rendimento e o engajamento dos alunos, além de reforçar estereótipos e perpetuar desigualdades históricas.

Portanto o trabalho pretende contribuir com a formação de educadores que compreendam a importância da diversidade e desenvolvam competências pedagógicas voltadas para a promoção de uma educação efetivamente inclusiva. Dessa forma, espera-se colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e respeitosa em relação às diferenças étnico-raciais, beneficiando milhares de estudantes em todo o território nacional.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza básica, focada para a naturalidade do conhecimento sem se preocupar com possíveis benefícios práticos. A pesquisa científica é um desenvolvimento sistemático de análise que busca adquirir conhecimento novo ou estudar o conhecimento sobre um fenômeno. A pesquisa se caracteriza de cunho exploratório e qualitativo. A pesquisa exploratória segundo Gil (2017, p. 32) se caracteriza em proporcionar maior familiaridade com o problema, com o propósito a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Já a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001, p. 21-22) “[...] se qualifica em preocupar-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ela trabalha um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações e dos processos”.

A presente pesquisa terá como objetivo de investigar e compreender a importância da educação étnico-racial na formação de professores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica segundo Gil é:

Desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo principalmente de livros, artigos científicos e dissertações. Apesar de que praticamente toda pesquisa acadêmica requer em determinado momento a realização do trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Gil (2017, p. 33).

Este projeto se concentrará em entender a importância da educação étnico-racial na formação de professores, usando principalmente fontes bibliográficas. Esse tipo de pesquisa se baseia em materiais já existentes, como livros e artigos científicos, é uma parte importante da maioria dos estudos acadêmicos.

Como aporte para redigir as discussões e resultados apoiado pelas contribuições das pesquisas usaremos os autores Gomes (1961); Freire (1968); Pinheiro (2023); e Pereira (1970); dentre outros, que após a produção dos dados, os mesmos serão classificados, interpretados de forma sistemática que resultará no trabalho de conclusão de curso do tipo monográfica.

Autor	Ano	Conteúdo
ALMEIDA, Bárbara	2023	Analisa práticas e desafios da educação na infância em um CEI do DF, destacando estratégias pedagógicas inclusivas.
ALMEIDA, Silvio	2018	Apresenta o racismo estrutural como um fenômeno sistêmico, presente nas instituições e na organização social.
ALMEIDA, Silvio	2019	Reforça a tese do racismo como elemento constitutivo da sociedade brasileira, com implicações jurídicas e políticas.
ARROYO, Miguel G.	2009	Reflete sobre as múltiplas trajetórias de professores e alunos, enfatizando suas experiências e subjetividades.
ARROYO, Miguel Gonzalez	2010	Discute o tempo e o percurso escolar a partir das vivências dos sujeitos na escola pública.
ARROYO, Miguel Gonzalez	2003	Analisa o papel social do professor e as representações construídas sobre sua profissão.
ARROYO, Miguel	1998	Aprofunda o debate sobre o ofício docente como construção de identidade e resistência no cotidiano escolar.
BARROS, Myrian S. dos S.	2016	Examina o racismo institucional como obstáculo à igualdade racial e aos direitos sociais.
BENEDITO, Fernanda et al.	2023	Apontam avanços e limites após 20 anos da Lei 10.639, defendendo ações contínuas para educação antirracista.
BILGE, Sirma	2009	Apresenta a interseccionalidade como ferramenta analítica para compreender opressões múltiplas e simultâneas.
CANDAU, Vera M. F.	1999	Discute a relação entre teoria e prática na formação docente, destacando a importância do contexto sociocultural.
CANDAU, Vera Maria	2012	Propõe mediações interculturais como forma de promover o diálogo entre culturas na escola.
CARNEIRO, Sueli	2003	Analisa a desumanização do sujeito negro como base da construção do “outro” na sociedade brasileira.
CARVALHO, José Murilo de	2016	Traça a história da cidadania no Brasil, mostrando sua construção desigual e excludente.
CAVALLEIRO, Eliane	2001	Trata do racismo na educação infantil e como o silêncio institucional perpetua desigualdades.
CÉSAR, José	2003	Defende a escola inclusiva como espaço de valorização da diversidade e da convivência democrática.
COSTA, Ana Célia da S.	2014	Aponta práticas inclusivas no cotidiano escolar como fundamentais para o respeito à diversidade.
COSTA, Emília Viotti da	1999	Analisa a formação histórica da sociedade brasileira a partir da escravidão e suas consequências sociais.
DEUS, Vagner Gonçalves da S.	2020	Reúne práticas pedagógicas sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira conforme a Lei 10.639.
DOMINGUES, Petrônio	2007	Traça a história dos negros no Brasil e como foram representados na historiografia tradicional.

FACCI, Marilda G. D.	2004	Discute a formação de professores sob a ótica histórico-crítica e o papel transformador da educação.
FREIRE, Paulo	1968	Apresenta a pedagogia do oprimido como processo emancipador baseado no diálogo e na consciência crítica.
FREIRE, Paulo	1992	Reencontra sua pedagogia por meio da esperança, enfatizando o papel transformador da educação.
FREIRE, Paulo	1995	Valoriza a autonomia do educador e do educando, reforçando saberes essenciais à prática educativa.
FREIRE, Paulo	2015	Reafirma a educação como prática de liberdade e como instrumento de transformação social.
FREIRE, Paulo	2019b	Atualiza reflexões sobre a autonomia docente e a prática pedagógica crítica.
FREITAS, Denise	2003	Relaciona a interseccionalidade à educação inclusiva, propondo políticas que contemplem múltiplas identidades.
GADOTTI, Moacir	1998	Introduz a pedagogia da práxis como articulação entre teoria e prática na ação docente transformadora.
GIL, Antonio Carlos	2017	Apresenta etapas práticas para elaboração de projetos de pesquisa com enfoque acadêmico e científico.
GOMES, Nilma Lino	2000	Defende a valorização da diversidade cultural na formação docente como prática democrática.
GOMES, Nilma Lino	2005	Reflete sobre identidade e diversidade como desafios na educação de professores.
GOMES, Nilma Lino	2010	Reúne pesquisas sobre identidade negra e educação, com foco na prática pedagógica.
GOMES, Nilma Lino	2011	Aborda os limites e potências da atuação política do movimento negro na educação.
GOMES, Nilma Lino	2012	Propõe uma revisão das trajetórias negras na formação de professores e suas implicações.
GOMES, Nilma Lino	2017	Aponta o papel do movimento negro na construção de saberes educativos e na luta por igualdade racial.
GOMES, Nilma Lino	2018	Reforça a importância da pedagogia antirracista construída a partir das lutas sociais negras.
GOMES, Nilma Lino et al.	2005	Organiza reflexões sobre práticas pedagógicas voltadas à diversidade.
HERMES, M. G. et al.	2015	Discute como a formação docente pode contribuir para práticas inclusivas nas escolas.
IANNI, Octavio	1978	Analisa como a escravidão estruturou o racismo e influenciou a desigualdade no Brasil.
LOPES, Maria Lúcia	2008	Aponta os desafios enfrentados por professores na implementação da educação antirracista.
MANTOAN, Maria Teresa E.	2015	Defende uma escola que atenda a todos, reconhecendo a diversidade como riqueza.
MARX, Karl	1988	Critica as estruturas capitalistas e suas relações de exploração, incluindo a escravidão.
MELLO, Ana Paula S.	2016	Discute o capacitismo e seus atravessamentos com a sexualidade e deficiência.

MINAYO, M.C. de S.	1992	Apresenta a pesquisa qualitativa como abordagem científica nas ciências humanas e da saúde.
MOURA, Clóvis	1981	Reúne conceitos e termos históricos sobre a escravidão no Brasil, evidenciando resistências negras.
MUNANGA, Kabengele	2004	Discute identidade e etnia como categorias centrais para o combate ao racismo.
MUNANGA, Kabengele	2005	Propõe a crítica à ideia de mestiçagem como forma de apagamento da identidade negra.
MUNANGA, Kabengele	2020	Atualiza as reflexões sobre identidade negra e os desafios à democracia racial.
MUNDURUKU, Daniel	2012	Reconta mitos de origem indígena e valoriza a diversidade dos povos originários brasileiros.
NILMA, Lino Gomes	2011	Aborda o papel político-pedagógico do movimento negro na transformação educacional.
NILMA, Lino Gomes	2017	Explica como a atuação do movimento negro impactou políticas públicas de educação.
OLIVEIRA, Roseli Faria	2015	Propõe estratégias de formação docente voltadas à diversidade étnico-racial.
PACHECO, André	2007	Analisa os desafios da aprendizagem inclusiva e os ganhos pedagógicos das práticas integradoras.
PEREIRA, Amilcar A.	2011	Estuda o papel do movimento negro contemporâneo nas transformações sociais e políticas.
PIMENTA, Selma Garrido	2007	Examina a construção da identidade docente e os saberes necessários à prática profissional.
PINHEIRO, Bárbara Carine	2023	Apresenta estratégias práticas para implementar uma educação antirracista no cotidiano escolar.
PONCE, B. M.; FERRARI, A. de S.	2022	Discutem a articulação entre antirracismo e interculturalidade nas práticas educativas.
RIBEIRO, Alex L.	2018	Analisa políticas públicas ligadas ao Art. 26-A da LDB e sua implementação nas escolas.
SANTOS, Boaventura de S.	2006	Reflete sobre novas formas de ação política baseadas na pluralidade de saberes.
SCHWARCZ, Lilia Moritz	2012	Desconstrói mitos raciais no Brasil e aborda o racismo velado e cotidiano.
SILVA, Petronilha B. G. E	2003	Analisa os desafios na efetivação da Lei 10.639/03 e o papel da formação docente.
SILVA, R. E. dos S.; RIOS, A. C. dos S.	2016	Apontam a ausência da identidade negra nos currículos como prática excludente.
SOARES, C. E. L.	2018	Relata a formação e resistência dos quilombos como espaços de liberdade e cultura afro-brasileira.
TAVARES, Thiago	2020	Apresenta uma proposta curricular decolonial e antirracista baseada em saberes ancestrais.
TRINDADE, E. L.; SANTOS, Rafael	2002	Defendem o multiculturalismo como ferramenta de valorização das diferenças no ambiente escolar.
UNESCO	1994	Declaração de Salamanca propõe princípios de inclusão e equidade no sistema educacional.

WILLIAMS, Eric	2012	Mostra como o capitalismo se desenvolveu a partir da exploração escravagista.
----------------	------	---

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

2.1 Breve história da desigualdade racial no brasil

Compreender a persistente desigualdade racial presente na sociedade brasileira exige uma análise aprofundada do contexto histórico que marcou o processo escravista desde o período colonial até suas repercuções na contemporaneidade. Nesse sentido, é essencial recorrer a autores que se dedicaram à investigação do tema, como Octávio Ianni (1978), cuja obra examina a inter-relação entre escravidão, racismo e a acumulação primitiva de capital, refletindo sobre a inserção do Brasil colonial no sistema econômico mercantil global.

A estrutura racial desigual que marca o Brasil atual tem origem nas raízes coloniais do país, especialmente no longo período em que a escravidão vigorou mais de três séculos de exploração do trabalho africano em condições desumanas e sob uma lógica de opressão sistemática. Com a abolição da escravidão em 1888, os ex-escravizados foram lançados à marginalização social, sem qualquer política reparatória ou suporte governamental, permanecendo à margem das oportunidades econômicas, sociais e políticas.

No decorrer do século XX, especialmente após o fim da ditadura militar, observam-se avanços na formulação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento da discriminação racial. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecer a igualdade racial como princípio fundamental. Posteriormente, em 2003, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) simbolizou um passo institucional na luta contra o racismo, voltada ao desenvolvimento de ações afirmativas e estratégias de inclusão.

Apesar desses progressos, os efeitos estruturais do racismo continuam evidentes. A população negra segue sendo a mais afetada pela pobreza, pela exclusão social, pelo desemprego, pela violência e pela precariedade no acesso à saúde e à educação. O racismo institucional permanece como uma barreira à equidade, manifestando-se em diversas esferas, como o sistema de justiça, o mercado de trabalho, as instituições educacionais e os espaços de poder.

Nesse cenário, é imprescindível que a luta contra a desigualdade racial permaneça como uma prioridade nacional, por meio da ampliação e fortalecimento de políticas públicas que assegurem oportunidades equitativas para todos, independentemente da origem étnico-racial. Conforme analisa Ianni (1978), a colonização europeia estruturou-se sobre a escravidão como elemento central da organização econômica e social das colônias, sendo impulsionada por um

capital comercial cujo objetivo era a acumulação de riquezas em benefício das metrópoles, especialmente a inglesa:

(...) ordenou a consolidação e generalização do trabalho compulsório no Novo Mundo. Todas as formações sociais escravistas da região estavam fundamentalmente ligadas ao comércio de prata, ouro, fumo, açúcar, algodão e outros produtos coloniais. Esses fenômenos, protegidos pela ação do Estado e associados ao progresso na divisão social do trabalho e da tecnologia, criaram as condições para a transição para o modo de produção capitalista (IANNI, 1978, p. 6).

Antes de adentrar o debate proposto por Ianni, é necessário compreender o conceito de acumulação primitiva, conforme definido por Karl Marx em sua obra *O Capital*. Para Marx (1988), a acumulação primitiva está associada à gênese do sistema capitalista, sendo caracterizada pela concentração de capital e dos meios de produção em poucas mãos. Segundo o autor, trata-se de um processo histórico em que uma massa de trabalhadores foi progressivamente expropriada de seus meios de subsistência, tornando-se dependente da venda de sua força de trabalho para sobreviver.

Nesse contexto, Ianni (1978, p. 5) complementa a análise ao afirmar que a acumulação primitiva se refere à “acumulação e concentração intensiva de capital, incluindo os meios de produção”, servindo como fundamento para o desenvolvimento do capitalismo. No continente europeu, esse processo envolveu a separação forçada entre os trabalhadores e os meios de produção, gerando uma nova dinâmica de trabalho assalariado. Já na África, traduziu-se na captura e escravização de populações inteiras, bem como na imposição da dominação colonial. Nas Américas, por sua vez, esse fenômeno representou o extermínio dos povos originários e a utilização da mão de obra escravizada para a produção de matérias-primas destinadas às metrópoles.

Ianni (1978) chama a atenção, logo nas primeiras páginas de sua obra, para a contradição presente nesse modelo de acumulação. Enquanto na Europa o trabalho livre se consolidava como base da nova ordem econômica, nas colônias o sistema era sustentado pelo trabalho escravo, revelando uma disparidade estrutural que marcou profundamente as relações sociais e econômicas entre centro e periferia.

A acumulação primitiva, neste sentido, expressa as condições históricas da transição para o capitalismo. Esse foi o contexto histórico em que surgiram o trabalhador livre na Europa e o escravo no Novo Mundo. Desse ponto de vista, o escravo, negro ou mulato, índio ou mestiço, era a origem do trabalhador (IANNI, 1978, p. 6).

O tráfico transatlântico de africanos escravizados, iniciado no século XVI e encerrado apenas no século XIX, resultou na migração forçada de aproximadamente nove milhões e meio de pessoas do continente africano para as colônias americanas. De acordo com Ianni (1978), o Brasil foi o principal destino dessa população, recebendo cerca de 38% do total transportado.

Esse processo fazia parte de uma rede comercial complexa, impulsionada pelo capital mercantil e sob controle de governos e corporações estatais e privadas das metrópoles (IANNI, 1978, p. 7).

Segundo Viotti da Costa (1999), a utilização da mão de obra africana escravizada estava diretamente vinculada à lógica de acumulação de capital. No entanto, nas regiões onde esse capital ainda não se consolidava, os colonos passaram a utilizar a força de trabalho indígena, especialmente porque, na ausência de salários, os trabalhadores poderiam facilmente abandonar o serviço e buscar sua subsistência por conta própria, devido à disponibilidade de terras (IANNI, 1978, p. 10).

Além disso, o comércio de escravizados se constituía em uma atividade extremamente lucrativa para negociantes europeus e demais agentes envolvidos no tráfico entre África e América. Conforme destaca Ianni (1978, p. 11), o trabalho escravo representava um “grande negócio para comerciantes” europeus e outros participantes da cadeia mercantil que articulava o deslocamento forçado de pessoas para o chamado Novo Mundo.

Grandes cidades metropolitanas estavam envolvidas no comércio de escravos, conectando a metrópole, a África e as colônias do Novo Mundo. A dinâmica do capital mercantil envolvido no tráfico negreiro foi elemento importante na manutenção e expansão da escravidão nas colônias. A produção das colônias era por sua vez controlada pela dinâmica do capital comercial, cuja área de realização e reprodução era a Europa. Assim, intensifica-se a acumulação primitiva e, ao mesmo tempo, consolidam-se e ampliam-se as formas de organização social e técnica do trabalho compulsório (IANNI, 1978, p. 11).

Durante o tempo que durou a escravidão no Brasil, houve um movimento de oposição a ela por parte dos negros escravizados. Segundo Soares (2018, p. 7), “os colombos foram a principal forma de escravidão rival” que efetivamente se organizou e lutou coletivamente contra o modo de vida que o sistema escravista havia estabelecido.

Dos movimentos antiescravagistas cativos, Palmares é, por circunstâncias especiais, o mais conhecido e estudado. Demorou mais, que ocupava e ocupa - a maior área territorial e que mais trabalho deu às autoridades para exterminar. De 1630 a 1695, os escravos de Palmares aproximaram de seu reduto as atividades, esforços e empreendimento dos governantes da colônia. O folclore também nos conta a história de sua existência 65 anos de luta constante e sangrenta. E os fatos viraram lenda (MOURA, 1981, p. 185).

Citando o trabalho de Eric Williams (2012), Carvalho (2016, p. 42) afirma que “o tráfico de escravos ‘africanos’ foi a fonte do comércio e da produção capitalista que fez da Inglaterra uma potência imperialista. Pode-se concordar com os autores e reafirmar que os bens humanos escravizados foram os mais valiosos no processo de nascimento do capitalismo.

As colônias tiveram suas peculiaridades e estruturas político-econômicas herdadas do mercantilismo e com a expansão do capitalismo inglês essas estruturas foram quebradas tanto por fora quanto por dentro. Vale notar que as condições de cada colônia também “determinaram em grande medida o afeto que as lutas pela independência e pelo abolicionismo receberam” (IANNI, 1978, p. 22). Além disso, “é inegável que a extinção da escravidão começou dentro da expansão do capitalismo inglês” (IANNI, 1978, p.

22).

Nesse contexto, o Brasil, influenciado econômica e politicamente pela dinâmica europeia, influenciado principalmente pelos britânicos⁸ e por rebeliões internas, fugas e formações de quilombos, experimentará muitas mudanças na sociedade a partir de 1850 e empréstimos ingleses, a difusão de ideias liberais entre políticos, profissionais liberais , jornalistas e novos empresários fora do país sugerem uma influência inglesa progressista, essencialmente antiescravagista (IANNI, 1978, p. 25).

Além dessas influências, a "imigração de europeus" para o Brasil para criar uma nova força de trabalho "começou e se expandiu rapidamente" (IANNI, 1978, p. 25). A imigração no Brasil está alicerçada na ideologia racista de que os negros não conseguiram estabelecer relações de trabalho livres e, por outro lado, na perspectiva do embranquecimento da população brasileira. Podemos assim considerar que a imigração como política de "Estado" está ancorada no pensamento racista em relação à população negra, levando ao que hoje chamamos de racismo estrutural e institucional.

2.2 O papel do professor na construção da educação antirracista

Refletir sobre o papel dos educadores na sociedade contemporânea requer uma análise do processo histórico que moldou a educação brasileira. Conforme aponta Gadotti (1998), a regulamentação dos cursos de formação docente no Brasil ocorreu durante o regime militar, período que favoreceu a concepção de um educador técnico, desvinculado das questões sociais, apolítico e descomprometido com a realidade em que atuava.

Dante disso, torna-se indispensável repensar a atuação dos profissionais da educação. Em um contexto marcado por múltiplos conflitos e desigualdades, a neutralidade deixa de ser uma postura aceitável. Os educadores não podem mais se limitar à transmissão de conteúdos e ao uso de métodos e técnicas pedagógicas. A prática docente exige engajamento crítico, posicionamento diante das problemáticas sociais e abertura ao diálogo. Os estudantes esperam dos professores mais do que conhecimento teórico: esperam sensibilidade social, escuta ativa e capacidade de problematizar os próprios saberes.

Nesse sentido, Trindade (2002) ressalta que, embora vivamos em uma sociedade considerada moderna, preconceitos persistem no cotidiano das escolas, nas ruas e em diversos espaços sociais, refletindo uma falta de respeito à dignidade humana. Em um país como o Brasil, onde a miscigenação é evidente, ainda é comum o preconceito contra grupos considerados "diferentes". A educação, quando comprometida com a formação cidadã, tem o potencial de transformar essa realidade, oferecendo aos alunos ferramentas para reconhecer e enfrentar manifestações preconceituosas, inclusive quando disfarçadas de brincadeiras.

A docência, portanto, é uma prática essencialmente política, que deve constantemente questionar os fundamentos e os objetivos do ato educativo. Promover uma educação voltada para as relações étnico-raciais é imprescindível na construção de uma sociedade mais equânime. Ao estudar a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes, os estudantes ampliam sua compreensão sobre a importância da diversidade e da luta contra o racismo, colaborando para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Conforme Pinheiro (2023), o racismo no Brasil se configura como um sistema estrutural de opressão, no qual pessoas negras continuam a ser desumanizadas, mesmo após quase quatro séculos de escravidão. Esse sistema se sustenta na ideia de uma suposta democracia racial, que, ao mascarar as desigualdades, dificulta o reconhecimento da gravidade do racismo e de seus efeitos na vida cotidiana.

Em Freire (2015), Arroyo (2009), Facci (2004) e Pimenta (2007), entendemos a educação como prática social voltada para a humanização, onde os indivíduos não apenas vivem no mundo, mas também com o mundo, exercendo sua capacidade de reflexão e ação transformadora. A aceitação da imobilidade social representa a negação da própria humanidade, impedindo mudanças necessárias no percurso histórico-social.

A educação escolar, como prática intencional e sistemática, precisa, portanto, se repensar constantemente a partir da articulação entre teoria e prática. Essa articulação é fundamental para cumprir sua função social e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. A prática docente, nesse contexto, deve incorporar saberes produzidos na vida concreta dos sujeitos, movimentos sociais e coletivos, valorizando-os como conhecimentos legítimos e dignos de serem trabalhados no espaço escolar.

A formação docente voltada para uma Educação Antirracista depende, assim, da adoção de uma perspectiva que une teoria e prática de forma dialética, reconhecendo a educação como um espaço de transformação social e de luta pela emancipação humana.

Ribeiro (2018) destaca que é preciso que os estados e municípios promovam políticas de formação permanente e continuada para os profissionais da educação, ainda forneçam cursos de formação para educandos e seus familiares, construindo redes antirracistas.

Segundo Gomes (2000, p. 5):

Os/as educadores/as, principalmente os/as formadores/as de professores/as estão desafiados, cada vez mais, a conhecer as nuances da profissão docente. Isso implica compreender os/as professores/ como sujeitos sociais da maneira mais completa possível e os diversos processos em que essa subjetividade é construída. Implica, também, rever valores e práticas e entender o quanto se faz necessária uma formação pedagógica que reconheça, respeite e discuta a diversidade cultural, que valorize os outros tempos e espaços em que essa diversidade se expressa.

A formação continuada dos educadores é fundamental para que possam elaborar

atividades e projetos que incentivem o protagonismo dos alunos e promovam a valorização da diversidade étnico-racial. É importante destacar que a educação étnico-racial não deve ser direcionada apenas aos estudantes negros. Todos os alunos precisam ter a chance de aprender sobre e valorizar a diversidade étnico-racial que existe na sociedade brasileira. Isso contribui para a construção de uma cultura de respeito e igualdade. Quando todos os estudantes compreendem e apreciam as diferentes origens étnicas e raciais, a sociedade como um todo se torna mais inclusiva e justa. Portanto, investir na formação dos educadores é investir no futuro de uma sociedade mais equitativa e harmoniosa.

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores na construção de uma educação antirracista está na superação das próprias lacunas formativas e estruturais que perpetuam o racismo institucional dentro das escolas. Muitos profissionais ainda não receberam uma formação adequada que os capacite a identificar, enfrentar e desconstruir práticas discriminatórias presentes no currículo, nos materiais didáticos e nas relações cotidianas. Além disso, o racismo muitas vezes aparece de forma sutil e naturalizada no ambiente escolar, o que dificulta sua identificação e combate efetivo.

Nesse contexto, espera-se que o professor vá além do ensino de conteúdo, atuando como mediador do diálogo, promotor da equidade e agente de transformação social. Para isso, é necessário que ele tenha acesso à formação continuada, apoio institucional e políticas públicas que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial. Outro desafio importante é o enfrentamento de resistências tanto de colegas quanto de famílias e alunos que ainda reproduzem discursos preconceituosos e negacionistas.

Portanto, o papel do professor na educação antirracista exige comprometimento ético, sensibilidade cultural e preparo pedagógico para promover melhorias significativas no ambiente escolar, contribuindo para uma sociedade mais justa, plural e igualitária.

A abordagem da educação étnico-racial como um direito humano fundamental configura-se como eixo estruturante para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade no espaço escolar. Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, o Estado brasileiro reconheceu a necessidade de incluir nos currículos escolares o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, como estratégia para combater o racismo e a discriminação racial. No entanto, a efetivação dessa política educativa ainda enfrenta inúmeros obstáculos, sendo urgente garantir sua implementação plena nas instituições de ensino do país.

De acordo com Munanga (2004), é responsabilidade do sistema educacional brasileiro abordar em sala de aula conteúdos que resgatem e valorizem a cultura dos povos afrodescendentes, bem como a trajetória de resistência da população negra. O autor enfatiza que,

por séculos, essa história foi invisibilizada ou negligenciada em benefício de uma narrativa eurocêntrica, o que contribuiu diretamente para a reprodução do racismo estrutural no país. Assim, a inserção de conteúdos que representem de forma positiva a participação dos negros na formação da identidade nacional torna-se essencial não apenas para fortalecer a autoestima dos estudantes negros, mas também para romper com estigmas discriminatórios presentes no imaginário social.

O corpo docente, nesse contexto, assume papel central. É imprescindível que os(as) professores(as) busquem atualização constante por meio de formação continuada, leituras, pesquisas e experiências que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas. A missão do educador transcende os muros da escola: ele deve contribuir para a construção de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social, respeitando as diferenças de gênero, cultura, raça e etnia. coloca-nos diante da luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença.

Antes de discutir a formação docente, é fundamental compreender as múltiplas demandas sociais que a educação carrega. Conforme destaca Freire (2019), o trabalho pedagógico não pode ser dissociado das condições históricas e sociais em que está inserido. O educador deve assumir uma postura crítica diante da função da escola, muitas vezes subordinada aos interesses do mercado. Nessa perspectiva, torna-se necessário adotar uma pedagogia decolonial, que promova o resgate de saberes historicamente marginalizados e incentive uma educação emancipadora, voltada à superação das desigualdades raciais e sociais.

Nesse mesmo sentido, Pimenta (2007) aponta para limitações nos processos de formação docente no Brasil. A autora evidencia que os cursos de licenciatura, em geral, ainda apresentam currículos fragmentados e desconectados da prática pedagógica cotidiana, dificultando a articulação entre teoria e realidade escolar. Quanto à formação continuada, observa-se uma tendência à superficialidade, com oferta de cursos que não problematizam as práticas educativas nem contribuem para mudanças estruturais.

Entretanto, a formação docente não se limita às instâncias formais e autoformação processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática e da formação no espaço escolar, por meio da construção coletiva de saberes entre os profissionais da educação. Essas formas de formação são fundamentais para promover uma educação comprometida com as necessidades sociais e com a valorização da diversidade.

A relação entre teoria e prática, por sua vez, constitui um dos grandes desafios da formação docente. Segundo Candau e Lelis (1999), essa relação pode ser compreendida de três formas: a dicotômica dissociativa, a dicotômica associativa e a visão de unidade. A primeira separa e hierarquiza teoria e prática; a segunda mantém a separação, mas reduz a prática à

aplicação da teoria; a terceira, fundamentada na perspectiva dialética, propõe uma relação de interdependência mútua, em que a teoria orienta a prática e, ao mesmo tempo, é transformada por ela.

Adotar a visão de unidade significa reconhecer que a ação pedagógica deve partir das contradições da realidade social, buscando instrumentos teóricos para sua superação. Nesse sentido, a formação e atuação docente devem estar comprometidas com a transformação social, orientando-se por princípios de justiça, equidade e respeito à diversidade.

2.3 A educação étnico-racial como instrumento de combate ao racismo e à discriminação

A educação étnico-racial configura-se como um instrumento essencial na promoção da justiça social, da equidade e do enfrentamento ao racismo estrutural no sistema educacional brasileiro. Ao valorizar a diversidade cultural e evidenciar as desigualdades históricas e sistêmicas, essa abordagem contribui significativamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, especialmente no que se refere ao reconhecimento das populações afrodescendentes e indígenas, historicamente marginalizadas no país.

Freire (1968), ao propor uma pedagogia dialógica, já denunciava o papel da educação tradicional na manutenção das estruturas de dominação e subordinação. Segundo o autor, a educação bancária é aquela que deposita conteúdos de forma mecânica nos educandos e tende a reproduzir a lógica opressora, impedindo a formação de sujeitos críticos e autônomos. Em contrapartida, a pedagogia do oprimido propõe um processo educativo emancipador, no qual professores e estudantes atuam conjuntamente na problematização da realidade.

A partir dessa perspectiva crítica, a educação étnico-racial assume um papel central no combate ao racismo e à discriminação. Por meio do reconhecimento e da valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, ela favorece o rompimento com estereótipos e preconceitos historicamente construídos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seu papel social e comprometidos com a equidade racial.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco importante ao tornar obrigatória a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares. Todavia, sua efetiva implementação ainda esbarra em múltiplos desafios, como a carência de formação específica para os docentes, a escassez de materiais pedagógicos adequados, além da resistência por parte de setores conservadores da sociedade (SILVA, 2010).

Nesse contexto, a escola deve ser compreendida como um espaço privilegiado para a convivência plural e a aprendizagem democrática. A construção de práticas pedagógicas que integrem discussões interdisciplinares, projetos voltados à valorização da diversidade e ações que

estimulem o respeito mútuo são estratégias que possibilitam transformar a realidade escolar, tornando-a mais justa e acolhedora.

A educação étnico-racial, portanto, não deve ser tratada como um tema periférico ou episódico. Ela deve estar integrada de forma transversal e contínua ao projeto político-pedagógico das instituições de ensino, constituindo-se como uma dimensão essencial do processo educativo. Isso implica a revisão crítica dos currículos escolares, de modo a incorporar autores, eventos e perspectivas dos grupos historicamente excluídos da produção do conhecimento, especialmente no que se refere à população negra e indígena.

Para tanto, torna-se indispensável investir na formação permanente dos (as) educadores (as), capacitando-os a lidar com as complexidades das relações raciais e a desenvolver metodologias de ensino que favoreçam a equidade e o pertencimento de todos os estudantes. Como destaca Gomes (2005), a formação docente comprometida com a educação para as relações étnico-raciais deve estar articulada a uma proposta de transformação social, baseada na promoção dos direitos humanos e na luta contra todas as formas de opressão.

Vale ressaltar é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que enfrentem o racismo de maneira estrutural e promovam a equidade no acesso, permanência e êxito escolar de estudantes negros, indígenas e demais grupos minorizados. Apenas com uma ação educativa crítica, comprometida e antirracista será possível transformar o sistema educacional em um espaço verdadeiramente democrático e plural.

Um dos principais desafios é a resistência à concretização da educação étnico-racial, muitas vezes enraizada em preconceitos e na perpetuação de estruturas de poder dominantes. A sub-representação de grupos étnicos minoritários entre educadores e gestores educacionais dificulta a incorporação de perspectivas diversas e a implementação de práticas antirracistas. Nesse sentido, Oliveira (2017, p.1) salienta, em suas palavras, que a sociedade preconceituosa:

“[...] necessita (re) significar relações de saberes e poderes identificaram a importância dos espaços formativos, no sentido de reconhecer as bases curriculares antirracistas”.

A crescente conscientização sobre a importância da educação étnico-racial e os movimentos em prol da equidade racial oferecem oportunidades significativas para a transformação do sistema educacional brasileiro. Por meio de uma abordagem crítica e inclusiva, essa perspectiva pedagógica contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Silvio Almeida (2019) analisa o racismo estrutural como um fenômeno intrínseco às organizações sociais, instituições e relações interpessoais. Segundo o autor, a identidade racial

não é uma condição natural, mas uma construção social: “Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos” (ALMEIDA, 2019, p. 53). Essa concepção é fundamental para compreender como o racismo se reproduz de forma sutil e persistente no cotidiano.

Nilma Lino Gomes (2011) contribui para essa discussão ao diferenciar os conceitos de preconceito racial, discriminação e racismo. Conforme a autora, o preconceito racial refere-se a um julgamento negativo pré-concebido sobre indivíduos pertencentes a determinado grupo racial, étnico ou social (GOMES, 2012, p. 54). A discriminação, por sua vez, é a concretização do preconceito em práticas sociais excludentes. Já o racismo é entendido como a crença na superioridade de um grupo racial sobre outro, com base na atribuição de características morais e intelectuais inferiores a determinados grupos (SANTOS apud GOMES, 2012, p. 52-53). Dessa forma, o racismo se manifesta em múltiplas esferas: individual, institucional e estrutural.

A consolidação histórica do racismo no Brasil remonta ao final do século XIX, influenciada pela Teoria das Raças. O naturalista Carl Linnaeus, ao desenvolver a taxonomia dos seres vivos, propôs uma hierarquização racial que colocava os brancos no topo, em detrimento das demais raças amarela, indígena e negra. Kabengele Munanga (2005) também destaca que essa teoria fundamentou o racismo científico, utilizado para justificar a dominação, exploração e exclusão dos povos não brancos. Essa construção histórico-cultural eurocêntrica posicionou a cultura europeia como superior às demais, influenciando inclusive práticas escolares e currículos educacionais (GOMES, 2012).

A origem dos estigmas de inferioridade atribuídos às populações negras está, portanto, enraizada no processo de colonização. Ao longo dos séculos, tais estigmas foram se consolidando, especialmente em sociedades miscigenadas como o Brasil. Embora o país possua uma das maiores diversidades étnico-raciais do mundo, ainda falta uma consciência crítica sobre o papel da população negra na formação social, política e econômica da nação.

Nesse contexto, Gomes (2018) reforça que o Movimento Negro deve ser reconhecido como um agente educador e protagonista na construção de uma educação antirracista. Historicamente, esse movimento esteve na linha de frente da luta pelo acesso e permanência de pessoas negras na educação formal, compreendendo a escolarização como um instrumento de empoderamento individual e coletivo. A conquista de um diploma por sujeitos historicamente marginalizados representa não apenas transformação pessoal, mas a elevação de todo seu entorno familiar e comunitário.

O Movimento Negro tem desempenhado papel fundamental na inserção de saberes e epistemologias africanas nos currículos escolares, combatendo o epistemicídio: termo cunhado

por Boaventura de Sousa Santos para descrever a supressão e apropriação de conhecimentos produzidos por culturas não ocidentais. Gomes (2017) enfatiza que esses saberes foram preservados em comunidades quilombolas e transmitidos oralmente por gerações de pessoas escravizadas, incluindo conhecimentos em fitoterapia, engenharia, metalurgia, entre outros. Manifestações culturais como a Capoeira e o Jongo também simbolizam resistência e memória coletiva afro-brasileira.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985) e especialmente após sua queda, o Movimento Negro reformulou suas estratégias, passando a reivindicar transformações estruturais na sociedade brasileira. O ingresso de estudantes negros nas instituições educacionais, por si só, não assegura inclusão efetiva, tampouco garante a valorização da identidade negra. A educação passou, então, a ser compreendida como espaço estratégico de luta e transformação, denunciando estereótipos, o mito da democracia racial e as contradições da sociedade brasileira (PEREIRA, 2011).

Compreender a luta antirracista e a defesa da educação como dimensões interligadas é essencial. Os movimentos sociais atuam como espaços de produção de saberes alternativos, rompendo com discursos hegemônicos. O Movimento Negro, nesse sentido, exerce função pedagógica ao propor uma educação emancipadora, pautada na valorização das etnicidades que compõem o Brasil (GOMES, 2017). A escola deve ser, assim, um espaço-tempo de reconstrução crítica da história e da cultura afro-brasileira, combatendo a invisibilidade histórica imposta às contribuições dos povos africanos e seus descendentes.

A imagem estereotipada da África, historicamente disseminada, constitui obstáculo à realização de uma educação verdadeiramente antirracista. Deus (2020) afirma que romper com essas representações distorcidas é condição necessária para promover uma nova compreensão da diversidade cultural e histórica do continente africano. Nessa direção, Ponce e Ferrari (2022) defendem a construção de um diálogo intercultural como forma de enfrentar a hegemonia de uma cultura dominante, promovendo a valorização dos saberes marginalizados.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, foi uma conquista dos movimentos negros. No entanto, como destacam Arroyo (2003, 2010), Domingues (2007), Gomes (2010, 2017), Munanga (2020) e Pereira (2011), a legislação, embora essencial, não é suficiente para garantir mudanças profundas. É necessário que as práticas pedagógicas estejam articuladas aos saberes produzidos nas lutas por justiça social, reconhecendo os sujeitos historicamente silenciados.

Dessa forma, longe de diminuir o valor das legislações, é preciso compreendê-las como parte de um processo mais amplo de transformação, que se fortalece na interação entre normas legais e vivências emancipatórias. A educação antirracista deve ser concebida como prática

social, enraizada na experiência histórica da população negra e orientada para a superação das desigualdades estruturais.

Refletir sobre a educação antirracista implica reconhecer os silêncios das instituições escolares frente às estruturas de reprodução do racismo. A construção de uma prática pedagógica efetivamente inclusiva exige a escuta sensível das vozes estudantis, frequentemente invisibilizadas, para que elas possam se expressar como agentes de transformação (FREIRE, 1992). A representatividade também é crucial nesse processo, ao trazer para o cotidiano escolar exemplos como o de Carolina Maria de Jesus, cuja trajetória evidencia a força da escrita e da educação como caminhos de emancipação e autonomia.

Como Paulo Freire afirmou: “A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (FREIRE, 1992).

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: COMO FORMAR PROFESSORES CONSCIENTES DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Formar professores conscientes da diversidade étnico-racial é essencial para uma educação comprometida com a equidade e a justiça social. Segundo Gomes (2017), a formação docente deve considerar a realidade multicultural da sociedade brasileira e combater o racismo estrutural presente nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. A escola precisa ser um espaço de valorização das identidades étnico-raciais e de combate a qualquer forma de discriminação.

As práticas pedagógicas inclusivas devem articular teoria e prática, assegurando que os conteúdos curriculares contemplam a história, cultura e as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, conforme estabelece a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08. Segundo Cavalleiro (2001), é fundamental que o professor seja preparado para trabalhar com a diversidade e para reconhecer o racismo como um fenômeno que afeta o rendimento e a permanência dos estudantes negros na escola.

Essa formação deve acontecer tanto na graduação quanto na formação continuada, com metodologias que incluem o estudo de autores negros e indígenas, o uso de materiais didáticos representativos, a análise crítica das desigualdades raciais e a valorização das expressões culturais marginalizadas. Para Gomes (2005), a construção de uma prática pedagógica antirracista exige do educador uma postura ética, política e comprometida com a transformação social.

Estratégias como rodas de conversa, projetos interdisciplinares, leituras críticas e atividades artísticas baseadas nas culturas afro-brasileira e indígena são exemplos de práticas pedagógicas inclusivas que contribuem para o reconhecimento da diversidade e o fortalecimento

da autoestima dos alunos. Segundo Munanga (2005), educar para a diversidade é preparar o aluno para viver num mundo plural, aprendendo a conviver com as diferenças e combatendo as desigualdades.

Portanto, a formação de professores conscientes da diversidade étnico-racial é um processo contínuo que exige mudanças estruturais nos cursos de licenciatura, políticas públicas efetivas e o envolvimento de toda a comunidade escolar. É pela educação que se pode construir uma sociedade mais justa, plural e antirracista.

Além dos autores já citados, é importante destacar a contribuição de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), que defende uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade étnico-racial como componente essencial da qualidade de ensino. Para a autora, a valorização da identidade dos estudantes negros e indígenas no ambiente escolar não é apenas uma questão de representatividade, mas um direito fundamental que garante a inclusão e o sucesso acadêmico desses grupos historicamente excluídos.

Segundo Lopes (2008), a formação docente deve contemplar a desconstrução de paradigmas eurocêntricos que dominam o currículo escolar brasileiro. Ele destaca que muitas vezes, mesmo sem intenção explícita, os professores reproduzem práticas que silenciam ou distorcem a história e cultura de populações não brancas. Para enfrentar isso, é necessário investir em processos formativos que levem os educadores à autocrítica e à ressignificação de suas práticas pedagógicas.

A autora Sueli Carneiro (2003) alerta para a importância de considerar o racismo como um fenômeno estruturante da sociedade brasileira, e não apenas como um conjunto de atitudes individuais. A escola, como espaço de reprodução e transformação social, deve se posicionar de maneira ativa na desconstrução desse sistema. Isso implica, segundo Carneiro, em revisar livros didáticos, práticas disciplinares, critérios de avaliação e até mesmo a linguagem adotada pelos docentes em sala de aula.

De acordo com Candau (2012), uma educação intercultural crítica é fundamental para o enfrentamento das desigualdades. Essa abordagem vai além do reconhecimento superficial das diferenças, promovendo um diálogo entre saberes, culturas e experiências diversas, com base no respeito, na justiça e na construção de novas formas de convivência. Nesse sentido, o professor precisa ser preparado para lidar com conflitos e tensões que emergem da diversidade, transformando-os em oportunidades pedagógicas.

Costa (2014) reforça que práticas pedagógicas inclusivas devem ser contextualizadas, ou seja, devem considerar as realidades locais e as experiências dos sujeitos envolvidos. Ele argumenta que o combate ao racismo não se dá apenas por meio de datas comemorativas ou

projetos pontuais, mas através de uma postura cotidiana de enfrentamento das desigualdades, refletida em todas as dimensões do processo educativo.

Para Oliveira (2015), um dos maiores desafios na formação de professores para a diversidade é garantir que esses profissionais não apenas adquiram conhecimento teórico sobre relações étnico-raciais, mas que também desenvolvam competências emocionais, éticas e políticas para intervir nas situações de racismo que ocorrem no cotidiano escolar. A prática antirracista exige empatia, coragem e compromisso com os direitos humanos.

Segundo Silva e Rios (2016), é preciso construir uma nova pedagogia que reconheça a centralidade da questão racial no Brasil. Eles afirmam que, ao ignorar a contribuição dos povos africanos e indígenas para a formação da sociedade brasileira, o sistema educacional reforça a exclusão. Para os autores, a escola deve se tornar um espaço de reconstrução de memórias e narrativas silenciadas, promovendo a autoestima dos estudantes historicamente marginalizados.

Por fim, Tavares (2020) destaca a importância do protagonismo negro na produção do conhecimento. Ele afirma que incluir autores, pensadores e artistas negros e indígenas no currículo é um passo fundamental para romper com a hegemonia eurocêntrica e para formar cidadãos críticos e conscientes. A formação de professores deve, portanto, valorizar epistemologias diversas e incluir perspectivas que historicamente foram marginalizadas nos espaços acadêmicos e escolares.

3.1 Desafios na Implementação da Educação Étnico-Racial no Currículo Acadêmico

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, consolidou o reconhecimento do Brasil como uma nação pluriétnica e multicultural, assegurando aos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira o direito à valorização de suas culturas e à preservação da diferença. Entretanto, foi apenas no início do século XXI, com a promulgação das Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 12.796/2013, que a diversidade étnico-racial foi incorporada como princípio educativo. Essas normas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, sendo considerado marcos na luta antirracista dentro do campo educacional.

O avanço legislativo, juntamente com a realização de ações afirmativas no ensino superior, resultou de históricas mobilizações sociais em prol dos direitos das populações racializadas. Essa mudança de paradigma também evidencia a atuação pedagógica dos movimentos sociais, especialmente a partir da década de 1980, ao promoverem um letramento racial e uma consciência coletiva sobre a natureza estrutural do racismo (ALMEIDA, 2018). No contexto dessas lutas, ocorreram importantes conquistas legais e a criação de políticas públicas

voltadas ao enfrentamento do racismo e seus efeitos na vida de grupos racializados (NILMA, 2011; NILMA, 2017; MUNDURUKU, 2012).

Apesar dos avanços legislativos, estudos revelam que a efetivação dessas leis ainda enfrenta inúmeros obstáculos nas escolas. A realização de uma cultura escolar antirracista permanece inconsistente, sendo prejudicada por fatores como: a baixa adesão das secretarias municipais de educação às normativas legais, falta de recursos materiais e humanos, ausência de formação específica para docentes e a manutenção de práticas pedagógicas superficiais, voltadas apenas para datas comemorativas (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023).

De acordo com pesquisa conduzida pelo Instituto da Mulher Negra (Geledés) e pelo Instituto Alana, a maioria das secretarias municipais de educação (cerca de 70%) realiza poucas ou nenhuma ação consistente para efetivar o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Mais da metade reconhece a ausência de práticas contínuas, e apenas uma parcela reduzida promove ações regulares (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023).

Os dados revelam que poucas secretarias possuem equipes específicas para essa pauta e que a regulamentação municipal sobre o tema é limitada. Além disso, a falta de apoio técnico e financeiro por parte dos estados e da União constitui uma barreira adicional, refletindo a fragilidade da institucionalização dessas leis nas redes municipais (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023).

No contexto de escassez de recursos e organização, as atividades execução são geralmente pontuais e pouco críticas, muitas vezes restritas a ações comemorativas. Mesmo quando declaradas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), tais ações não garantem uma prática antirracista consistente sem uma clara vontade política e compromisso institucional (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023).

As pesquisadoras Benedito, Carneiro e Portella (2023) enfatizam que a concretização de uma política educacional antirracista exige mais do que o estabelecimento de marcos legal, sendo necessário que medidas práticas sejam incorporadas de maneira orgânica pelas gestões administrativas e pedagógicas.

Outro entrave relevante é a ausência de um marco legal que estabeleça a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos de formação de professores. Embora a Resolução CNE/CP nº 1/2004 recomende a inserção de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2004), muitas universidades públicas ainda não cumprem tal diretriz, frequentemente agindo apenas sob a pressão de Termos de Ajustamento de Conduta (TACs) firmados com o Ministério Público Federal.

A formação docente deficiente reflete-se também na formação continuada promovida pelos sistemas municipais e estaduais, prejudicando a implementação efetiva da legislação nas

escolas. Pesquisa realizada pelo movimento Todos Pela Educação (2023) aponta que, em 2021, apenas metade das escolas públicas desenvolveu projetos de combate ao racismo, o menor índice registrado na última década.

Além disso, estudo etnográfico de Almeida (2023) desenvolvido em um Centro de Educação Infantil do Distrito Federal, demonstra as dificuldades enfrentadas para consolidar práticas antirracistas mesmo em instituições engajadas. Embora o projeto antirracista desenvolvido pela escola tenha sido premiado nacionalmente, ainda persistem atitudes racistas e lacunas na formação teórica e metodológica de docentes, dificultando a transformação cultural necessária.

Almeida (2023) aponta que a formação inicial e continuada dos professores é o principal desafio para a consolidação de uma educação antirracista sólida. Muitos profissionais carecem de conhecimento teórico, metodologias adequadas e segurança para trabalhar com temas étnico-raciais, o que perpetua práticas excludentes e limita o alcance das políticas públicas de combate ao racismo.

A concepção de uma educação voltada à inclusão e de uma sociedade mais equitativa, idealizada especialmente a partir dos anos 2000, contribuiu significativamente para enfrentar obstáculos vivenciados por pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs), independentemente de sua origem racial. Essa mudança de paradigma impulsionou o surgimento de políticas públicas e programas educacionais voltados à educação especial, buscando consolidar um sistema de ensino mais justo e acessível a todos.

Nesse contexto, o ano de 2003 marcou um ponto de inflexão importante com a realização do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Essa iniciativa teve como proposta principal oferecer o atendimento educacional especializado e promover condições de acessibilidade que garantissem a inserção dos estudantes com deficiência em uma perspectiva inclusiva (Brasil, 2003b).

No que diz respeito às relações étnico-raciais, 2003 também foi significativo pela criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Essa secretaria tinha como propósito assessorar diretamente a Presidência da República na formulação de diretrizes para a igualdade racial. Segundo Barros (2016, p. 24), a SEPPIR visava “incorporar a perspectiva da Igualdade Racial nas políticas governamentais, articulando os ministérios e demais órgãos federais, Estados, o Distrito Federal e os municípios”, promovendo ações de caráter transversal e Inter setorial. Embora tenha sido extinta em 2016, suas funções foram incorporadas a um novo ministério em 2018, fato que gerou críticas quanto à efetividade de sua atuação.

Ainda em 2003, outro avanço foi a sanção da Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Essa medida buscava reparar distorções históricas, promover a inclusão dos negros e valorizar suas contribuições sociais, políticas e econômicas na formação do país (Brasil, 2003a, 2004).

No campo da educação inclusiva, o ano de 2006 foi marcado pela reformulação de diretrizes, entre elas a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que expressava um compromisso com os direitos de todos, valorizando a diversidade e a cidadania ativa. Posteriormente, a aprovação da Lei nº 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com validade até 2024. Esse plano reforça no artigo 2º, inciso III, a necessidade de “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, online).

Apesar dos avanços legais e programáticos, ainda é evidente a permanência de estruturas sociais excludentes. Muitas vezes, as diferenças são desvalorizadas em nome da padronização e da uniformidade, o que resulta na marginalização daqueles que não se encaixam nos padrões socialmente estabelecidos. Essa dinâmica gera estigmas e reforça visões discriminatórias, pautadas em uma concepção de conhecimento universal que ignora as singularidades. Como consequência, desenvolve-se uma visão estereotipada da realidade, que leva à exclusão e ao tratamento desigual de certos grupos.

Nesse panorama, torna-se imprescindível recorrer a práticas democráticas que garantam o acesso e a permanência de todos no sistema educacional. Tal processo deve se apoiar em princípios impessoais e na articulação entre os diversos interesses sociais. Como destaca Boto (2005, p. 783), trata-se de:

“Recorrer à razão e à sensibilidade para fugir de preconceito, de superstições, de relatos míticos, percepções míticas e, sobretudo, de algum irracionalismo convidativo.” (BOTO 2005, p. 783).

A escola, nesse sentido, precisa atuar no enfrentamento dos problemas sociais que afetam a população negra e as pessoas com NEEs, superando visões centradas na homogeneização. Arroyo (1998) salienta a importância de construir vínculos entre os saberes escolares e os saberes da vida, promovendo um currículo que reflete a diversidade cultural, as trajetórias pessoais e as experiências dos alunos e professores. A valorização dessa pluralidade transforma o currículo em um espaço de reconhecimento, não apenas das pessoas negras, mas também daqueles com necessidades educacionais especiais, criando oportunidades para repensar criticamente as práticas pedagógicas e as relações sociais no ambiente escolar.

Mesmo com a importância da Lei nº 10.639/2003, observa-se que, muitas vezes, a sua aplicação nas escolas se dá de forma superficial, sem questionamentos profundos, o que acaba por reforçar a ideologia dominante. Essa ideologia historicamente construída busca excluir os

diferentes, mesmo diante de diretrizes que deveriam justamente acolhê-los. Nesse sentido, permanece a incerteza sobre os reais efeitos do Decreto nº 10.502/2020 – se ele representa avanços ou retrocessos em termos de inclusão.

É fundamental, portanto, observar como essas medidas se concretizam na prática. Afinal, a construção de uma sociedade inclusiva depende diretamente das atitudes e posturas dos indivíduos frente à diversidade. Assim, é papel de todos os agentes sociais – Estado, escolas, legisladores e sociedade civil – romper com os paradigmas históricos de exclusão. Isso inclui o reconhecimento da necessidade de uma abordagem interseccional, especialmente voltada às pessoas negras com NEEs, cujo processo de inclusão exige atenção redobrada diante da dupla vulnerabilidade que enfrentam cotidianamente.

Portanto essas evidências apontam para a urgente necessidade de fortalecimento da formação docente e da estrutura institucional para a efetivação das leis que buscam promover a valorização da diversidade e a construção de uma cultura escolar verdadeiramente antirracista no Brasil.

3.2 Perspectivas e Caminhos para uma Educação Inclusiva e Transformadora

As políticas relacionadas ao direito à educação, percebe-se que, historicamente, os alunos com necessidades educacionais especiais não eram contemplados por esse direito fundamental. Isso gerava uma lacuna que precisava ser preenchida, visando tornar a educação mais democrática e igualitária no que se refere aos direitos. A partir dessa necessidade, surge uma nova visão sobre a educação, voltada para a inclusão nas escolas, com o objetivo de promover mudanças políticas, estruturais e pedagógicas nas instituições de ensino, de modo a atender a todos os alunos.

A Declaração de Salamanca, uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU), que discute os princípios, políticas e práticas na educação especial (UNESCO, 1994), estabelece que as escolas.

"devem reconhecer as necessidades de todos os alunos, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando respostas educacionais adequadas por meio de um currículo flexível, boa organização escolar, diversificação de recursos e entrosamento com suas comunidades" (UNESCO, 1994, p. 05).

Inspirados por essa declaração, diversos países, incluindo o Brasil, passaram a incluir essa garantia de direitos por meio de legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

A educação especial começa, então, a ser repensada sob uma perspectiva inclusiva, recebendo influências importantes, como as estabelecidas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007. Posteriormente, o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) reforça a implementação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo artigo 1º afirma como objetivo "proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente" (BRASIL, 2009).

A construção de uma educação inclusiva e transformadora representa um dos maiores desafios da sociedade contemporânea. Trata-se de um processo que busca garantir o direito de todos à educação de qualidade, respeitando as diferenças culturais, sociais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outras. Para isso, é necessário romper com modelos excludentes e promover práticas pedagógicas que acolham a diversidade como valor fundamental.

Um dos principais desafios enfrentados nesse processo é a permanência de uma cultura escolar excludente, baseada em padrões normativos de desempenho e comportamento. Muitos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, ainda são marginalizados por não se encaixarem nesses padrões. A ausência de uma abordagem pedagógica sensível às diferentes realidades sociais e culturais contribui para a evasão escolar, o fracasso acadêmico e a desigualdade de oportunidades.

A Convenção não só inspirou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como também contribuiu para mudanças na Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em 2015, o governo brasileiro reconheceu formalmente esse estatuto por meio da Lei nº 13.146/15, a qual visa assegurar e promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, buscando sua inclusão social e cidadania no sistema educacional, fruto dos debates da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Com base nas normas legais voltadas para a educação inclusiva, é crucial destacar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão como marcos legislativos dessa abordagem inclusiva. Essas normas preveem as formas e estruturas necessárias para garantir a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional em todos os níveis, assegurando que o poder público se comprometa a criar, desenvolver, programar, incentivar e monitorar as ações relacionadas a essa política (BRASIL, 2015).

O discurso de educação inclusiva propõe que todos os estudantes devem ter as mesmas condições de acesso e participação no ambiente escolar. Esse movimento se expandiu ao longo do tempo e foi consolidado como uma agenda global, seguindo as orientações da Declaração de Salamanca de 1994, que reforçou a necessidade de garantir o direito de todos os alunos a uma educação com igualdade de oportunidades nos diferentes sistemas de ensino.

A educação inclusiva tem suas origens na década de 1950 e continua a se expandir, buscando romper com a exclusão de qualquer grupo minoritário, seja de pessoas com deficiência, de etnia, raça, gênero ou classe social. Assim, a educação especial, sob a ótica da inclusão, pode ser vista como uma política educacional de justiça social, que atende às necessidades e particularidades de cada aluno.

A ideia de educação inclusiva é, portanto, uma garantia do direito de todos à educação, não apenas dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças humanas, considerando a diversidade étnica, racial, social, cultural, intelectual, físicas e de gênero. A inclusão exige uma transformação nas práticas culturais, pedagógicas e políticas vigentes nas escolas, para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção (UNESCO, 1994).

O conceito de inclusão ou escola inclusiva, desde efetivação, tem sido interpretado de diversas maneiras por diferentes autores. Exemplos de definições incluem:

A educação inclusiva é um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que concilia igualdade e diferença como valores essenciais, avançando além da ideia de equidade formal ao considerar as circunstâncias históricas da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

A escola inclusiva é aquela que possibilita a participação de todos em igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças de sexo, idade, origem étnica, orientação sexual e deficiências (BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2005, p. 217-227).

A escola inclusiva é um espaço que celebra a diversidade, vendo-a como uma riqueza a ser compartilhada e valorizada, em vez de ser considerada uma ameaça (CÉSAR, 2003, p. 119).

A escola inclusiva é um ambiente onde as crianças e jovens desenvolvem sua autonomia e pensamento crítico, aprendendo a valorizar a diferença, e proporcionando uma convivência sem discriminação, em um clima de solidariedade e participação (MANTOAN, 2015, p. 66).

As escolas inclusivas encaram a aprendizagem como um processo social, no qual a interação social desempenha um papel central para facilitar a aprendizagem e promover o desenvolvimento dos alunos (PACHECO, 2007, p. 148).

A inclusão escolar é entendida como a busca para romper com práticas educacionais que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros. A política de educação inclusiva, quando analisada em conjunto com outras políticas educacionais, visa a democratização, a equidade e a justiça social, abrangendo diversos grupos historicamente marginalizados e buscando garantir sua inclusão.

A educação especial, no contexto da educação inclusiva, reconhece à importância de interseccionar a deficiência com outros marcadores sociais, como gênero, raça, etnia e classe social, compreendendo que os corpos dos estudantes estão intimamente ligados às suas dimensões socioculturais (BRASIL, 2008).

No entanto, Freitas (2003) alerta que esses pressupostos da educação inclusiva nem sempre são plenamente considerados. O autor afirma que as características mais complexas dos sujeitos não podem ser analisadas isoladamente, pois estão sempre interseccionadas com outros marcadores sociais que estruturam a identidade de cada indivíduo. Berckmoes e Reis (2017) também reforçam que, por meio desses marcadores sociais, muitas pessoas vivenciam discriminação e preconceito, que são vivenciados na construção identitária de corpos e suas intersecções.

Portanto, as identidades de raça, etnia, classe, gênero e outras não devem ser analisadas de forma isolada, pois estão interligadas por dinâmicas que revelam a desigualdade social, moldada pelas experiências vividas e pelas relações de poder que delas emergem. Nesse contexto, a defesa de uma leitura interseccional se sustenta na ideia de que a análise deve compreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais, conforme exposto por Bilge (2009). A autora afirma que a interseccionalidade é uma teoria transdisciplinar que se opõe à hierarquização das grandes categorias sociais, como sexo/gênero, classe, raça, etnia, idade, deficiência e orientação sexual, propondo um olhar sobre como essas categorias interagem para reproduzir desigualdades sociais.

Ao abordar o contexto educacional, torna-se evidente que pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs) historicamente tiveram seu direito à educação negado, em virtude de concepções equivocadas que alimentaram mitos sobre suas capacidades. Tais concepções resultaram em práticas excludentes e segregacionistas ao longo do tempo. A situação se torna ainda mais complexa quando essas pessoas também são negras, pois enfrentam, além das barreiras impostas pela deficiência, a exclusão estrutural decorrente do racismo, o que agrava ainda mais o cenário de desigualdade educacional.

É importante destacar que o acesso da população negra à educação ocorreu de maneira tardia no Brasil, resultado direto de um processo histórico de marginalização iniciado com a escravidão. Após a abolição, não houve qualquer planejamento eficaz de inclusão social, o que perpetuou a exclusão nas instituições escolares, voltadas, em sua maioria, à elite branca. Conforme Schwarcz (2012), o Estado brasileiro, no final do século XIX, optou por políticas de incentivo à imigração europeia como estratégia para o “embranquecimento” da população, omitindo-se da responsabilidade de reparar os danos causados aos povos escravizados.

Esse processo contribuiu para a formulação e disseminação do mito da democracia racial, especialmente a partir da década de 1930, uma narrativa que busca apagar as desigualdades raciais ao afirmar uma suposta igualdade entre todos os brasileiros. Essa concepção, ainda presente nos dias atuais, dificulta o reconhecimento da necessidade de políticas públicas específicas para populações marginalizadas, como a população negra e as pessoas com deficiência.

A perpetuação dessa lógica sustenta discursos racialistas, que inferiorizam a população negra e reforçam estigmas de incapacidade. Trata-se de um mecanismo semelhante ao capacitismo, que, segundo Mello (2016, p. 3266),

[...] hierarquiza os sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional", excluindo aqueles que não se encaixam nos padrões impostos pela sociedade.

O capacitismo, assim como o racismo, opera por meio de julgamentos prévios, desprovidos de reflexão e conhecimento aprofundado. Gomes et al. (2005, p. 54) definem esse processo como a formulação de um “[...] conceito [prévio] formado antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos”, prática que também embasa o preconceito racial. Ainda segundo os autores, esse preconceito resulta na concretização da discriminação racial, tornando-se “a efetivação do preconceito”.

Essas concepções equivocadas sobre a diferença são socialmente construídas. Como explica Gomes et al. (2005, p. 54):

[...] nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo”. A formação dessas ideias ocorre no seio das relações sociais, desde a infância até a vida adulta, passando por diferentes instituições, como a família, a escola, a igreja e o ambiente de trabalho. Portanto, o modo como aprendemos a perceber o “outro” especialmente o que foge do padrão branco, saudável e hegemônico é produto de construções históricas e sociais, e não de tendências naturais ou biológicas.

Desse modo, torna-se fundamental repensar em que momentos e por quais meios são disseminados valores que sustentam práticas excludentes. Ainda que a reeducação das relações étnico-raciais não seja uma responsabilidade exclusiva da escola, é inegável que ela desempenha papel central nesse processo. Sendo um espaço de intervenção social, a escola deve promover ambientes de escuta, diálogo e respeito, contribuindo para a emancipação de grupos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, é necessário fortalecer os princípios da Educação Inclusiva, a qual tem como objetivo eliminar barreiras no acesso à educação. Segundo Arnaiz (2005), a concepção de inclusão escolar deve ir além das pessoas com deficiência, abrangendo todos os grupos afetados

por exclusões sociais. Tal abordagem propõe uma educação voltada à equidade, valorizando a diversidade como elemento essencial para a qualidade do processo formativo.

A inclusão social, por sua vez, pode ser compreendida como:

“[...] ato de trazer aquele que é excluído socialmente, por qualquer motivo, para uma sociedade que participa de todos os aspectos e dimensões da vida, isto é, dos âmbitos econômico, cultural, político, religioso etc.” (INCLUSÃO, 2020, p.33).

Para Hermes e Lunardi-Lazzarin (2015, p. 541), isso significa que “a inclusão escolar faz de cada um de nós um agente, um articulador, um multiplicador das suas ações”, promovendo parcerias e solidariedade em torno de objetivos comuns.

Contudo, esse processo só se concretiza a partir do momento em que o indivíduo comprehende sua existência não apenas como presença no mundo, mas como sujeito em constante relação com ele. Como afirma Freire (1995), é na interação com o mundo que o ser humano se torna agente de transformação social. Portanto, cabe à escola assumir seu papel como espaço de encontros baseados no respeito e na aceitação das diferenças, contribuindo significativamente para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa para todos.

A abordagem interseccional vai além do simples reconhecimento de múltiplos sistemas de opressão. Ela busca entender como essas categorias se entrelaçam e influenciam a dinâmica de poder, favorecendo uma análise mais profunda das injustiças sociais que surgem dessas relações. Isso, por sua vez, pode promover uma revolução paradigmática, mudando a forma como comprehendemos e confrontamos as desigualdades entre os corpos que existirem e resistirem, especialmente no campo das injustiças sociais.

Além disso, há uma grande lacuna na formação dos professores em relação à diversidade. Muitos cursos de licenciatura ainda negligenciam a preparação dos futuros educadores para lidar com questões como o racismo, a inclusão de pessoas com deficiência, e as desigualdades de gênero e classe. Essa omissão impede que os docentes desenvolvam uma postura crítica e sensível às demandas de uma escola plural e democrática.

Outro obstáculo importante é a estrutura física e organizacional das escolas, que muitas vezes não estão preparadas para acolher adequadamente todos os estudantes. Faltam recursos, acessibilidade, materiais adaptados e apoio especializado. A ausência de políticas públicas eficazes e investimentos contínuos agrava esse cenário, dificultando a implementação de uma educação inclusiva em larga escala.

Apesar desses desafios, avanços significativos têm sido observados. Leis como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são marcos importantes que reconhecem o direito de todos à escolarização em ambientes regulares de ensino. Essas normativas reforçam o princípio de que é a escola que deve se adaptar ao estudante, e não o contrário.

No campo pedagógico, cresce o número de escolas e educadores que vêm adotando metodologias ativas, projetos interdisciplinares, ensino colaborativo e práticas de escuta e diálogo. Essas estratégias promovem a participação de todos os alunos, favorecendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências socioemocionais. A valorização das diferenças passa a ser compreendida como riqueza, e não como obstáculo.

A tecnologia também tem desempenhado um papel relevante na promoção da inclusão, especialmente no período pós-pandemia. Plataformas acessíveis, recursos digitais adaptados e ferramentas de comunicação alternativa têm ampliado as possibilidades de participação de estudantes com deficiência e de diferentes origens sociais. No entanto, é preciso cuidado para que a inclusão digital não reproduza as exclusões existentes.

A formação continuada de professores tem se mostrado um caminho promissor. Através de programas de capacitação, oficinas temáticas e redes de apoio, muitos docentes estão adquirindo conhecimentos e desenvolvendo novas práticas pedagógicas voltadas à inclusão. A troca de experiências entre educadores e o diálogo com as comunidades escolares são elementos-chave para a consolidação de uma prática transformadora.

Outro aspecto fundamental é o envolvimento da comunidade escolar no processo educativo. A participação ativa de famílias, estudantes e demais profissionais da educação fortalece o compromisso coletivo com a inclusão. Quando todos são corresponsáveis pela aprendizagem e pelo bem-estar dos alunos, cria-se um ambiente mais acolhedor, justo e respeitoso.

A educação inclusiva e transformadora é, acima de tudo, um projeto ético e político. Ela exige coragem para romper com modelos historicamente excludentes e disposição para construir novas formas de ensinar e aprender. Implica olhar para cada estudante como sujeito de direitos, com potencialidades e necessidades singulares.

Portanto, embora os desafios ainda sejam muitos, as perspectivas para uma educação inclusiva e transformadora são reais e possíveis. Elas exigem políticas públicas consistentes, investimento em formação docente, mudanças curriculares e uma nova cultura escolar baseada na justiça, no respeito à diversidade e na valorização de cada ser humano.

Com base nessa abordagem, torna-se imprescindível que as instituições escolares adotem uma postura crítica e transformadora, que vá além do cumprimento formal das legislações. É necessário que se promova uma educação antirracista e anticapacitista, que reconheça as singularidades dos sujeitos e combata as desigualdades históricas enraizadas no sistema educacional brasileiro. Isso requer não apenas a elaboração de políticas públicas interseccionais, mas também a implementação efetiva de práticas pedagógicas que incorporem esses princípios à rotina escolar.

Neste contexto, destaca-se a importância da formação docente voltada para a equidade, que contemple não só os fundamentos legais da inclusão e da igualdade racial, mas também os saberes construídos a partir das vivências dos próprios sujeitos marginalizados. É por meio da escuta atenta, do respeito à diversidade e do reconhecimento das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar que se pode construir uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Além disso, a atuação dos profissionais da educação deve ser respaldada por ações institucionais comprometidas com a justiça social, como a criação de núcleos de acompanhamento pedagógico especializados, o fortalecimento das redes de apoio às famílias e o desenvolvimento de currículos que contemplem a história, a cultura e as lutas das populações negras e das pessoas com deficiência. Tais medidas têm o potencial de transformar a escola em um espaço de pertencimento e valorização da diversidade, contribuindo para a superação das barreiras simbólicas e materiais que ainda persistem.

Ademais, é fundamental compreender que a promoção da inclusão da pessoa negra com necessidades educacionais especiais não se limita ao espaço escolar, mas deve ser pensada de forma articulada com outras esferas sociais, como a saúde, a assistência social, a cultura e o trabalho. A atuação intersetorial é condição essencial para garantir o acesso integral aos direitos e a efetivação da cidadania dessas pessoas, promovendo sua autonomia, autoestima e protagonismo social.

Por fim, acredita-se que o reconhecimento das opressões interligadas enfrentadas por pessoas negras com NEEs pode catalisar um novo paradigma de inclusão, baseado na justiça social, na equidade e no respeito às diferenças. Assim, o desafio que se coloca à sociedade e às instituições educacionais é o de romper com as lógicas normativas excludentes e construir um projeto educativo que acolha, respeite e valorize todas as formas de existência humana, promovendo um futuro mais justo, democrático e inclusivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para as relações étnico-raciais representa um passo crucial na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. A formação de professores dentro dessa perspectiva deve se comprometer com a superação de práticas e discursos que historicamente excluíram e silenciaram os saberes e experiências de populações negras e indígenas no Brasil. Para isso, é fundamental reconhecer o racismo estrutural como uma realidade presente nas instituições escolares e na própria formação docente.

A escola, enquanto espaço social de produção e reprodução de saberes, pode tanto reforçar desigualdades quanto se tornar um local de resistência e transformação. A implementação efetiva da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, é um marco importante, mas ainda enfrenta resistências, negligência institucional e falta de preparo por parte dos profissionais da educação.

Nesse contexto, a formação de professores deve ir além de conteúdos informativos. É preciso promover experiências formativas que provoquem reflexões críticas sobre a identidade, os privilégios, as opressões e a importância da diversidade étnico-racial como fundamento de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e transformadora. A presença de autores negros e indígenas nas leituras, a valorização de suas contribuições e o debate sobre epistemologias diversas são ações concretas e urgentes.

Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com as questões raciais em sala de aula. Esse dado revela a carência de uma política de formação inicial e continuada que contemple os desafios da educação antirracista. A ausência de discussão sobre raça e racismo nos cursos de licenciatura perpetua o ciclo de invisibilidade e negação que compromete a formação ética e política dos educadores.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer as iniciativas positivas em diferentes partes do país. Grupos de pesquisa, projetos de extensão, coletivos educacionais e ações comunitárias vêm desempenhando um papel importante na construção de propostas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais. Essas práticas mostram que é possível promover mudanças reais quando há engajamento, sensibilidade e compromisso com a equidade.

A perspectiva inclusiva exige que os professores compreendam o papel da escola na reprodução das desigualdades raciais e assumam o desafio de construir práticas educativas comprometidas com a justiça social. Isso implica, entre outras coisas, revisar o currículo escolar, dialogar com as famílias, enfrentar o preconceito no cotidiano escolar e valorizar a identidade dos estudantes negros e indígenas.

A educação antirracista não é uma tarefa exclusiva de professores de História ou Sociologia. Ela deve atravessar todas as áreas do conhecimento e estar presente em todas as

etapas da escolarização. Matemática, Ciências, Artes, Língua Portuguesa, todas podem e devem contribuir para a construção de uma consciência crítica sobre a diversidade étnico-racial e o combate ao racismo.

É importante ressaltar que educar para as relações étnico-raciais não significa apenas reconhecer a diversidade, mas também atuar de forma concreta para transformar estruturas e mentalidades que sustentam o racismo. A luta contra o preconceito racial passa pela valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros, pela desconstrução de estereótipos e pela construção de novos referenciais identitários.

Além disso, a formação de professores precisa ser contínua, reflexiva e dialogada. A inserção de disciplinas específicas, a promoção de seminários, oficinas, grupos de estudo e a articulação com movimentos sociais são estratégias fundamentais para consolidar uma prática docente coerente com os princípios da educação antirracista.

Outro ponto essencial é o papel das políticas públicas na efetivação dessas ações. Sem o apoio institucional, os avanços permanecem pontuais e vulneráveis. O Estado precisa garantir recursos, orientação pedagógica, formação qualificada e mecanismos de avaliação que assegurem o cumprimento da legislação e incentivem boas práticas em relação à diversidade étnico-racial.

Nesse processo, o protagonismo dos professores negros e indígenas deve ser fortalecido. Suas vivências e saberes são fundamentais para ampliar a compreensão sobre as relações étnico-raciais e para enriquecer o debate pedagógico. A presença desses profissionais nos espaços de formação, decisão e produção de conhecimento é uma forma de romper com a lógica excluente da branquitude hegemônica.

Por outro lado, a formação de professores não pode ser pensada de forma descolada da realidade dos estudantes. É preciso considerar as demandas das comunidades escolares, os contextos locais e as experiências concretas de discriminação e resistência. A escuta atenta e o diálogo são ferramentas pedagógicas potentes no enfrentamento das desigualdades.

A educação para as relações étnico-raciais também tem uma dimensão subjetiva e afetiva. Ela exige dos professores sensibilidade, empatia e abertura para revisar suas próprias crenças e atitudes. A transformação começa dentro do próprio educador e se estende à sua prática pedagógica, suas escolhas curriculares e suas interações com os estudantes.

Em síntese, a formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais representa um caminho possível e necessário para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com os direitos humanos. Ainda há muito a ser feito, mas os passos já dados mostram que é possível construir uma escola que reconheça, valorize e celebre a diversidade.

Portanto, conclui-se que a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores é não apenas um imperativo legal e ético, mas uma oportunidade de transformação profunda do fazer educativo. Ela amplia horizontes, desconstrói preconceitos e abre caminho para uma sociedade mais plural, justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Bárbara. Educação antirracista na educação infantil: desafios e práticas em um Centro de Educação Infantil do Distrito Federal. 2023.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. 2. ed. São Paulo: Pólen Livros, 2018.
- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BENEDITO, Fernanda; CARNEIRO, Edna; PORTELLA, Mariana. *20 anos da Lei 10.639: avanços e desafios na educação básica*. São Paulo: Instituto da Mulher Negra – Geledés; Instituto Alana, 2023.
- BILGE, Sirma. *Interseccionalidade: uma teoria transdisciplinar*. Revista Estudos Feministas, v. 17, n. 1, p. 69-85, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Congresso Nacional, 2015.
- CANDAU, Vera M. F.; LELIS, Ivani M. S. A relação teoria-prática na formação de educadores. In: CANDAU, Vera M. F. (org.). *Didática: questões contemporâneas*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 11-32.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 146, p. 11-30, jul. 2012.
- CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2001.

CÉSAR, José. *A escola inclusiva como celebração da diversidade*. In: **Congresso Brasileiro de Educação Inclusiva**, 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Congresso Brasileiro de Educação Inclusiva, 2003. p. 119.

COSTA, Ana Célia da Silva. *Educação e diversidade: práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 15-32, jan./abr. 2014.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da senzala à colônia*. 7. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

DEUS, Wagner Gonçalves da Silva (Org.). Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira: lei 10.639/03 e práticas pedagógicas. São Paulo: Selo Negro, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Negros no Brasil: história e historiografia. São Paulo: Selo Negro, 2007.

FACCI, Marilda G. D. Formação de professores e o trabalho pedagógico: uma perspectiva histórico-crítica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 77-92, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Denise. *A educação inclusiva e a interseccionalidade*. São Paulo: Editora Acadêmica, 2003.

Gil, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *A política nacional de formação de professores na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/SECADI, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade cultural e formação de professores: um diálogo necessário**. Educação em Revista, n. numeroespecial, p. 151-167, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e diversidade: o desafio da formação de professores*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Cultura, identidade e diferença na educação*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 143-160.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra: pesquisa e práticas em educação. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores: repensando trajetórias*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

IANNI, Octavio. *Escravidão e racismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

LOPES, Maria Lúcia. *Educação das relações étnico-raciais: desafios da formação de professores*. In: PINTO, Luiz Felipe (Org.). *Educação e relações raciais: novas perspectivas para a formação de professores*. Brasília: MEC, 2008. p. 31-48.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação inclusiva: os desafios da escolarização para todos*. São Paulo: Cortez, 2015.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. 9. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Os Economistas)

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1981.

MUNANGA, **Identidade e Etnia**. IN: BRANDÃO, André Augusto. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Ed. EDUFF, Rio de Janeiro, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

MUNANGA, Kabengele. *Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. *A origem dos povos indígenas brasileiros*. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.

NILMA, Lino Gomes. *Movimento negro e educação: possibilidades e limites da atuação política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NILMA, Lino Gomes. *O lugar do movimento negro na educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá

outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

OLIVEIRA, Roseli Faria. *Educação das relações étnico-raciais: uma proposta de formação docente para a diversidade*. Curitiba: Appris, 2015.

PACHECO, André. *A educação inclusiva e o processo de aprendizagem: desafios e conquistas*. São Paulo: Editora Universitária, 2007.

PEREIRA, Amilcar Araujo. O mundo negro: relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um Educador Antirracista**. Bahia: Editora Planeta, 2023.

PONCE, Bruna Meneghetti; FERRARI, Alexandre de Sá. Educação antirracista e interculturalidade: desafios e possibilidades. Campinas: Papirus, 2022.

RIBEIRO, Alex Leonardo. **História e Educação: Políticas Públicas de implementação do artigo 26-A da LDB** – Lei de Diretrizes e Base da Educação. Revista Acadêmica, educação, tecnologia e negócio. Vol I. Nº I. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação das relações étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 121-136, jan./abr. 2003.

SILVA, Renato Emerson dos Santos; RIOS, Antonio Carlos dos Santos. *Pedagogia das ausências: a negação da identidade negra no currículo escolar*. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 2, p. 421-442, jul./dez. 2016.

SOARES, Carlos Eugênio Libâneo. *A formação dos quilombos no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

TAVARES, Thiago. *Curriculum, raça e saberes ancestrais: uma proposta antirracista decolonial*. Salvador: EDUFBA, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Apenas metade das escolas públicas realizaram ações de combate ao racismo em 2021. 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

TRINDADE, EzildaLoretto. SANTOS, Rafael (Org). **Multiculturalismo: Mil e Uma Face da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e o desenvolvimento de políticas educacionais*. 1994. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/declara%C3%A7%C3%A3o-de-salamanca-e-linha-de-a%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 26 abr. 2025.

WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e escravidão*. 3. ed. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Boitempo, 2012.

ARNAIZ, Pilar. Educação inclusiva: uma escola para todos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

GOMES, Nilma Lino et al. Diversidade e educação: reflexões e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HERMES, M. G.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Inclusão escolar e formação docente: repensando práticas pedagógicas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 525-544, set./dez. 2015.

INCLUSÃO. Inclusão social. Disponível em: <https://www.inclusao.gov.br/inclusao-social>. Acesso em: 01 maio 2025.

MELLO, Ana Paula Serrata. Capacitismo e seus atravessamentos com a sexualidade e a deficiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, p. 3263-3282, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARROS, Myrian Sepúlveda dos Santos. Racismo institucional e políticas públicas: desafios para a promoção da igualdade racial. In: CAVALLEIRO, Eliane; MENEZES, Paulo Vinicius de Oliveira (org.). *Políticas públicas e desigualdades raciais no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2016. p. 17-40.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2003b.

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”*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 maio 2025.

BOTO, Carlota. A escola e o tempo: a historicidade do conhecimento e a experiência escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 777–794, set./dez. 2005.

