

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ELIZABETH DA SILVA PEREIRA

**COMO (NÃO) PREPARAMOS OS NOSSOS PROFESSORES PARA A PRÁTICA
DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS**

CAMPINAS

2026

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ELIZABETH DA SILVA PEREIRA

**COMO (NÃO) PREPARAMOS OS NOSSOS PROFESSORES PARA A PRÁTICA
DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS**

Texto submetido à avaliação da banca de defesa de dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação.

Grupo de pesquisa: GedTecs – Educação e Tecnologias
Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Profa. Dra. Eliane Fernandes Azzari

CAMPINAS

2026

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P436c	<p>Pereira, Elizabeth da Silva</p> <p>Como (não) preparamos os nossos professores para a prática de uma educação antirracista nas escolas / Elizabeth da Silva Pereira. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.</p> <p>115 f.</p> <p>Orientador: Professora Dra. Eliane Fernandes Azzari .</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Formação docente. 2. Educação antirracista. 3. Letramento racial crítico. I. Fernadnes Azzari , Professora Dra. Eliane . II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. III. Título.</p>
-------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM EDUCAÇÃO

ELIZABETH DA SILVA PEREIRA

**COMO (NÃO) PREPARAMOS OS NOSSOS
PROFESSORES PARA A PRÁTICA DE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 20 de fevereiro de 2026.

DR(A) ELIANE FERNANDES AZZARI
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS
PUC-CAMPINAS

DR(A) CARLOS JOSÉ LÍRIO
UNIFESP

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Dedico este trabalho ao meu filho, cuja existência ilumina meus dias e me ensina, a cada instante, o verdadeiro sentido do amor, da esperança e da persistência. Ao meu marido, companheiro de todas as jornadas, pela presença constante, pela paciência nas ausências e pelo apoio incondicional que sustentou cada passo desta caminhada. A vocês dois, minha razão e meu refúgio, dedico este trabalho com gratidão e amor profundos, certa de que cada conquista aqui registrada é também de vocês.

Agradecimentos

É difícil, após a conclusão de um trabalho acadêmico, compor uma relação de agradecimentos que contemple todos os envolvidos no processo. Ao citar nomes, quase sempre acabamos cometendo injustiças, pois isso implica, muitas vezes, omitir referências de pessoas igualmente importantes em nossa trajetória.

O meu reconhecimento inicial é endereçado à minha família, especialmente ao meu marido, Gustavo, e ao meu filho, João Pedro, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelo incentivo constante ao longo de todo o percurso do mestrado. A presença, a compreensão e o afeto de vocês foram fundamentais para que eu pudesse seguir adiante, mesmo nos momentos de maior cansaço e incerteza.

À minha orientadora, professora Dra. Eliane Fernandes Azzari, expressei minha sincera gratidão pela condução ética, sensível e rigorosa, pelo diálogo constante, pela confiança e pelas provocações intelectuais que contribuíram decisivamente para o amadurecimento desta pesquisa e da minha formação acadêmica.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa, registro minha profunda gratidão pela generosidade em compartilhar experiências, reflexões e vozes que deram sentido, densidade e compromisso ético a este trabalho. Sem suas contribuições, este trabalho não se realizaria.

Estendo meus agradecimentos aos autores e autoras que dialogam com esta pesquisa, cujas produções teóricas iluminaram caminhos, tensionaram ideias e sustentaram as reflexões aqui construídas.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me acompanharam nesse processo: amigos, colegas de percurso acadêmico e profissionais da educação, agradeço pelo apoio, pelas escutas, pelas palavras de encorajamento e pela partilha de afetos que tornaram a caminhada mais humana.

Ao grupo de pesquisa GedTecs (Educação e Tecnologia), do qual tenho a honra de fazer parte, pela generosidade em compartilhar os saberes construídos e ampliar a minha visão sobre a pesquisa e o papel do pesquisador, mantendo sempre o caráter humano, responsivo e responsável no processo de construção do conhecimento.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, agradeço pelo espaço formativo, pelas oportunidades de pesquisa e pela contribuição institucional para minha trajetória acadêmica.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituição fomentadora desta pesquisa, pelo apoio financeiro que possibilitou as condições materiais para a realização deste mestrado.

Por fim, um especial agradecimento à professora Dra. Mônica Rios, ao professor Dr. Carlos Lírio e ao professor Dr. Kleber Silva que compõem a banca examinadora, pela leitura atenta, pelas contribuições qualificadas e pelo diálogo acadêmico que certamente enriqueceram este trabalho.

A todas as pessoas que fizeram parte desta caminhada, meu sincero reconhecimento e agradecimento.

PEREIRA, Elizabeth da Silva. COMO (NÃO) PREPARAMOS OS NOSSOS PROFESSORES PARA A PRÁTICA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS. 2026. N° 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. 2026.

RESUMO

Este trabalho está inserido no âmbito da Linha de Pesquisa Formação de professores e Práticas pedagógicas, vinculado ao Grupo de Pesquisa GEdTecs. Parte da premissa de que a educação antirracista é uma obrigação ética, política e pedagógica diante das persistentes desigualdades raciais na sociedade brasileira. Longe de ser uma abordagem opcional ou meramente complementar, ela é uma exigência constitucional e legal, ancorada em marcos como a Lei nº 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatória a inclusão da história e culturas afro-brasileira, africana e indígenas no currículo escolar. No entanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios que demandam ações intencionais e contínuas no âmbito educacional. Entre os desafios enfrentados está a falta de profissionais preparados para trabalhar essa temática. Por essa razão, a pergunta que norteia o nosso estudo é: passados mais de 20 anos da referida lei, quais são os saberes docentes sobre educação antirracista dos profissionais que atuam na sala de aula na educação básica? A partir dessa pergunta, estabelecemos como objetivo geral: identificar os sentidos construídos por docentes de escolas públicas paulistas no que diz respeito à sua formação para o trabalho com a educação antirracista durante a sua graduação (licenciatura). Articulam-se a este os seguintes objetivos específicos: i. analisar os sentidos construídos pelos docentes sobre o conceito de educação antirracista no processo de formação na educação superior; ii. identificar as concepções de professores da educação básica acerca de sua formação inicial para o trabalho com a educação antirracista; iii. apresentar uma reflexão sobre o papel/lugar da inclusão de disciplinas específicas sobre educação antirracista em cursos de Licenciatura. Este estudo se justifica pelo seu potencial contributo para a comunidade escolar ao aproximá-la à academia e ao propor uma reflexão sobre as práticas de formação docente de combate ao racismo. Sob o viés dos estudos dos letramentos críticos e das teorias decoloniais, fundamentamos uma reflexão acerca das relações étnico-raciais no Brasil e a sua influência para a construção dos estudos sobre educação antirracista. No campo metodológico, este estudo está configurado como pesquisa qualitativa, porque busca analisar a complexidade das relações sociais considerando as concepções e as experiências atribuídas pelos participantes. Sendo assim, para compor o *corpus* da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com 12 professores da rede estadual paulista licenciados nos últimos 15 anos, atuantes na região de Campinas, a fim de levantar suas vivências e perspectivas acerca da sua formação para a educação antirracista e identificar desafios enfrentados, boas práticas e possíveis áreas de melhoria. Para as análises do material teórico e empírico construídos, mobilizamos a concepção enunciativo-dialógica proposta por Bakhtin (2016), pois entendemos que o enunciado de cada participante se constrói em resposta a outros discursos dentro de um contexto social e histórico específico. Os dados indicaram a urgência de um fortalecimento das diretrizes voltadas à educação antirracista na formação inicial de professores com o objetivo de prepará-los, de forma crítica e permanente, para o enfrentamento do racismo presente no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação docente; Letramento racial crítico; Educação antirracista; Decolonialidade.

ABSTRACT

Anti-racist education has become established as an ethical, political, and pedagogical obligation in the face of persistent racial inequalities in Brazilian society. Far from being an optional or merely complementary approach, it is a constitutional and legal requirement, anchored in milestones such as Law No. 10.639/2003, updated by Law 11.645/08, which makes the inclusion of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and cultures mandatory in the school curriculum. However, its implementation still faces challenges that demand intentional and continuous actions in the educational field. Among the challenges faced is the lack of professionals prepared to work on this theme. For this reason, the question guiding our study is: more than 20 years after the aforementioned law, what is the teaching knowledge about anti-racist education among professionals working in the classroom in basic education? Based on this question, our general objective was to identify the meanings constructed by teachers in São Paulo public schools regarding their academic background for work with anti-racist education during their undergraduate studies (teaching degree). The following specific objectives are linked to this: i. to analyze the meanings constructed by teachers about the concept of anti-racist education in the higher education period; ii. to identify the conceptions of basic education teachers about their undergraduate studies for work with anti-racist education; iii. to present a reflection on the role/place of including specific subjects on anti-racist education in teaching degree programs. This study is justified by its potential contribution to the school community, bringing it closer to university and proposing a reflection on teacher graduate practices in combating racism. From the perspective of critical literacy studies and decolonial theories, we base our reflection on ethnic-racial relations in Brazil and their influence on the construction of studies on anti-racist education. Methodologically, this study is configured as qualitative research because it seeks to analyze the complexity of social relations considering the conceptions and experiences attributed by the participants. Therefore, to compose the research corpus, we conducted semi-structured interviews with 12 teachers from the São Paulo state school system who graduated in the last 15 years and are working in the Campinas region, in order to gather their experiences and perspectives on their training for anti-racist education and to identify challenges faced, good practices, and possible areas for improvement. For the analysis of the constructed theoretical and empirical material, we mobilized the enunciative-dialogical conception proposed by Bakhtin (2016), as we understand that each participant's statement is constructed in response to other discourses within a specific social and historical context. The data indicated the urgency of strengthening guidelines aimed at anti-racist education in undergraduate studies (teaching degree), with the goal of preparing them critically and permanent to confront racism present in the school context.

Keywords: Teacher training; Critical racial literacy; Anti-racist education; Decoloniality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeira pesquisa geral de estado da arte realizada durante o mês de abril/2024.	32
Quadro 2 – Classificação dos trabalhos em categorias.	35
Quadro 3 – Trabalhos selecionados para leitura e análise.	36
Quadro 4 – Caracterização dos participantes.	75

SUMÁRIO

A PESQUISA E A PESQUISADORA EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	12
1. VOZES INICIAIS	20
1.1 Desenho de pesquisa	28
2. APORTE TEÓRICO: CONTRIBUIÇÕES DE VOZES OUTRAS	30
2.1 Educação antirracista e o Ensino Superior	30
2.2 Breve consideração sobre a licenciatura no Brasil	43
2.3 Contribuições dos letramentos crítico e racial crítico para a educação ..	46
2.3.1. Letramentos críticos	46
2.3.2. Letramento racial crítico	50
2.4 Educação e decolonialidade	53
3. METODOLOGIA DE PESQUISA: VOZES ESTRUTURANTES	60
3.1 Organização da pesquisa	60
3.2 Fase exploratória	62
3.3 Trabalho de campo	63
3.4 Análise dos dados sob a perspectiva enunciativo-dialógica bakhtiniana	66
4. VOZES PRESENTES: O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE SUA	
FORMAÇÃO?	71
4.1 Perfil dos participantes e contexto de produção da pesquisa	71
4.2 Análise dialógica: vozes docentes e os sentidos construídos sobre a	
formação antirracista	78
4.2.1 As vozes docentes	80
CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO PARA/E VOZES FUTURAS.....	97
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
APÊNDICE 2 ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	Error! Bookmark not defined.4

A PESQUISA E A PESQUISADORA EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Trajectoria no tempo

Filha de pais nordestinos, criada na periferia da cidade de São Paulo, bairro de São Matheus, na Zona Leste, vivi a infância com as mazelas da falta de estrutura dessas regiões e a falta de recursos em casa. Com um pai alcoólatra, uma mãe corajosa, que trabalhava como costureira para ajudar nas despesas de casa, e duas irmãs mais jovens, passamos por diversas dificuldades que só quem cresceu em bairros periféricos de uma grande metrópole entenderia. Não considerem isso um lamento, pois é só uma constatação. Meus pais se separaram quando eu tinha 12 anos e ficamos com a minha mãe. Agora, éramos quatro mulheres tentando sobreviver em uma sociedade hostil e machista. Mesmo assim, éramos felizes, pois tínhamos umas às outras.

Nesse contexto, encontrei na escola o meu refúgio. Tive a sorte de conhecer professores que se importavam não só em ensinar os conteúdos prescritos no currículo, mas também se preocupavam em fazer da escola um espaço de acolhimento. Já não tenho contato com nenhum deles; entretanto, quero aqui mencionar o nome de alguns como forma de agradecimento por todo o apoio e carinho a mim doados: professora Wânia (3ª série), professor Wilson (Biologia – 6ª série), professora Marilene (Língua Portuguesa – 8ª série), professor Luiz (História – 8ª série), professor Alexandre (Educação Física- 8ª série), professores Adonez e Zezé (Matemática – 1º e 2º anos do Ensino Médio) e a todos os outros que não foram citados, meu muito obrigada! Graças a eles, sempre tive em mente que seria professora. Tive a sorte em tê-los na minha vida e essa convivência estimulou-me a pensar outras possibilidades para o meu futuro, até então não vislumbrado por mim, como o ingresso no Ensino Superior, por exemplo.

Em 2004, prestei vestibular para História (licenciatura) no Instituto Federal de São Paulo, mas minha pontuação não foi suficiente para o acesso ao curso. No entanto, a minha colocação permitiu a entrada no curso de Turismo, listado como segunda opção. Era um curso novo, ainda pouco conhecido, mas com um currículo de humanidades muito interessante. Nele, havia disciplinas que se aproximavam dos conteúdos de meu interesse, tais como Antropologia, História da Arte, História da Cultura, Inglês e Espanhol. Por fim, foi um curso que me impressionou positivamente na sua estruturação e com um corpo docente muito qualificado.

Além de um currículo significativo, o fato de ser uma instituição pública também foi um fator decisivo para a minha entrada no curso superior – eu não pagaria para estudar – e era o sonho de muitos colegas que não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Médio devido à necessidade de trabalhar para ajudar à família. Eu seria a primeira da minha família a cursar o Ensino Superior, tendo como bônus o fato de ser em uma instituição pública muito respeitada academicamente. Com isso, a licenciatura teve que esperar.

Formei-me em Turismo com muita dificuldade, porque, embora tivesse a gratuidade do curso, a minha mãe não podia pagar as despesas de transporte, alimentação e os materiais necessários para me manter como estudante na faculdade, afinal, ela tinha ainda mais três filhas, sendo a última fruto do seu segundo casamento. Eu já trabalhava em um *shopping center* de São Paulo naquela época, onde continuei trabalhando até o fim da minha graduação. Trabalhava de domingo a domingo, com uma folga semanal. Durante o dia, dedicava-me ao trabalho e estudava no período noturno. Era uma rotina muito cansativa e difícil, pois eu passava muito tempo em transportes públicos me deslocando de casa para o trabalho, do trabalho para faculdade e, à noite, da faculdade para casa. Eu saía muito cedo, voltava muito tarde e tinha pouco tempo para estudar.

Confesso que meu rendimento como aluna deixou a desejar, ao menos para os meus padrões, pois sempre fora uma aluna dedicada na educação básica. Porém, com a minha rotina atribulada, eu não era possível dedicar mais tempo aos estudos e fazia tudo sempre correndo. Recordo-me que tinha muita dificuldade com as leituras de textos acadêmicos muito técnicos e densos. Conteí com a ajuda de alguns colegas para os trabalhos em grupo. Nas minhas folgas, eu tentava colocar as leituras em dia, o que quase sempre era um trabalho incompleto, mas desistir não era uma opção.

Seis meses depois de iniciar o curso superior, resolvi mudar, pois a dificuldade com o deslocamento em transporte público estava me desestimulando a continuar a faculdade. Com muita sorte, consegui alugar um apartamento pequeno no bairro da Barra Funda, região mais central da capital paulista. Na verdade, era uma quitinete, um espaço de 3 m² x 4 m², que eu dividi com a minha irmã do meio, Alice, por 15 anos.

Lembro-me que, no começo, não tínhamos nada no apartamento, contamos com a solidariedade da família para doar qualquer coisa que eles tivessem sobrando e, assim, conseguimos duas panelas, alguns pratos, talheres e outros utensílios para a casa em geral. Financiamos uma geladeira e um fogão em dez parcelas e dormimos

em colchões por algum tempo. Metade do meu salário era só para pagar a minha parte do aluguel, a outra metade eu gastava com alimentação. Não sobrava quase nada, mas morar naquele local e otimizar o meu tempo de deslocamento valia o sacrifício.

Para concluir a minha graduação, estudei as manifestações culturais escolhidas para compor a lista de Patrimônio Cultural Imaterial Nacional, cuja responsabilidade de seleção era feita pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Esse foi o meu trabalho de conclusão de curso (TCC), em que propus uma reflexão sobre quem são os atores que elegem o que deve ou não ser considerado patrimônio cultural para toda a nação, que é múltipla e diversa, e quais seriam os impactos dessa titulação para a manifestação cultural imaterial e para o turismo local. Meu objeto de estudo para essa pesquisa foi a Festa do Divino de Mogi das Cruzes que, nessa época, estava se candidatando para entrar na lista do IPHAN como Patrimônio Cultural Imaterial.

Esse trabalho despertou o meu olhar sobre como a escolha do que deveria se tornar representativo para construção de uma identidade nacional era realizada por intelectuais influenciados por uma visão eurocêntrica de cultura, sob uma visão colonizadora pela qual estabeleciam o que deveria fazer parte da memória nacional e o que deveria ser apagado ou desconsiderado. Essa experiência instigou uma criticidade sobre o meu lugar na sociedade que até então eu não refletia.

Após a graduação, já trabalhando em uma agência de viagem, a vida começou a me apresentar oportunidades que jamais imaginei (trabalhei mais de dez anos no turismo, majoritariamente em agências e operadoras de viagens). Entretanto, em 2010, por indicação de uma colega de trabalho, participei do processo seletivo para cursar uma especialização intitulada “Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos”, pois minha trajetória na área de eventos dentro da empresa era promissora. O curso era oferecido pela Escola de Comunicação e Artes (ECA), na Universidade de São Paulo.

Nesse curso, tive a oportunidade de discutir as questões culturais e identitárias com outros autores, colegas e professores, e o que eu questionava na graduação ficou ainda mais fundamentado: o poder decisório na escolha do representante da cultura nacional era do IPHAN, não havendo nenhum órgão contestador capaz de levantar discussões que questionassem o seu critério ou fiscalizassem as suas ações.

Seu objetivo maior era atender as necessidades do governo vigente e não ao povo brasileiro. Não sei se isso mudou.

Após 18 meses, finalizei o curso (2012) escrevendo um ensaio sobre os impactos do título de patrimônio cultural para a cultura local, tendo como objeto de estudo o “Jongo do Sudeste”, que havia recebido o título de Patrimônio Cultural Imaterial em 2005. Essa discussão ampliou o meu olhar sobre as desigualdades fomentadas pela construção histórico-cultural da nossa sociedade.

No final dessa pós-graduação, mudei de emprego e comecei a trabalhar no setor administrativo de uma empresa aérea. Esse foi um outro período de grande oportunidade na minha vida. Por meio dos benefícios de voos, oferecidos pela empresa, conheci países que sempre considerei distantes – física e simbolicamente – da minha vida, pois do lugar de onde eu vim, viajar não fazia parte do caminho traçado, pertencia a um mundo muito “elitizado”. Acho que, por esse motivo, estudar Turismo nunca fora uma possibilidade de carreira. No entanto, foi essa carreira que me proporcionou as melhores experiências da minha vida. Apaixonei-me por tudo o que aprendi e lembro com muito carinho e respeito de tudo e todos que compartilharam comigo esses momentos.

Ainda trabalhando com Turismo, me casei, engravidei e tive um filho em 2014. Conciliar a maternidade e minha profissão se tornou algo insustentável. Na tentativa de manter uma carreira, decidi continuar morando em São Paulo com a minha irmã e um bebê de quatro meses. Meu marido morava em Campinas, já tínhamos uma casa na cidade, mas eu não queria abandonar a minha profissão após a maternidade, então o meu marido concordou em nos encontrarmos apenas aos finais de semana.

A minha rotina em São Paulo era muito intensa e meu filho ficava na creche o dia todo para eu poder trabalhar. Com essa correria, ele começou a ficar muito doente, desenvolveu bronquite e tinha crises frequentes, o que só alimentava a minha culpa. A necessidade de tomar anti-inflamatórios e antibióticos era recorrente, até que o inevitável aconteceu: ele teve uma crise severa e foi parar na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) de um hospital infantil quando tinha apenas um ano e oito meses. Ficou dez dias internado. Não consigo descrever o meu desespero, mas posso dizer que foi esse sentimento que me fez desistir da profissão e me mudar para o interior.

Com o apoio do meu marido, deixei o trabalho, mudei de cidade e decidi começar uma vida na qual eu pudesse conciliar a maternidade. Iniciei a minha tão adiada licenciatura. Ao longo da minha vida profissional, descobri a importância e o

poder que a nossa língua exerce na sociedade. Ela pode ser uma ferramenta repressora e emancipadora – a depender do uso que fazemos dela – e, por essa razão, escolhi estudar Letras.

Ingressei na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 2020. A maturidade me fez valorizar cada discussão e cada passo da jornada, pois entendi que o caminho é tão importante quanto a chegada ao destino. Aqui, conheci pessoas maravilhosas: colegas, professores e os funcionários da instituição que estiveram muito presente ao longo da minha estada na universidade.

Para me manter na faculdade, eu entrei em um programa de estágio que me pagava uma bolsa para eu dar aulas para os funcionários da própria instituição. Isso me ajudou a pagar as mensalidades durante quase dois anos.

Encerrei o meu contrato de estágio para participar do programa de Iniciação Científica (IC) a convite da professora Eliane Fernandes Azzari. Como eu não poderia acumular as duas bolsas da faculdade, pois o programa de IC também oferecia bolsa aos seus participantes, tive que optar por uma delas. Com o coração partido em ter que abandonar os meus primeiros alunos, escolhi ingressar na IC, pensando também que esse seria o melhor caminho para o mestrado.

Ingressei assim em uma pesquisa na qual realizei, com a professora Eliane, um estudo comparativo sobre as duas edições da obra *Casa de Alvenaria* de Carolina Maria de Jesus (1961 e 2021), identificando os cortes e “correções” realizados na primeira edição (1961) do livro em comparação com a segunda, publicada na íntegra em 2021. Os dados construídos possibilitaram uma discussão sobre os sentidos da (des)construção da identidade da autora, realizado por meio das intervenções feitas pelo seu editor. Como resultado dessa pesquisa, escrevemos um artigo no qual propomos uma sequência didática que envolve a leitura da obra de Carolina para trabalhar o letramento racial crítico e promover a educação antirracista na educação básica.

Na Iniciação Científica, conheci os letramentos críticos, os letramentos raciais críticos e as teorias decoloniais, discussões que ampliaram o meu entendimento sobre identidade, raça e racismo. De modo geral, essas teorias enfatizam que o racismo é uma construção cultural usada para justificar as injustiças cometidas contra grupos subalternizados, em especial a população negra. Carolina Maria de Jesus, sem conhecer esses conceitos, na década de 1960, já denunciava, em sua obra, as mazelas da população preta e periférica, realidade que se perpetuava com a ausência

de políticas públicas para esses grupos. “17 de maio – Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro país sofrem igual aos pobres do Brasil?” (Jesus, 2014, p. 33).

Conhecer um pouco mais sobre a obra e a vida de Carolina me levou de volta para a minha infância, uma criança preta, com traços indígenas, fruto da miscigenação brasileira, que morou em favela e passou por algumas situações muito semelhantes àquelas que a autora relata em suas biografias. Essa autorreflexão me fez entender a importância de uma mulher como eu estar na universidade e poder discutir sobre as questões étnico-raciais que permeiam o nosso cotidiano. Entendi que o racismo se manifesta de formas muito sofisticadas, o que dificulta a sua identificação e, conseqüentemente, o seu combate.

Encontrei na universidade caminhos possíveis para combater o racismo, sabendo que as ações afirmativas concretizadas até aqui foram conquistadas por meio de muita luta e sacrifício de grandes intelectuais e dos movimentos sociais – o que não me intimida, pois nada na minha vida foi fácil.

Minha intenção é dar continuidade ao que já tem sido feito, ampliando as discussões e compartilhando os saberes entre a universidade e a comunidade, pois como diria Freire (2023, p. 133) “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Ao finalizar a IC, já no último semestre do curso de Letras (2023), comecei a lecionar na rede estadual de ensino paulista. Eu estudava na parte da manhã e ministrava aula na parte da tarde. Era professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. Como já mencionei, a maturidade nos dá uma certa segurança para encararmos desafios. Confesso que a escola em que eu lecionada estava longe de ser aquela que eu tinha como referência pessoal. Ela ficava localizada em uma região vulnerável na cidade de Hortolândia e a comunidade de seu entorno era controlada por traficantes locais. A escola tinha mais de 1.400 alunos, muito grande e difícil de controlar. Eu tinha alunos com 13, 14 e 15 anos consumidores de drogas, traficantes e/ou com ficha criminal por roubo e agressão. Não era o ambiente acolhedor que eu tinha na memória. Pelo contrário, era um lugar hostil e muito complexo.

Fiquei assustada com o que vi, os alunos eram muito agressivos entre eles, indiferentes com as aulas, e tudo para eles era chato e desnecessário. Confesso que pensei por várias vezes em desistir da carreira docente e voltar para o Turismo. Aos

poucos, fui conhecendo as histórias dos alunos e entendendo as razões para tanta agressividade entre eles. Minha luta era mostrar que, por meio do diálogo, poderíamos resolver conflitos simples, sem a necessidade de agredir o outro, verbal ou fisicamente. Ensinar a Língua Portuguesa passou a ser o plano B naquele ambiente. Aproximei-me de alguns alunos e consegui estabelecer, minimamente, uma relação de confiança e respeito entre eles, tendo como mantra a seguinte frase: “Ensinar também é querer bem aos educandos” (Freire, 2023, p. 138).

Depois de um tempo, consegui fazer algum progresso e comecei a levar para a sala textos curtos e simples, os quais eram usados como repertório para trabalharmos um gênero textual ou um elemento gramatical. Nas aulas, eu tratava as questões raciais com eles, já que eram os temas que mais atraíam a atenção das turmas. Carolina Maria de Jesus me ajudou muito.

Acho que o maior problema na escola era a dificuldade da gestão para estabelecer uma comunicação eficiente entre os professores e, principalmente, entre os alunos. Penso que o tamanho da escola dificultava esse processo. Éramos quase 60 professores, mas lembro-me de conhecer uns 30, pois eu trabalhava apenas no turno vespertino. Era difícil conversar com os pares sobre questões pedagógicas. Os conflitos e agressões entre os alunos eram os temas que predominavam nas reuniões de professores, sem falar na burocracia do Estado, que nos mantinha ocupados com processos enfadonhos e pouco proveitosos para o fazer docente. Apesar de toda essa dificuldade, encontrei na solidariedade de alguns colegas de profissão a força necessária para continuar. Eles foram pessoas inspiradoras!

Durante os estudos realizados na IC, a educação antirracista se tornou o tema central das nossas discussões, o que nos provocou uma inquietação em entender se e como os docentes se preparam para trabalhar os temas raciais na educação básica. Mesmo com a Lei 11.645/08, que obriga o ensino da cultura dos povos afrodescendentes, africanos e indígenas, a minha experiência na escola de Hortolândia e no meu estágio obrigatório (relatarei essa história mais adiante), evidenciaram o despreparo de alguns docentes para discutirem essas questões. Diante disso, surgiu a ideia de aprofundar esse estudo no mestrado. Com o estímulo da minha orientadora de IC, fiz o processo seletivo para entrar no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na PUC Campinas, ainda finalizando a graduação. Foi um último semestre extremamente cansativo, mas consegui terminar.

No final de 2023, a minha tão sonhada licenciatura estava concluída, porém, agora já tinha um outro desafio confirmado para 2024: o início do mestrado. Em muitos momentos, reflito sobre a minha trajetória e estar aqui é uma conquista jamais imaginada. Tenho muito orgulho dessa caminhada! Tenho plena consciência de que não cheguei até aqui sozinha. Sou muito grata a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram ao longo do caminho, principalmente o meu marido, Gustavo, e meu filho, João Pedro.

Em 2025, oficialmente professora, continuei lecionando na rede estadual paulista, mas em uma escola menor, na periferia de Campinas. Nessa escola, a experiência é totalmente diferente. Como somos poucos, conhecemos todos os colegas, trocamos experiências e problematizamos os conflitos. As decisões são tomadas em conjunto e os alunos são barulhentos, mas também são participativos e engajados.

Assim, eu entendi que a educação pode nos oferecer experiências muito diferentes apenas mudando de unidade escolar. A minha relação com os alunos é afetuosa e respeitosa. Nessa escola, eu consegui resgatar a referência que eu tinha de escola da minha infância e a esperança de que por meio da educação podemos transformar a realidade das pessoas.

Enfim, hoje sou uma mulher preta com 45 anos, casada com um homem preto e com um filho lindo preto, atualmente com 11 anos. Sou também estudante de pós-graduação em uma das melhores universidades da América Latina e, para a minha comunidade, isso tem um poder simbólico muito profundo e potente que outra vez me remete a Carolina:

A minha presença estimularia os pretos a desenvolver-se na vida, com a minha presença eles hão de despertar ambição. Que bom para o país quando o povo for culto, porque quem é culto, é dinâmico... e o preto precisa ser estimulado para ir perdendo o complexo (Jesus, 2021, p. 131).

Nesse processo, percebo que o tempo foi o organizador dos acontecimentos e é nele que continuo construindo a minha trajetória.

1. VOZES INICIAIS

O racismo é apenas um dos sistemas de dominação perpetuados e mantidos por educadores (hook, 2020, p. 63).

Começo o nosso diálogo trazendo a reflexão de bell hooks, destacada em epígrafe, que me instigou a revisitar, como professora do ensino básico, as minhas práticas pedagógicas e perceber o quão excludente pode ser quando (in)conscientemente reproduzi epistemologias eurocentradas. Nesse processo, entendi que para pensar sobre educação antirracista é preciso reconhecer que o racismo existe e foi fundamental para estruturar as relações sociais e educacionais brasileiras, pois

[o] racismo, enquanto pseudociência, busca legitimar a produção de privilégios simbólicos e materiais para a supremacia branca que o engendrou. São esses privilégios que determinam a permanência e a reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração e, mais contemporaneamente, exclusão social em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentação para conceito de raça (Carneiro, 2023, p. 21).

Com isso em mente, surgiu em mim uma inquietação, brevemente apresentada na minha trajetória de vida, na qual testemunhei as consequências práticas da ausência de uma educação antirracista para os profissionais da educação. O reconhecimento dessa lacuna na formação docente intensificou a minha criticidade, minha responsividade e minha responsabilidade (Bakhtin, 2016 p. 25) para com as experiências de estudantes negros nas escolas paulistas. Como pontua Carneiro (2023),

[...] estudantes que passam pelas suspeitas veladas ou explícitas sobre sua educabilidade; que estão sujeitos à subordinação racial impostas pelos instrumentos didáticos e que conformam a sua identidade no espaço escolar; que estão sempre sofrendo humilhações raciais, marcas frequentes da sociabilidade nos espaços escolares, às quais os professores agem com impotência ou indiferença (Carneiro, 2023, p. 399).

Diante disso, fui estimulada a pesquisar educação antirracista na formação docente em virtude das minhas leituras sobre o letramento racial crítico, as teorias decoloniais e a minha experiência como estagiária em uma escola da rede Estadual Paulista, na periferia de Campinas, no período da minha formação docente – o qual compartilharei com você, interlocutor.

Em 2022, era semana da Consciência Negra e uma professora branca de Língua Portuguesa (que eu acompanhei durante o meu estágio para a minha graduação na licenciatura) foi instruída pela coordenação escolar a trabalhar o tema do racismo com seus alunos. Com a turma do 6º ano, a professora decidiu dissertar sobre o gênero cartaz e, na sequência, ela pediu para os alunos produzirem um com mensagens de combate ao racismo. Ao tentar repertoriá-los sobre o tema, a professora iniciou um discurso apresentando a sua opinião sobre a população negra:

Os negros são bons e se juntaram para conseguir o seu espaço na sociedade... eu adoro os negros, acho linda a cor da pele deles, eles não precisam tomar sol... Olha o “fulano” (apontando para um aluno retinto na sala) ele tem uma cor linda, o sorriso dele é lindo, destaca os dentes dele (Professora do 6º ano, 2022).

Naquele momento, houve um silêncio constrangedor na sala e todos se olharam sem entender muito bem o propósito daquele comentário. A docente expressou uma real disposição em passar uma mensagem positiva contra o racismo, mas não tinha consciência de que o que ela estava fazendo era a reprodução de estereótipos que reforçavam os preconceitos enraizados no imaginário coletivo, fazendo uso de um discurso que olha para o negro como exótico e limitado, que enfatiza suas qualidades físicas estigmatizadas e desconsidera os seus saberes, as suas lutas, a sua história e as suas conquistas.

Depois dessa fala, os alunos voltaram a fazer o cartaz e ela continuou a demonstrar seu (des)conhecimento sobre o que é o racismo: “[q]uando eu era cabelereira eu também já sofri racismo. Uma vez uma cliente negra entrou no salão e não quis que eu a atendesse porque eu sou branca. Acho que ela pensou que eu não saberia cuidar do cabelo dela” (Professora 6º ano, 2022). Esse relato corrobora a ideia de um racismo reverso que é questionável, pois

Para que haja racismo nas relações entre os sujeitos, é necessário pressupor a reprodução e a perpetuação de estruturas de poder cristalizadas no interior da organização social, fazendo com que seus benefícios materiais e simbólicos sejam partilhados apenas pelo grupo étnico-racial e social dominante (Fontoura, 2021, p. 63).

Uma pessoa não negra pode ser alvo de um processo de racialização, o que pode resultar em ofensa e discriminação. No entanto, do ponto de vista da construção histórica do racismo, não há registros que validem essa perspectiva, pois não existe um histórico de marginalização sistemática voltado contra pessoas não negras (Fontoura, 2021, p. 63).

Durante a aula, outros relatos foram surgindo, mas nenhum que proporcionasse uma discussão sobre as razões da existência do racismo e as possíveis maneiras de combatê-lo.

Após aquele momento, acredito que a inquietação que surgiu em mim despertaria em você também, interlocutor. Considerando os anos de luta do movimento negro por políticas públicas, com ações afirmativas para a legitimação da história e da cultura das populações silenciadas ao longo da nossa história, que culminaram no sancionamento das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena na escola básica, como era possível ainda encontrarmos em sala de aula professores com discursos segregacionistas?

Uma das explicações possíveis para o despreparo dos profissionais da educação em lidarem com as questões étnico-raciais na escola está na ausência dessa discussão na formação inicial, ou seja, nas licenciaturas.

De modo geral, essa discussão não tem conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do país nas mais diversas áreas. Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente, continua ocupando um lugar secundário. Esse lugar secundário se expressa, inclusive, no texto legal das diretrizes específicas para licenciatura e a pedagogia. Lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana (Gomes, 2011, p. 42).

Para implementação de uma educação antirracista nas escolas (também chamada de Educação das Relações Étnico-Raciais), o governo Federal criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006). Nelas, estão as orientações para a promoção da igualdade racial na educação brasileira, enfatizando a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena por meio de práticas pedagógicas inclusivas e representativas. O documento informa que

[a] Educação das Relações Étnico-Raciais é definida no campo normativo como um processo que impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém, o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali (Brasil, 2006, p. 14).

Embora tenhamos, ainda que de forma tímida, a presença dessa temática na educação básica (e isso não significa que temos profissionais preparados, conforme mostraremos com este estudo), quando se trata da educação superior, as questões relacionadas ao assunto ainda têm uma presença limitada nos currículos de licenciatura. Isso evidencia que, embora a legislação exista, sua implementação não foi suficiente para assegurar um espaço significativo nos currículos universitários para as diretrizes estabelecidas pela referida Lei (Gomes, 2011, p. 43).

Outros estudos consultados por intermédio da revisão de literatura, apresentada na seção 2.4, observaram que a consolidação da Lei Federal nº Lei 11.645/08 foi reconhecida como um significativo avanço para a promoção da diversidade racial na educação brasileira. Contudo, essas pesquisas mostraram que ainda há diversos desafios para que seja colocada em prática e para incluí-la de forma permanente na formação docente.

Apesar dessas pesquisas apresentarem reflexões pertinentes acerca da necessidade de se preparar os professores para a educação das relações étnico-raciais, esses trabalhos discutiram, principalmente, o (des)aparecimento da temática nos currículos de licenciaturas e o (des)cumprimento de práticas pedagógicas sugeridas nas diretrizes da Lei 11.645/08, deixando em segundo plano, ou não trazendo, as experiências e os desafios dos profissionais em exercício, uma contribuição que pretendemos fazer com esta dissertação.

Devemos destacar que ações antirracistas não devem ser de responsabilidade exclusiva dos docentes, pois entendemos que se trata de um sujeito social influenciado por um sistema opressor e racializado e, portanto, é compreensível a dificuldade de reconhecer práticas racistas e, conseqüentemente, de atuar para mitigá-las. Além disso, nosso modelo de sociedade foi construído por meio do apagamento da cultura e pela exclusão da população não branca (Dávila, 1970). Todavia, entendemos que a escola é um espaço de formação humana que muitas vezes desconsidera a diversidade cultural e racial existente no país, privilegiando ideias de um único sujeito social: branco, masculino, heterossexual e jovem. Assim,

[é] comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo mais discriminatórias [...]. Partir do pressuposto que os sujeitos presentes na escola são todos iguais – e, por isso, apresentam uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de

experiências – e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz a dominação (Gomes, 2024, p. 62).

Nesse contexto, encontramos nos letramentos críticos e no letramento racial contribuições epistemológicas para o desenvolvimento de um olhar mais humano dessas relações, oferecendo ao campo educacional possibilidades outras de se pensar as práticas pedagógicas, incluindo, nesse processo, as vozes silenciadas ao longo da nossa história.

O pensamento crítico ajuda-nos a questionar as relações sociais de exploração e exclusão. Pensar criticamente possibilita “[...] entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia” (hooks, 2020, p. 34). A autora acrescenta que o pensamento crítico humaniza a aprendizagem e apresenta verdades outras que contribuem para uma formação mais consciente e cidadã.

Nesse sentido, Freire (2021, p. 77) apresenta alternativas pedagógicas humanizadas, entendendo que, para uma formação libertadora,

[...] não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabeleçam uma relação de diálogo.

Concordando com a ideia de uma formação humanizada, Severino, reconhece que “[...] a formação significa a própria humanização do homem [...] é processo de o devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” (2006, p. 621).

Em conjunto do pensamento crítico, os estudos decoloniais aparecem reforçando a necessidade de voltarmos o olhar para o “local”, ou seja, as demandas e os valores de grupos minorizados, buscando epistemologias outras, mais justas e inclusivas, rompendo com o olhar “global” imposto como norma. Mignolo (2008), em seu texto “Desobediência epistêmica”, fala sobre a construção não de uma “política de identidade”, mas de uma “identidade na política”, o que significa que, enquanto a primeira tem um caráter fundamentalista, a segunda é uma construção social na qual a primeira permeia. Para esse autor,

[a] identidade em política é crucial para a opção decolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas

fundamentadas em identidades que foram alocadas [...] por discursos imperiais [...] podem não ser possível desnaturalizar a construção social racial imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista (Mignolo, 2008, p. 289).

Outra contribuição apresentada como alternativa aos modelos sociais baseados nas epistemologias coloniais é o estudo do Letramento Racial Crítico. Essa área enfatiza e discute a existência do racismo em todas as esferas sociais, jogando luz sobre os discursos que procuram mascarar essas questões sob a ilusão de um Brasil cordial e que ignoram o apagamento e a subjugação da população negra (Nascimento, 2019, p. 28).

Esses estudos foram essenciais para pensar as relações étnico-raciais na formação docente e fazer uma autoavaliação sobre a minha própria formação. Durante a minha licenciatura, devo reconhecer que os temas raciais não foram tratados nos componentes curriculares. Recordo-me que em uma única disciplina, no último período, falamos sobre teorias decoloniais e, transversalmente, essas teorias incluíram no seu conteúdo a valorização dos povos considerados do “sul global” – no nosso caso, a população negra e os povos originários das Américas. Isso ocorreu por iniciativa e escolha da professora daquela disciplina. Fiquei pensando que, se fosse outra profissional, talvez a minha turma não tivesse a oportunidade de fazer essa reflexão ainda na sua formação inicial.

Correndo o risco de incidir em generalização, pensamos que, nas faculdades dedicadas à formação de professores no Brasil, os currículos ainda revelam uma estrutura conservadora que ignoram as demandas históricas dos movimentos sociais por uma educação plural. As disciplinas privilegiam conteúdos desvinculados dos sujeitos e tratam a política educacional apenas sob a ótica estatal, desconsiderando a complexidade dos processos de aprendizagem. Essa perspectiva limita a formação docente, excluindo debates sobre diversidade cultural, étnico-racial, indígena e de gênero, assim como experiências da educação do campo e não escolar. Desse modo, tais temáticas tornam-se insuficientes ou ausentes na formação inicial de professores, comprometendo uma educação crítica e inclusiva (Gomes, 2011, p. 43).

Pessoalmente, tive o privilégio de fazer Iniciação Científica (IC) ao longo da minha graduação. Graças a essa experiência acadêmica, estudei autores(as) negros(as) que problematizavam o racismo de uma forma consciente e fundamentada cientificamente, fugindo do senso comum e dos estereótipos negativos cristalizados na cultura social (hooks, 2020; Nascimento, 2019; Ferreira, 2024; Fanon, 2020;

Gomes, 2011; Pinheiro, 2023; Bento, 2022; Membe, 2022; Carneiro, 2023, entre outros).

Esses(as) estudiosos(as) foram fundamentais para a formação do meu Letramento Racial Crítico. Fico imaginando que sem essa oportunidade de reflexão eu seria mais uma docente na escola básica a reproduzir a visão de mundo do norte global, naturalizando falas e comportamentos de subjugação e interiorização da população negra, pois “[...] a gente nasce e se forma humanamente neste país naturalizando pobreza de gente preta, naturalizando subalternidade e ausência nos espaços de poder, naturalizando criminalidade e desimportância da vida de gente preta” (Pinheiro, 2023, p.57).

Destaco, ainda, que este trabalho é orientado pela visão de língua e linguagem baseada na teoria dialógico-enunciativa bakhtiniana (Bakhtin, 2016; Azzari, 2017; Volóchinov, 2017). Sob essa ótica, sustenta-se uma visão da pesquisa que vê a pesquisadora em diálogo eu-outro, buscando nas interações com as leituras e com os participantes deste estudo aquilo que lhe falta, sua incompletude, visões outras. Mais do que apenas arrecadar respostas em uma entrevista, o diálogo com os professores que gentilmente cederam seu tempo para conversar sobre o tema estabelece um entrelaçamento de vozes e de sentidos que são construídos em comunicação discursiva (Azzari, 2017).

Apresento melhor essa discussão no capítulo 4, no qual invoco as concepções de enunciado, discurso, polifonia e exotopia, entre outras, conforme postuladas na literatura de Bakhtin e seus pares, para tecer análise dialogicamente orientada de excertos das entrevistas, já em sua forma transcrita.

Nesse processo dialógico, entendo que o professor tem um papel fundamental quando pensamos na educação antirracista, pois ele se torna uma referência de um compromisso histórico de (des)construção do modelo colonial que tanto subjogou a população negra. Por isso, conhecer como os participantes desta pesquisa percebem o racismo e a educação antirracista nas suas práticas docentes e relacionar essas práticas com a formação inicial (na licenciatura) desses profissionais foi fundamental para estabelecer um diálogo entre as teorias aqui estudadas e a realidade escolar dos professores.

Conversar com os colegas professores também foi uma forma de problematizar a aflição, despertada pela minha experiência pessoal, que evidenciou o meu

despreparo enquanto docente para trabalhar com o tema das relações étnico-raciais na escola¹.

Mesmo com a existência da Lei 11.645/08, os desafios encontrados na escola básica para a prática de uma educação antirracista ainda são inúmeros. Uma dessas dificuldades, reconhecida por Gomes (2011), Ferreira (2019), Pinheiro (2023) e outros, está na falta de formação inicial do docente. Por essa razão, a pergunta que norteia o estudo é a seguinte: Como os profissionais da educação básica, que estão na sala de aula atualmente, foram preparados para trabalhar com a educação antirracista na escola?

A partir dessa pergunta, estabeleceu-se como **objetivo geral**: identificar os sentidos construídos por docentes de escolas públicas estaduais paulistas no que diz respeito à sua formação para o trabalho com educação antirracista durante a sua graduação (licenciatura).

Articulam-se a este os seguintes **objetivos específicos**: i. analisar os sentidos construídos pelos docentes sobre o conceito de educação antirracista no processo de formação na educação superior; ii. identificar as concepções de professores da educação básica acerca de sua formação inicial para o trabalho com a educação antirracista; iii. apresentar uma reflexão sobre o papel/lugar da inclusão de disciplinas específicas sobre educação antirracista em cursos de Licenciatura.

Definidos os objetivos, entendemos que esta pesquisa se justifica por seu potencial contribuição para com a comunidade escolar ao aproximá-la da academia e ao propor uma reflexão sobre as práticas de formação docente de combate ao racismo. Além disso, este estudo nos possibilitou entender como e se esses docentes foram preparados para trabalhar com as questões raciais.

Ademais, ao refletirmos sobre os efeitos da Lei 11.645/08 na prática escolar, propomos aos participantes deste estudo uma reflexão sobre o papel docente no combate ao racismo, entendendo que “[...] a professora, o professor, é um portal que une as memórias e os conhecimentos no mundo antigo à construção do mundo que está por vir (Pinheiro, 2023, p. 150).

¹ Ressaltamos que, transversalmente, este estudo dialoga com as teorias da Linguística Aplicada, assim como com os Estudos Sociais e outros das Ciências humanas. Contudo, ao longo do desenvolvimento desta dissertação, considerando que ela está situada no contexto dos estudos de um Programa de Pós-graduação em Educação, optamos seguir por esse caminho, reconhecendo sempre a importância do diálogo interdisciplinar para as nossas reflexões.

Reconhecemos que o nosso debate não é novo, estamos apenas atualizando uma discussão que muitos fizeram antes de nós e deixaram um caminho muito importante a ser seguido. Nossa contribuição está em trazer as experiências dos docentes, que atuam no ensino básico sobre a sua formação para a educação antirracista. Consiste também em criar oportunidade ao campo educacional para refletirmos sobre os desafios e os avanços percebidos por esses profissionais para lidarem com o racismo na escola, após mais de 20 anos da Lei 10.639/03, atualizada pela Lei 11.645/08.

Desse modo, apresentaremos na seção seguinte a estruturação da pesquisa para que o interlocutor observe os caminhos que percorrerá ao longo da leitura. Por meio dessa organização, tentamos compreender os fenômenos complexos desta discussão, relacionando-os com a teoria e a prática docente.

1.1 Desenho de pesquisa

Estruturamos a pesquisa em três momentos principais: aporte teórico, metodologia e discussões.

No capítulo II, buscamos compreender como as licenciaturas se organizaram no Brasil para analisarmos em que contexto de formação os nossos participantes estão inseridos. Com essa base teórica, discutimos as lacunas deixadas na formação docente com relação à temática da formação para Educação das Relações Étnico-Raciais para, com os nossos participantes, pensarmos caminhos para minimizar os impactos dessa deficiência.

Além disso, apresentamos um aporte teórico no qual trazemos estudos sobre os Letramentos Críticos, o Letramento Racial Crítico e as teorias decoloniais, a fim de possibilitar questionamentos sobre a educação e os valores do colonialismo que estabeleceu os padrões eurocêntricos como norma, naturalizando a racialização e a inferiorização dos povos não brancos, expropriando a sua cultura, reprimindo o seus conhecimentos e simbologias e impondo os seus valores culturais (especialmente os religiosos) (Quijano, 2005, p. 121).

No capítulo III, tratamos da metodologia. Adotamos a pesquisa qualitativa e interpretativa, que considera os conjuntos de opiniões e representações sociais de seus participantes (Creswell; Creswell, 2021, p. 35). Os participantes da pesquisa são professores da rede pública estadual de São Paulo, da região de Campinas, que se

formaram em licenciatura nos últimos 15 anos, período no qual entendemos que as ações afirmativas e os debates sobre as relações étnico-raciais estavam em ascensão nas universidades.

A escolha dos participantes se deu pela experiência vivida na rede pública de São Paulo em 2022 e pelo fato desta pesquisadora ser uma professora membro dessa rede, atualmente.

Empregamos entrevistas semiestruturadas como instrumento de geração de dados. As entrevistas ocorreram entre os meses de setembro de 2024 a janeiro de 2025, período no qual conseguimos falar com 12 docentes, com o intuito de entendermos, por meio de suas concepções, se eles tiveram ou não, ao longo de sua licenciatura, uma formação acerca do tema.

No capítulo IV, apresentaremos² as discussões resultantes de todo o material teórico e empírico construídos para este estudo. Nessas interpretações, mobilizamos a concepção dialógica de discurso de Bakhtin (2016), pois entendemos que o enunciado de cada participante se constrói em resposta a outros discursos e dentro de um contexto social e histórico específico. Com isso, tentamos compreender a ideologia subjacente ao discurso e sua relação com a esfera social em que o enunciador está inserido. Dessa forma, a análise revela não apenas o conteúdo, mas as tensões e interações que estruturam o sentido do enunciado.

As abordagens teóricas apresentadas a seguir embasam conceitualmente a nossa pesquisa, articulando a teoria, o contexto e os nossos objetivos.

² Na primeira parte deste texto, usei majoritariamente a primeira pessoa do singular (eu) para contextualizar a pesquisa a partir de uma experiência pessoal. No entanto, me reconhecendo como um sujeito social, inserida em um contexto no qual influencio e sou influenciada (Bahktin, 2016), entendo que a pesquisa só se realizou por meio da minha interação com outros sujeitos sociais: meus professores, os autores com os quais dialoguei ao longo do processo, os participantes da pesquisa e outros que, de alguma maneira, estimularam *insights* e contribuíram com essa reflexão. Então, como não estive sozinha nessa jornada, a partir de agora, utilizarei a primeira pessoa do plural “nós”, enfatizando que este é um trabalho construído coletivamente.

2. APORTE TEÓRICO: CONTRIBUIÇÕES DE VOZES OUTRAS

Neste capítulo, apresentamos as linhas teóricas que fundamentaram o nosso estudo e nos ajudaram a entender a complexidade de pensar a educação antirracista em uma sociedade tão desigual como a nossa.

Iniciamos nossas reflexões fazendo uma breve pesquisa sobre a formação das licenciaturas no Brasil, buscando situar o nosso interlocutor com o nosso contexto de atuação. Na sequência, fizemos uma rápida revisão de literatura para observarmos o que e como outros estudos discutiram esse tema.

Para conduzir a discussão, lançamos mão dos letramentos críticos, cujas concepções ofereceram subsídios teóricos para compreender a prática pedagógica como um espaço de leitura e (re)escrita do mundo, em que textos e discursos são atravessados por relações de poder (Freire, 2021; hooks, 2020). Dialogando com essa perspectiva, o letramento racial crítico (Ferreira, 2024; Nascimento, 2019) apresenta proposta que aprofunda a análise das dinâmicas raciais no processo educativo, evidenciando como o racismo opera de forma sistêmica nas instituições sociais.

Recorremos, ainda, aos estudos decoloniais, que contribuíram com uma crítica às epistemologias eurocentradas que historicamente marginalizaram saberes e sujeitos racializados, defendendo a emergência de um pensamento outro (Mignolo, 2017). A articulação desses referenciais oferece bases teóricas potentes para repensar a formação docente a partir de uma perspectiva crítica, antirracista e comprometida com a justiça social.

2.1 Educação antirracista e o Ensino Superior

A fim de institucionalizar a aplicação da Lei 10.639/03, em 2009, o Governo Federal criou o Plano Nacional de Implementação da Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais. Esse texto tem como função ser “[...] um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08” (Brasil, 2009, p. 16). Reitera-se a responsabilidade das instituições de ensino, em todas as etapas da vida escolar, sobre implementação dessas diretrizes, sem deixar de lado o Ensino Superior. Para isso, o texto traz o 1º artigo estabelecido pelo Conselho Nacional de

Educação/ Conselho Pleno, presente na resolução 01 de 17 de junho de 2004 (CNE/CP 01/2004),

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (Brasil, 2004 *apud* Brasil, 2009, p. 42).

Diante disso, fizemos uma pesquisa do tipo estado da arte ou revisão de literatura (Creswell; Creswell, 2021, p. 21), com a intenção de mapear trabalhos já existentes sobre a formação inicial docente e a presença da educação antirracista nessa fase da formação desses profissionais.

Entendendo a importância dessa etapa, iniciamos a nossa busca selecionado as plataformas digitais que seriam consultadas. Pela relevância e acessibilidade no meio acadêmico, as plataformas pesquisadas foram Google Acadêmico, SciELO, Educ@ e o portal de teses e dissertações da Capes. As buscas foram realizadas ao longo do mês de abril de 2024, utilizando os descritores: “educação antirracista” e (AND) “formação docente”.

O primeiro critério de inclusão utilizado para compor o nosso primeiro acervo (cf. Quadro 1) foi o recorte temporal. Assim, consideramos apenas trabalhos publicados nos últimos dez anos a fim de obtermos discussões mais atuais sobre o tema. Além do recorte temporal, um segundo critério de inclusão foi implementado: a presença dos dois descritores, ou assuntos correlatos, nos títulos dos trabalhos, como “educação antirracista” e “educação étnico-racial”, por exemplo.

Obedecendo aos critérios de inclusão, na primeira seleção (quando colocamos os descritores de forma livre), encontramos na base de dados do Google Acadêmico 15.200 títulos. Para tornar possível a seleção desses trabalhos, incluímos nos descritores as aspas, indicando para a plataforma o interesse em trabalhos que tratassem do tema “educação antirracista” e “formação docente”, especificamente. Com esse filtro, encontramos 33 trabalhos que se mostraram pertinentes ao nosso tema, sendo um livro, uma tese, um trabalho de conclusão de curso, quatro dissertações e 26 artigos.

No portal SciELO foram encontrados apenas dois artigos que se enquadraram nos critérios de inclusão. Na plataforma Educ@ não encontramos nenhum trabalho com esses descritores juntos, porém, quando colocamos o booleano “ou” (OR) apareceram 64 estudos que abordavam os temas separadamente, o que não nos

interessou observar no momento. Por fim, na base de dados de teses e dissertações da Capes, encontramos 10 artigos que atendiam aos critérios de inclusão. Após essa seleção, adicionamos ao nosso acervo um total de 45 trabalhos.

Nesse primeiro momento, foram excluídos os trabalhos que não foram publicados no recorte temporal preestabelecido e os que não apresentaram no seu título os assuntos determinados pelos descritores.

Quadro 1 – Primeira pesquisa geral de estado da arte realizada durante o mês de abril/2024.

Tipo de trabalho	Título	Autoras/autores	Ano de publicação
Google Acadêmico			
Artigo	Educação para as relações étnico-raciais e formação docente: dilemas e perspectivas	Wilker Solidade e Eugênia Portela de Siqueira Marques	2013
Artigo	Educação das Relações Étnico-Raciais negras no currículo da formação de professores	Francisco Thiago Silva	2014
Artigo	Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil	Márcio Mucedula Aguiar, Débora Cristina Piotto e Bianca Cristina Correa	2015
Artigo	Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar	Wilker Solidade Silva e Eugênia Portela Siqueira Marques	2015
Artigo	Ensino de sociologia antirracista: reflexões sobre formação docente	Eliane Almeida de Souza e Cruz, Luiz Fernandes de Oliveira e Mônica Regina Ferreira Lins	2016
Artigo	Diálogos: educação ambiental e educação antirracista no contexto da formação docente	Rita Silvana Santana dos Santos	2017
Tese	Educação das Relações Étnico-Raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na Unilab	Michele Guerreiro Ferreira	2018
Dissertação	Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar	Carolina Cristina dos Santos Nobrega	2019
Artigo	Apontamentos e bases epistemológicas entre formação docente e currículo: desafios contemporâneos para uma educação antirracista	Ana Cristina Cruz	2020
Artigo	Brasil – África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista	Delton Aparecido Felipe	2020
Artigo	Descolonização da política curricular monocultural e monorracista da formação de professores na área de ciências da natureza: rumo ao currículo e educação antirracista	Carlos Luis Pereira e Marcia Regina Santana Pereira	2020
Artigo	Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03	Diego dos Santos Reis e Maria da Glória Calado	2020

Artigo	Educação antirracista e a formação de professores(as) em uma perspectiva decolonial	Maycon David de Souza Pereira e Flávia Rodrigues Lima da Rocha	2020
Artigo	Educação e cidadania: O compromisso dos espaços educacionais na efetivação de uma educação antirracista	Maria Leonilde da Silva e Antônio Rodrigues da Silva Filho	2020
Artigo	Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista	Ana Ivenicki	2020
Artigo	O ensino de História e os desafios para a promoção de uma educação antirracista	Karulliny Silverol Siqueira e Mauro Roberto Fonseca Dias	2021
Artigo	<i>Affordances</i> do protótipo “Teaching English to teachers”: contribuições da perspectiva da justiça social, da educação antirracista e do <i>web-currículo</i> para as aulas de inglês na formação de professores de línguas.	Thaiza Zancopé e Michele Salles El Kadri	2021
Artigo	Cerveja egípcia? Educação para as relações étnico-raciais (ERER) na formação docente em química	Eliete Lucia Silva, Marysson Jonas Rodrigues Camargo e Anna Maria Canavarro Benite	2021
Artigo	Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa	Carla Cristina Goulart Farias, Monica Regina Ferreira Lins e Gabriela Félix Brião	2021
Dissertação	Educação antirracista na formação de professores: um estudo de caso no curso de pedagogia da Unilab-CE, Brasil	Vanusa Pereira Tavares	2022
Artigo	Educação antirracista: transformação social e educativa em diferentes contextos	Marciele Nazaré Coelho, Francisca de Lima Constantino, Regina de Oliveira Dyonisio e Eri Hachiman	2022
Artigo	Formação docente antirracista, pluriépistêmica, descolonizadora de saberes, interseccional é possível?	Fabiana Lima	2022
Artigo	Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social	Fausto Ricardo Silva Sousa, Lizandra Sodrê Sousa, Herli de Sousa Carvalho e Francisca Morais da Silveira	2022
Artigo	História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas	Cíntia Santos Diallo e Cláudia Araújo de Lima	2022
Artigo	Práticas antirracistas na formação docente: rupturas epistemológicas e produção de subjetividades em discursos acadêmicos discentes	Fabio Sampaio de Almeida, Alice Moraes Rego de Souza e Maria Cristina Giorgi	2022

TCC	Arte/Educação na perspectiva da identidade negra: reflexões sobre educação antirracista	Gabriel Vieira Portella	2023
Livro	20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei 11.645/08: avanços, conquistas e desafios	Manuel Alves de Sousa Junior e Tauã Lima Verdan Rangel (orgs.)	2023
Artigo	Educação antirracista em tempos de pandemia: os diários de aula como instrumento de formação e reinvenção do currículo escolar	Cleidiane Lemes de Oliveira e Lorene dos Santos	2023
Dissertação	Educação antirracista na formação inicial de docentes: uma proposta de conscientização	Fabiana Alves de Almeida	2023
Artigo	Educação matemática antirracista: pressupostos teóricos, práticas decoloniais e interculturais	Suema Souza Araujo, Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira e Lygianne Batista Vieira	2023
Dissertação	Formação inicial de professoras/res, práticas antirracistas e o invisível revelado: fios de memórias de egressas do curso normal do Colégio Pandiá Calógeras São Gonçalo – RJ.	Érika de Santana Figueiredo	2023
Artigo	Por que devemos construir uma educação antirracista e como fazê-la	Paulo Roberto Alves Teles	2023
Artigo	Formação docente na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais: a insurgência contemporânea de uma aprendizagem da docência antirracista	Tiago Morais De Freitas e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro	2024
SciELO			
Artigo	Práticas antirracistas na formação docente: rupturas epistemológicas e produção de subjetividades em discursos acadêmicos discentes	Fabio Sampaio de Almeida, Alice Moraes Rego de Souza e Maria Cristina Giorgi	2022
Artigo	Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil	Ana Tereza Reis da Silva, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida e Lurian José Reis da Silva Lima	2023
Capex			
Artigo	À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógica	Solange Rocha e José Antônio Novaes da Silva	2013
Artigo	As relações étnico-raciais e o ensino de ciências: análise na formação docente	Alan dos Santos Souza e Lícia Maria de Lima Barbosa	2018
Artigo	Formação docente e relações étnico-raciais: reflexões no contexto da Lei nº 10.639/2003	Antonio de Assis Cruz Nunes, Luanda Martins Campos e Lucileide Martins Borges Ferreira	2019
Artigo	Formação de professores de ciências e as relações étnico-raciais: um olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais	Jéferson Evangelista dos Santos	2023
Artigo	Pedagogia Ubuntuísta: epistemologia antirracista na formação inicial docente	Soraia Lima Ribeiro de Sousa e	2023

		Raimunda Nonata da Silva Machado	
Artigo	Letramento racial e pedagogia engajada: leitura de bell hooks e formação docente	Sahmaroni Rodrigues de Olinda	2023
Artigo	Ruptura: discussões em torno das políticas educacionais públicas brasileiras para um currículo vivo antirracista	Rosa Maria Rodrigues Barros e Teresa Kazuko Teruya	2023
Artigo	Perspectivas multi/interculturais e engajamento antirracista no fazer e pensar docente em arte	Jorge Paulino, Ana Ivenicki e Rodrigo Campos	2023
Artigo	O lugar de negras e negros no ensino de linguagens: uma análise da BNCC e do projeto pedagógico das licenciaturas em letras de uma universidade pública brasileira	Mariana do Amaral Brust, Maria Helena de Paula e Carolina Faleiros Felício	2024
Artigo	BNCC de geografia do ensino fundamental e as contradições para uma educação decolonial e antirracista	Margarida De Cássia Campos e Lindberg Nascimento Junior	2024

Fonte: Elaboração própria (2026).

Depois dessa primeira seleção, iniciamos as leituras dos resumos de cada pesquisa com o objetivo de separá-las por focos temáticos. Essa segunda seleção nos permitiu observar quais trabalhos realmente contribuiriam para a nossa discussão.

Quadro 2 – Classificação dos trabalhos em categorias.

Categorias construídas	Trabalhos
Educação antirracista e formação docente: formação inicial	Sousa Jr; Rangel (2023), Cruz (2020), Portella (2023), Silva; Almeida; Lima (2023), Pereira; Pereira (2020), Reis; Calado (2020), Almeida (2023), Ferreira (2018), Silva (2014), Lima (2022), Freitas; Castro (2024), Figueiredo (2023), Diallo; Lima (2022), Ivenick (2020), Rocha; Silva (2013), Santos (2023), Olinda (2023), Brust; Paula; Felício (2024).
Educação antirracista e formação docente: formação continuada	Felipe, 2020, Pereira; Rocha (2020), Coelho; Constantino; Dyonisio; Hachiman (2022), Silva; Marques (2015), Cruz; Oliveira; Lins (2016), Siqueira; Dias (2021), Telles (2023), Souza; Barbosa (2021).
Educação antirracista e formação docente: experiência pedagógica, políticas públicas, formação para o ensino infantil	Zancopé; Kadri (2021), Silva; Camargo; Benite (2022), Nobrega (2019), Santos (2017), Oliveira; Santos (2023), Farias; Lins; Brião (2021), Silva; Silva Filho (2020), Araujo; Ferreira; Vieira (2023), Nunes; Campos; Ferreira (2019), Sousa; Sousa; Carvalho; Silveira (2022), Almeida; Souza; Giorgi (2022), Aguiar; Piotto; Correa (2015), Tavares (2022), Campos; Junior (2024), Sousa; Machado (2023), Paulino; Ivenicki; Campos (2023), Barros; Teruya (2023). Almeida; Souza; Giorgi (2022).

Fonte: Elaboração própria (2026).

Com a classificação realizada conforme apresenta o Quadro 2, fizemos mais um refinamento e um novo critério de inclusão foi criado. A partir da leitura dos resumos de cada trabalho, selecionamos os que, de alguma maneira, abordavam a formação inicial docente. Assim, excluímos trabalhos que tratavam de formação continuada, experiência pedagógica, políticas públicas e ensino infantil, pois consideramos que tais discussões requerem maior atenção e análises mais aprofundadas que podem ser desenvolvidas em possíveis estudos futuros.

De tal forma, foram excluídos dessa etapa 27 trabalhos que não se enquadraram no critério de inclusão para a próxima fase de análise, restando 18 estudos, dentre eles um livro; um trabalho de conclusão de curso; uma tese; duas dissertações e 13 artigos, conforme resumimos no Quadro 3.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados para leitura e análise.

Ano de publicação	Título	Autoras/autores	Localização
Livro			
2023	20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei 11.645/08: Avanços, conquistas e desafios	Manuel Alves de Sousa Junior e Tauã Lima Verdán Rangel (org.)	https://www.editoraschreiber.com/files/ugd/e7cd6e89633c9c98db46a08e7e436b374a861f.pdf
Trabalho de Conclusão de Curso			
2023	Arte/Educação na perspectiva da identidade negra: reflexões sobre educação antirracista	Gabriel Vieira Portella	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18544?locale-attribute=pt_BR
Tese			
2018	Educação das Relações Étnico-Raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na Unilab	Michele Guerreiro Ferreira	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32814
Dissertações			
2023	Educação antirracista na formação inicial de docentes: uma proposta de conscientização	Fabiana Alves de Almeida	https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2023/Fabiana-Alves-de-Almeida.pdf
2023	Formação inicial de professoras/res, práticas antirracistas e o invisível revelado: fios de memórias de egressas do curso normal do Colégio Pandiá Calógeras São Gonçalo – RJ.	Érika de Santana Figueiredo	https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_a977082c35bf43cb1bac94a05c2561bc
Artigos			
2013	A luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógica	Solange Rocha e José Antônio Novaes da Silva	https://abpnrevista.org.br/site/article/view/189
2014	Educação das Relações Étnico-Raciais negras no currículo da formação de professores	Francisco Thiago Silva	https://ojs.projecaodocecia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/417

2020	Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista	Ana Ivenicki	https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890
2020	Descolonização da política curricular monocultural e monorracista da formação de professores na área de ciências da natureza: rumo ao currículo e educação antirracista	Carlos Luis Pereira e Marcia Regina Santana Pereira	https://rsdjournal.org/rsd/article/view/6085
2020	Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03	Diego dos Santos Reis e Maria da Glória Calado	https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/106177/60956
2020	Apontamentos e bases epistemológicas entre formação docente e currículo: desafios contemporâneos para uma educação antirracista	Ana Cristina Cruz	https://abpnrevista.org.br/site/article/view/887
2022	História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas	Cíntia Santos Diallo e Cláudia Araújo de Lima	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022022000100727&script=sci_arttext
2022	Formação docente antirracista, pluriépistêmica, descolonizadora de saberes, interseccional é possível?	Fabiana Lima	https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaateias/article/view/70285
2023	Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil	Ana Tereza Reis da Silva, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida e Lurian José Reis da Silva Lima	https://europepmc.org/article/ppr/ppr725905
2023	Formação de professores de ciências e as relações étnico-raciais: um olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais	Jéferson Evangelista dos Santos	https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalis/article/view/42425
2024	Formação docente na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais: a insurgência contemporânea de uma aprendizagem da docência antirracista	Tiago Morais De Freitas e Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro	https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/7095
2024	O lugar de negras e negros no ensino de linguagens: uma análise da BNCC e do projeto pedagógico das licenciaturas em letras de uma universidade pública brasileira	Mariana do Amaral Brust, Maria Helena de Paula e Carolina Faleiros Felício	https://www.e-publicacoes.uerj.br/rae/article/view/73770

Fonte: Elaboração própria (2026).

Selecionados os trabalhos, iniciamos uma leitura mais atenta na tentativa de observar os enfoques temáticos e as discussões feitas por seus autores. Esse repertório teórico nos ajudou a entender a relevância da nossa pesquisa, o que já foi feito e no que ainda podemos contribuir para a promoção de uma educação antirracista nas escolas. Destacamos que, ao estabelecermos os critérios de inclusão e exclusão da nossa pesquisa, alguns artigos da área da pedagogia foram

considerados pela pertinência da sua discussão e indicativos de contribuição ao nosso tema.

Iniciamos a nossa análise com a leitura de dois artigos presentes no livro *20 anos da Lei N° 10.639/03 e 15 anos da Lei N° 11.645/08: avanços, conquistas e desafios*, organizados por Junior e Rangel (2023). Esse livro é o segundo de uma trilogia que foi produzida para discutir as questões raciais e de educação no Brasil. O primeiro artigo, intitulado “Formação docente e gestora na EREER: os outros coloniais passaram pela porta?” (Ferreira, 2023), analisa até que ponto essas Leis foram colocadas em prática com relação a formação docente, partindo das discussões de criação desses decretos, chegando aos impactos das leis após 20 e 15 anos das suas respectivas sanções. O autor conclui, em linhas gerais, que na formação inicial docente esses temas aparecem timidamente nos currículos, presentes, principalmente, em disciplinas optativas ou eletivas.

Também presente nesse mesmo livro, o artigo “Sair do papel: formação de professoras para uma educação antirracista” (Ferreira, 2023) traz as reflexões realizadas em oficinas de leitura de livros de literatura infantil como prática pedagógica antirracista, uma proposta de formação continuada oferecida aos professores para nove professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Contos de Fadas, localizada no sul da Bahia. A autora finaliza apontando a importância de políticas públicas para a formação docente que visem a educação antirracista, pois as oficinas mostraram que essa abordagem pode ser aplicada cotidianamente por meio de debates formativos e acesso aos saberes que não foram disponibilizados na formação desses profissionais.

No trabalho de conclusão de curso de Portella (2023), o autor discutiu a importância do ensino das artes africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, na formação inicial docente para a promoção de uma educação antirracista e como fonte de novos paradigmas culturais. Por meio de um estudo narrativo, o autor relata a sua experiência como aluno de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, refletindo criticamente sobre os materiais e referências utilizados nas aulas de artes como proposta para o trabalho com o Ensino Infantil. Portella (2023) aponta a necessidade de uma formação artística que inclua as referências da cultura africana e indígena na formação docente, de modo a valorizar a identidade desses povos com o objetivo de minimizar o racismo existente na nossa sociedade.

A tese de Ferreira (2018) analisou o currículo de quatro cursos de licenciatura da Universidade de Federal de Pernambuco, sendo eles: História, Letras, Pedagogia e Sociologia, na intenção de compreender as práticas de enfrentamento ao racismo dos “sujeitos curriculares”. Nesse estudo, a autora não só analisa os currículos de cada curso como também entrevista o corpo docente e discente dessa instituição. Utilizando as teorias decoloniais para essa discussão, a pesquisadora identificou diversas práticas curriculares de combate ao racismo epistêmico protagonizadas pelos diferentes sujeitos que se unem na luta pela superação do racismo na universidade.

Por sua vez, na dissertação de Almeida (2023), a autora buscou compreender de que maneira a educação antirracista é trabalhada no curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté-SP, incluindo nessa investigação, as experiências de discentes egressos do curso. A pesquisa mostrou que a temática da educação antirracista aparece de forma pontual e que a maioria dos participantes da pesquisa não tiveram a devida formação para trabalhar esse tópico. No que se refere ao currículo, o tema racismo não aparece em todos os componentes curriculares, o que dificultou o processo educacional dos discentes. Ela acrescenta a essa dificuldade a postura discriminatória, implícita ou explícita, de alguns docentes.

Na dissertação de Figueiredo (2023), a autora também investigou as percepções de alunos egressos do Curso Normal do Colégio Estadual Pandiá Calógeras sobre a educação antirracista, na intenção de entender em que medida o tema foi abordado durante o período de formação desses discentes. Nesse caso, a autora identificou o envolvimento dos alunos em ações pedagógicas variadas que abordavam a educação antirracista que foram desenvolvidas durante a formação inicial e o quanto essas atividades contribuíram para a sua vida profissional. A pesquisadora destaca, ainda, a importância da produção de pesquisas que ultrapassem os muros da escola e alcancem à sociedade com o intuito de combater o racismo existente.

Analisando os artigos, iniciamos com Callado e Reis (2020), sob o viés dos estudos decoloniais. O trabalho apresenta uma discussão da legislação antirracista e do seu impacto na formação docente. Ao final, os autores apresentam os desafios atuais para o combate ao racismo nas escolas, tendo como aliado para as práticas antirracistas o letramento racial crítico. Já em Pereira e Pereira (2020), há uma discussão sobre a importância da inclusão de pensadores negros nas bibliografias

dos cursos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o combate à supervalorização do conhecimento produzido pelo “brancocentrismo”. Os pesquisadores identificaram a ausência de pensadores negros nas bibliografias acadêmicas e concluíram ser importante a inclusão desses autores no processo de formação inicial docente, visando a decolonização da atual política curricular.

No artigo de Cruz (2020), a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História da África no currículo de formação docente são debatidos. Nesse trabalho, a autora traz uma proposta para introdução de metodologias que delimitam a noção de africanidade a partir de uma reflexão da história contemporânea. Em outro trabalho, Silva (2014) também discute a importância da inclusão da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos da formação de professores, entendendo que é fundamental desenvolver criticamente os formadores e investir na reformulação de currículos e programas das licenciaturas e na aquisição de materiais didáticos a respeito do tema para a promoção de uma educação antirracista.

Também reconhecendo a necessidade de se ter nos currículos de licenciatura disciplinas que tratem das relações étnico-raciais, temos os artigos de Lima (2022), Ivenicki (2020) e de Diallo e Lima (2022). Dentre esses trabalhos, destacamos alguns dos resultados apresentados no artigo “História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas”, de Diallo e Lima (2022). Os autores analisaram os currículos de licenciaturas de cinco Universidades Federais localizadas no Centro-Oeste do Brasil, isto é, de 104 cursos no total. O resultado apresentado foi o seguinte: dos 104 cursos, 50 incorporaram de alguma maneira a temática antirracista, 48 não contêm disciplinas específicas sobre a questão e em seis cursos não foi possível fazer a identificação. Os pesquisadores concluíram que não há um envolvimento institucional sólido para além das ações desenvolvidas por núcleos de estudos específicos das universidades.

Freitas e Castro (2024), por meio de uma pesquisa narrativa, analisaram a trajetória formativa no curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) sob perspectiva da formação antirracista. Os autores entenderam ser possível um pensar decolonial a partir da valorização da cultura africana no processo de construção do saber, mas reconheceram que essa abordagem ainda é pouco discutida nas formações de professores, destacando a necessidade de ser incluída nos currículos dos cursos de licenciatura.

O artigo de Reis, Almeida e Lima (2023) apresenta um estudo que trata dos avanços e dos desafios da implementação da educação antirracista no Brasil, destacando como principal dificuldade a implementação da educação antirracista na formação docente. Dialogando com esse repertório teórico, o estudo traz as percepções dos estudantes de licenciatura da Universidade de Brasília sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais como componente curricular para a formação inicial. Esse diálogo apontou o esforço dos profissionais para recompor as lacunas deixadas na formação inicial e constatou a ausência de componentes curriculares que tratem desse tema nessa fase da formação docente.

No trabalho de Rocha e Silva (2013), examinaram-se algumas experiências pedagógicas no processo de implantação da Lei 10.639/03 e os avanços e desafios da implementação da lei ao longo dos anos. Os pesquisadores entenderam que é necessário intensificar o debate e a preparação dos docentes para efetivação de uma educação antirracista.

Nessa direção, Santos (2023) também escreve sobre a importância da formação de professores de ciências para a educação antirracista e conclui que é imprescindível que as políticas públicas de formação docente se atentem aos estudos que apresentam a relevância da inclusão das discussões sobre as relações étnico-raciais na formação desses profissionais.

Por fim, Brust, Paula e Felício (2024) analisam como a Lei 10.639/03 vem sendo efetivada no Ensino Superior. Esses pesquisadores enfatizam que, assim como a valorização das relações étnico-raciais estão presentes nos documentos de diretrizes para o Ensino Básico, elas também precisam estar presentes no Ensino Superior. Os pesquisadores analisaram uma das disciplinas do curso de Licenciatura em Letras da UFCat e constataram que ela não contempla conteúdos previstos na mencionada lei.

A sanção da Lei Federal nº 10.639/2003 foi reconhecida como um significativo avanço para a promoção da diversidade racial na educação brasileira. Contudo, os estudos mostraram que os desafios de executá-la e incluí-la de forma permanente na formação docente ainda são diversos. Por isso, houve um reconhecimento unânime desses pesquisadores acerca da importância da inclusão da temática antirracista nos currículos dos cursos superiores, alertando-nos para a lacuna deixada na formação dos professores.

Além disso, observamos que, apesar de os estudos apresentarem discussões pertinentes acerca da necessidade de se preparar os professores para promoção de uma educação antirracista, as abordagens dessas discussões se voltaram majoritariamente para a análise curricular e para relatos de práticas pedagógicas que tentaram implementar as diretrizes da Lei 10.639/03, deixando em segundo plano, ou não trazendo, as experiências e os desafios dos profissionais em exercício.

Outro ponto que nos chama a atenção são os anos de publicação desses estudos, pois, ao olharmos para o recorte temporal, verificamos que a maioria dessas publicações se concentram nos últimos quatro anos, o que pode representar o resultado de ações afirmativas que se intensificaram no século XXI. Consoante Gomes (2021),

[a] sanção da Lei nº 10.639/03 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana são medidas de ações afirmativas voltadas para educação básica que pressionam, também, o ensino superior (Gomes, 2021, p. 51).

Isso nos mostra que as produções científicas que discutem as relações étnico-raciais vêm crescendo nos programas de pós-graduação, possibilitando outros caminhos para que novas pesquisas sejam produzidas e fortalecendo esse debate e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que abordem as relações étnico-raciais na formação docente. Ainda, revela a lentidão com que as instituições brasileiras vêm tratando a implementação de uma lei que já tem mais de 20 anos.

A etapa de pesquisa do estado da arte não se encerrou com a leitura e análise dos trabalhos mencionados aqui, mas continuou ao longo da nossa pesquisa na intenção de ampliar o nosso repertório teórico. Todavia, esse processo reforçou a relevância de nosso trabalho, que encontra nicho epistemológico na construção de saberes sobre o tema, pautando-se nas concepções de professores de múltiplas áreas do saber, atuantes na rede estadual paulista, acerca de sua própria formação inicial para o trabalho (ou não) com as questões raciais.

Para entendermos melhor essas concepções, lançamos mão dos estudos do letramento crítico, do letramento racial crítico e das teorias decoloniais que nos possibilitou questionar e problematizar os valores eurocêntricos estabelecidos como norma e pensar possibilidade outras para uma formação docente que promova o “pensar certo”, ou melhor, que desperte a consciência do fazer e do pensar sobre o fazer (Freire, 2023, p. 39).

2.2 Breve consideração sobre a licenciatura no Brasil

Juntamente, a organização das licenciaturas no Brasil está vinculada ao processo de construção histórica da educação no país e à definição do papel social dos professores. Segundo Saviani (2009, p. 144-148), desde o período imperial, a formação de professores foi marcada por um projeto de nação que, em suas bases, refletia interesses políticos e sociais de cada período histórico. A partir da década de 1930, com a criação dos cursos de licenciatura nas universidades, a formação docente na Educação Superior começou a ser estruturada de forma mais sistemática. Gatti informa que

[é] no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autocratas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos (Gatti, 2010, p. 1356).

No governo provisório de Getúlio Vargas (1940-1934), criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e estabeleceu-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do decreto número 19.851 de 11 de abril de 1931, que estabelece “a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, elevando para o nível superior a formação de professores secundários” (Cacete, 2014, p. 1063), separando a formação das escolas normais, do magistério e do ensino secundário.

Com a reforma Francisco Campos (decreto nº 19.851/1931), surgiu o Estatuto da Universidades Brasileiras, que exigia, dentre as instituições universitárias, a existência de faculdades como Filosofia, Ciências e Letras. Nesse momento, as Licenciaturas são oferecidas como cursos que, além do Bacharelado, teriam a função de formar professores para o magistério. Conforme Santos e Mororó (2019),

[a] formação de professores em nível superior estava, portanto, diretamente vinculada aos cursos de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Isto é, o aluno não ingressava em um curso para fazer licenciatura. Sua finalidade era ser um bacharel, uma vez que ao final dos três anos de curso esse aluno obtinha o diploma de bacharelado. Aqueles que pretendiam postergar os estudos ou tinham vocação para o magistério, viam a possibilidade de licenciar-se, mediante as disciplinas da área pedagógica, por um período de um ano (Santos; Mororó, 2019, p. 4).

Durante os anos da ditadura militar no Brasil, a educação passou a ocupar um espaço central no discurso governamental como instrumento de desenvolvimento econômico. No entanto, apenas em 1968 as licenciaturas tiveram mudanças significativas. A nova proposta governamental fragmentou ainda mais a formação docente ao separar os cursos de bacharelado dos cursos de licenciatura. Santos e Mororó (2019) esclarecem que

a Reforma Universitária de 1968 constituiu-se também como um marco regulatório da formação de professores, pois foi inaugurado a partir daí um novo campo de estudos nos espaços das faculdades/centros de educação das universidades. Nessa conjunção, as licenciaturas, que até então estavam vinculadas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ganham outra configuração: departamentos específicos de cada área do conhecimento; um espaço de formação pedagógica; instituiu a licenciatura curta e a licenciatura plena, destinadas a formar os professores para atuar nas séries finais do então denominado 1º grau e no 2º grau, respectivamente (Santos; Mororó, 2019, p. 6).

Nesse período, foram também criadas as “licenciaturas curtas”, em caráter emergencial, para atender às demandas de certificação de profissionais da educação para atender a rede pública de ensino. A Lei 5.692/1971 consolidou a licenciatura curta como uma forma acelerada de formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus, promovendo a diminuição dos cursos e possibilitando sua conclusão em um período reduzido, entre um ano e meio e três anos, como informam Santos e Mororó (2019).

Nas décadas seguintes, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), houve um esforço para ressignificar o papel das licenciaturas. Esse marco legal estabeleceu as Diretrizes Nacionais para o Currículo, a obrigatoriedade da formação docente e a correlação entre ensino, pesquisa e extensão ganhou destaque.

De acordo com Santos e Mororó (2019), a elaboração da LDBEN 9.394/96 se deu em um contexto de disputas ideológicas entre propostas defendidas por movimentos sociais organizados e a visão neoliberal vinculada ao capital. Essa legislação buscou substituir o modelo patrimonialista e burocrático por uma gestão pública de caráter empresarial, orientada por princípios tecnicistas, pelo avanço tecnológico e pela globalização da economia.

A LDBEN 9.394/96 também trouxe propostas para a superação dos currículos mínimos implantados no período militar para as licenciaturas de curta duração. Nessa proposta,

os currículos mínimos e sua excessiva rigidez foram considerados extemporâneos, algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e de diversificações em suas propostas curriculares [...] A Lei 9.394/96 estabeleceu, então, que os cursos de graduação no país – e não apenas as licenciaturas – deveriam se organizar a partir de diretrizes curriculares nacionais (Pereira, 2021, p. 57).

Anos após o estabelecimento da LDBEN 9.394/96, inicia-se gradualmente a elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento normativo que objetiva definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica no Brasil devem desenvolver (Brasil, 2018). Homologada em 2018, a BNCC orientou a construção dos currículos das redes de ensino em todo o país.

Na esteira da BNCC, o Ministério da Educação implementou a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), homologada em dezembro de 2019, a partir de debates e disputas no campo educacional (Pereira, 2021, p. 67). Com o objetivo de orientar e normatizar a formação inicial e continuada de professores no Brasil, esse documento define as competências, saberes e práticas consideradas essenciais para a atuação docente. O currículo defendido por esse documento está alinhado à BNCC e busca ampliar a padronização dos cursos de licenciatura. Para Pereira (2021), a BNC-formação se trata de

[...] uma nova tentativa de padronizar os currículos dos cursos de licenciaturas no Brasil. O discurso adotado nesse documento de se assegurar a “coerência” entre diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica), representa, infelizmente, o retorno da adoção de mecanismos que garantam a uniformização das propostas curriculares dos cursos de formação docente no Brasil e o rígido controle sobre elas (p. 68).

Nesse sentido, a BNC-Formação põe em dúvida a autonomia das universidades ao buscar a padronização e a uniformização dos cursos de licenciaturas, contrapondo o caminho construído a partir de 1996, marcado por disputas e importantes conquistas dos movimentos sociais que culminaram, entre outros desdobramentos, na promulgação de leis e resoluções que afirmam a pluralidade e a diferença como princípios formativos, tais como:

- Lei nº 10.639/2003, altera a LDB para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica;
- Lei nº 11.645/2008, altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros;

- Lei nº 10.436/2002 – Lei de Libras, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, tornando obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores (licenciaturas) e nos cursos de Fonoaudiologia, além de estabelecer diretrizes para a educação de estudantes surdos;
- Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), entre outras.

Considerando o tema desta pesquisa, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são as bases das quais parte o nosso questionamento. Embora existam e estejam em vigência, acreditamos que a implementação dessas leis nos currículos e nas práticas educativas na Educação Superior, em especial nos cursos de licenciaturas, revelam-se em tensões, lacunas e poucos avanços. De acordo com Gomes (2011),

[...] lamentavelmente, nas faculdades de educação do país, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a) (Gomes, 2011, p. 43).

A autora supracitada também afirma que os estudos das questões raciais, entre outros temas ligados à diversidade, ocupam um lugar secundário no processo de formação docente (Gomes, 2011, p. 43). Para melhor entender a presença da educação antirracista nas licenciaturas, fizemos uma breve revisão de literatura, apresentada a seguir.

2.3 Contribuições dos letramentos crítico e racial crítico para a educação

2.3.1. Letramentos críticos

Os letramentos críticos surgem no contexto das transformações sociais, políticas e educacionais ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Essa discussão ultrapassa a ideia tradicional de alfabetização, que se restringe à aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, para enfatizar a capacidade dos indivíduos de lerem o mundo de forma crítica e transformadora. A emergência dessa

epistemologia está intimamente ligada aos movimentos de luta por direitos civis, à contestação das desigualdades sociais e à ampliação das discussões sobre justiça social no campo educacional (Cervetti; Pardales; Damico, 2001).

Uma das principais contribuições teóricas para o desenvolvimento dos letramentos críticos é o trabalho do educador brasileiro Paulo Freire. Em obras como *Pedagogia do Oprimido* (2021) e *Pedagogia da Autonomia* (2023), Freire propôs que a educação deveria ser um ato de libertação, incentivando os educandos a desenvolverem consciência crítica sobre sua realidade social, econômica e política. Para Freire (2021, p. 26), a leitura da palavra estava intrinsecamente ligada à leitura do mundo. Logo, aprender a ler e escrever seria um processo de compreender e de agir sobre o contexto social.

Ensinar, para Freire, exige uma escuta ativa, o que significa estar aberto ao que o outro tem a dizer, não reduzindo a nossa capacidade de discordar. Pelo contrário, é escutando que aprendemos a falar e somente quem escuta o outro criticamente pode ser capaz de transformar o seu próprio discurso e possibilitar um diálogo (Freire, 2023, p. 117).

Ensinar também é reconhecer que sempre há lutas ideológicas intrínsecas na educação e que, como seres críticos, devemos problematizá-las e questioná-las, não aceitando ingenuamente os discursos estabelecidos e normalizados pela mídia hegemônica. Esse não é um trabalho fácil, mas é necessário estarmos atentos às narrativas opressoras (Freire, 2023, p. 123).

Nesse sentido, a consciência crítica é desenvolvida no diálogo e é essencial para a libertação do sujeito oprimido, pois este, ao reconhecer as estruturas de opressão e poder, torna-se capaz de se empoderar, convertendo-se em um agente ativo de transformação social e de sua própria vida. Nas palavras do estudioso,

[s]omente quando os oprimidos descobrem, nitidamente o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2021, p. 72).

Ampliando essa discussão, James Paul Gee (1990) apresentou a ideia de letramentos, no plural, considerando que diferentes contextos sociais e culturais produzem diversas práticas de leitura e escrita. Ele argumenta que os letramentos críticos implicam não apenas dominar a linguagem, mas também questionar as

relações de poder que a linguagem (re)produz. Para o estudioso, tornar-se letrado de maneira crítica é participar de práticas discursivas de forma consciente e transformadora.

Ainda nesse campo, os estudos de Henry Giroux (1992) ampliaram a discussão, especialmente ao integrar os letramentos críticos com a pedagogia crítica. O autor defende que a educação deve proporcionar aos estudantes as ferramentas para desafiar discursos dominantes e participar ativamente da construção de uma sociedade democrática.

Os letramentos críticos, portanto, se inserem em um contexto histórico caracterizado por lutas pela igualdade, pela democratização da educação e pelo enfrentamento das estruturas de poder. Nessa perspectiva, entendemos que educação que não se limita à mera reprodução de conteúdo, mas compreende processos formativos que possibilitam aos sujeitos envolvidos desenvolver capacidade para intervir no mundo de maneira crítica e consciente. Essa perspectiva é especialmente relevante em sociedades marcadas por desigualdades profundas, como a nossa, em que a formação de uma cidadania ativa e dialógica se torna indispensável, já que, consoante Freire (2021, p. 184-185), “[o] diálogo como encontro dos homens, para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”.

De acordo com bell hooks (2020), os letramentos críticos constroem o pensamento crítico, que se torna uma ferramenta basilar para a prática da decolonização na educação, pois “[...] envolve primeiro o descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” das coisas” (p. 33), ou seja, demanda desvendar as implicações do colonialismo na produção do saber. Tal ação é relevante porque,

[a] elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstra o caráter do padrão mundial de poder: colonialismo/moderno, capitalista e eurocentrado (Quijano, 2005, p. 126).

Ainda, conforme Quijano (2005, p. 126), o colonialismo não se restringe apenas à dominação política ou econômica, pois também se trata da imposição de um modo hegemônico (no caso, o eurocêntrico) de pensar e organizar o mundo. Essa visão, que balizou a colonização do que hoje chamamos de sul global, colocou a Europa como centro do conhecimento e da racionalidade, classificando os povos colonizados como inferiores.

Ferreira (2024, p. 38) nos lembra que “[...] pessoas não nascem com conhecimentos de conceitos como ensino crítico e reflexivo. Tais conceitos tem que ser ensinados, e as escolas e as universidades são os melhores lugares para que esse conhecimento seja discutido e disseminado.”

Retomando a discussão de Freire sobre práticas pedagógicas (2021, p. 87), a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento: ela necessita promover a libertação do oprimido. Ele critica o modelo de educação “bancária”, no qual os alunos são vistos como recipientes passivos de informações. Em contraposição, propõe uma pedagogia dialógica em que o aprendizado ocorre por meio da interação entre professor e aluno, num processo que visa incentivar os alunos a questionarem, refletirem e agirem no mundo.

Nessa mesma direção, Lírio e Azzari (2023, p. 247) concordam que a construção da criticidade “[...] envolve não apenas o engajamento, mas também o enfrentamento de diversos paradigmas do campo educacional e dentre eles, incluem-se perspectivas curriculares e práticas educacionais já bastante fossilizadas”.

Seguindo essa linha de pensamento, hooks (2019, p. 51) acrescenta que a libertação verdadeira requer a transformação das mentalidades e a rejeição das narrativas que perpetuam a dominação e a subordinação cultural.

Defendendo que uma formação libertadora se dá por meio de alternativas pedagógicas humanizadas, Freire afirma que, “[...] não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabeleçam uma relação de diálogo” (Freire, 2021, p. 77).

Refletimos sobre a formação do docente como um indivíduo que está inserido em um tempo e um espaço, nos quais vai se formar como “sujeito-professor” com as suas experiências e saberes que serão, inevitavelmente, parte das suas práticas pedagógicas. À medida que esse indivíduo interage com o seu mundo, esse conhecimento acumulado passa a fazer parte desse processo de formação do sujeito-professor e essa “[...] formação significa a própria humanização do homem, [...] é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” (Sarmiento, 2017, p. 293).

Assim, os letramentos críticos se constituem como epistemologia que promove uma educação comprometida com a transformação social. Ao longo das décadas, essas ideias foram progressivamente incorporadas em diferentes práticas

pedagógicas, reafirmando o papel da educação como instrumento de mudança e se tornando referência para outras reflexões acerca do processo de construção do conhecimento, como é o caso dos estudos sobre o letramento racial crítico.

2.3.2. Letramento racial crítico

O letramento racial crítico surge nas últimas décadas como uma resposta à necessidade de compreender e enfrentar o racismo de maneira profunda e estruturada, especialmente no campo da educação. A sua construção teórica está ligada à luta dos movimentos negros por justiça social e ao desenvolvimento de abordagens críticas que problematizam as relações raciais dentro e fora da escola (Ferreira, 2024, p. 54-55). Esse conceito busca ir além da simples tolerância ou reconhecimento das diferenças raciais, propondo que estudantes e educadores desenvolvam competências para identificar, analisar e combater o racismo em suas múltiplas formas, a saber:

Letramento racial crítico reflete sobre raça e racismo. Possibilita-nos ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (Ferreira, 2024, p. 207-208).

Aparecida de J. Ferreira desenvolve um vasto estudo sobre o letramento racial crítico (LRC) no Brasil, no qual traça um panorama cronológico do surgimento desses conceitos no ambiente acadêmico. A autora aponta que o desenvolvimento do LRC está profundamente conectado aos avanços da Teoria Crítica da Raça (*Critical Race Theory* – CRT), surgida nos Estados Unidos nos anos 1970 e 1980. A CRT foi criada por juristas como Derrick Bell, Kimberlé Crenshaw e Richard Delgado, que argumentaram que o racismo não é um fenômeno isolado ou excepcional, mas sim estrutural e cotidiano nas sociedades ocidentais (Ferreira, 2024, p. 51).

Essa estrutura cria obstáculos para a implementação de uma educação antirracista nas universidades, pois, apesar da vigência da Lei 11.645/08, as Instituições de Ensino Superior (IES) ainda encontram dificuldades para trabalhar com as questões étnico-raciais e promover um espaço de ideias intercultural de forma mais ampliada. Tal cenário indica um distanciamento entre os programas de formação

docente e as experiências concretas vivenciadas nas e pelas salas de aula, como aponta Ferreira (2024, p. 23-25).

A estudiosa ainda alerta que, para pensarmos em Educação Antirracista, primeiramente, é necessário entendermos como o racismo se estruturou no país e como ele ainda está presente nas relações sociais (Ferreira, 2024, p. 28). Além disso, na

[...] primeira metade do século XX, o pensamento racial ocupou papéis explícitos e implícitos na elaboração da educação pública. Um número restrito de cientistas, intelectuais, médicos dominavam as decisões sobre a educação, e as práticas que criaram, refletiram e reproduziram as desigualdades vigentes em sua sociedade (Dávila, 2006, p. 14).

Foi nesse período que alunos negros começaram a frequentar as escolas públicas no Brasil. Porém, a aristocracia brasileira acreditava que poderia “aperfeiçoar a raça” por meio da educação, com a intenção de criar uma “raça brasileira” destinada a reproduzir os valores sociais europeus (Dávila, 2006, p. 21).

Contribuindo para a discussão, Gabriel Nascimento, em livro intitulado *Racismo Linguístico* (2019), discute as questões da formação do racismo no Brasil considerando as imposições europeias refletidas, principalmente, na nossa linguagem. Esse autor entende que o conceito de raça é uma criação dos nossos colonizadores para justificar a inferiorização imposta aos povos negros e que, portanto, “[...] racializar é um processo de poder [...] usado à medida que a colonialidade impõe sua universalidade moderna sobre suas colônias” (Nascimento, 2019, p. 45-46).

Colocando-nos ao lado de Nascimento (2019), entendemos que é por intermédio da língua/linguagem que o processo de apagamento identitário é estruturado. O dizer “eu não sou negro, sou moreno” reflete e refrata uma esperança do sujeito subalternizado em ser aceito em um espaço culturalmente branco “elitizado”, ou seja, “[...] a língua impele ao sujeito negro uma estranheza sobre a fala de seus ancestrais ou ainda o faz ter auto-ódio das heranças africanas (Nascimento, 2019, p. 29-30).

Nessa mesma direção, Mbembe (2018, p. 12) aponta que “[...] o negro e a raça têm sido sinônimos no imaginário das sociedades europeias” e que essa construção social, transferida em escala global por meio do processo de colonização, transformou homens e mulheres negras em mercadorias e objetos a serem explorados, violentados e destruídos. Essa racialização influenciou o olhar do mundo sobre os

povos africanos, “[...] constituindo o outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente destruir, na impossibilidade de assegurar o seu controle total” (Mbembe, 2018, p. 27).

Essa relação de poder envolve não somente a raça, mas as questões de gênero, classe social, sexualidade, entre outros temas que se cruzam, criando experiências de discriminação e privilégios individuais, porém, não excludentes. Essa interrelação das experiências humanas é nomeada por Collins e Bilge (2021) como interseccionalidade. Trata-se, assim, de uma “[...] forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das suas experiências” (2021, p. 16).

A partir dessa compreensão interseccional das relações de poder, torna-se possível reconhecer que as opressões não atuam de forma isolada, mas se articulam estruturalmente na produção das desigualdades que atravessam a vida social. É justamente nessa direção que o letramento racial crítico se insere, pois dialoga com essa complexidade ao evidenciar como o racismo estrutura discursos, práticas pedagógicas e instituições.

Nesse sentido, o letramento racial crítico é uma proposta educativa que discute a existência do racismo em todas as esferas sociais, jogando luz sobre os discursos que procuram mascarar essas questões sob a ilusão de um Brasil cordial e que ignoram o apagamento e a subjugação da população negra (Nascimento, 2019, p. 28). Por isso, ele contribui para desvelar essas histórias silenciadas, permitindo que a escola se torne um espaço de resistência e emancipação.

Além disso, o conceito de letramento racial crítico também dialoga com o trabalho de Paulo Freire (2021) – embora não esteja diretamente vinculado a ele –, já que defendia a necessidade da leitura crítica do mundo para a emancipação do indivíduo. De igual modo, ler criticamente o mundo racializado é essencial para que estudantes reconheçam e enfrentem as opressões que vivenciam ou reproduzem. Assim, o letramento racial crítico é um desdobramento necessário da pedagogia crítica aplicada à luta antirracista.

Em termos práticos, desenvolver o letramento racial crítico implica criar currículos que abordem explicitamente as relações raciais, promover discussões abertas sobre racismo e suas manifestações e incentivar a reflexão crítica sobre a identidade racial de cada sujeito. Também exige a formação de professores que reconheçam seu próprio posicionamento racial e sejam capazes de mediar essas

discussões de maneira consciente e comprometida com a transformação social (Ferreira, 2024, p. 24-27).

Portanto, o letramento racial crítico é um alicerce epistemológico para a educação antirracista, pois contribui com a formação de pessoas para que possam identificar o racismo em suas múltiplas expressões, questioná-lo e, finalmente, agir para sua superação (inicialmente, no campo educacional, para, posteriormente, se refletir na ação dos sujeitos em sociedade).

Nesse sentido, implica-se que adotar a educação antirracista exige que a história seja contada a partir das vozes e experiências dos grupos oprimidos, a fim de rompermos com a narrativa hegemônica dos nossos colonizadores nos processos educacionais.

A seguir, ligamos nossa discussão à proposta de educação sob perspectiva decolonial.

2.4 Educação e decolonialidade

As epistemologias em educação foram desenvolvidas a partir de diversas tradições filosóficas e científicas. Influenciadas pelo empirismo e pelo racionalismo, concentraram-se inicialmente na busca por métodos objetivos de ensino e aprendizagem. Com o tempo, teorias críticas e pós-modernas desafiaram essas visões, destacando o papel do contexto sociocultural e político na construção do conhecimento.

Pesquisas interdisciplinares abrangendo os campos da Psicologia, da Sociologia, da Linguística, da Neurociência, entre outras, ampliaram a compreensão dos processos educativos. Essa diversidade epistemológica reflete a complexidade da educação, exigindo clareza do pesquisador ao tratar do tema (Gatti, 2012). Assim,

[a] diversidade de enfoques impõe a necessidade de intensificação do diálogo entre grupos de pesquisadores, para o clareamento das interfaces/contradições entre as diferentes perspectivas. Trata-se de um novo passo, não para a construção de um consenso hegemônico, mas para balizar os limites dos conhecimentos elaborados e suas intersecções (Gatti, 2012, p. 32).

É nessa busca por diálogo que as teorias decoloniais aparecem como alternativas aos modelos hegemônicos de pensamento. Elas podem ser compreendidas como “[...] a reação dos povos subalternizados às negações

históricas, culturais, epistêmicas identitárias que lhe foram impostas pelo sistema-mundo moderno” (Queiroz, 2020, p. 61). À essa discussão, Mignolo (2008) acrescenta que:

[a] opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial. Assim, por conhecimento ocidental e razão imperial/colonial compreendo o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais européias (também chamadas de vernáculos) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo. Você pode argumentar que razão e racionalidade ocidentais não são totalmente imperiais, mas também críticas como Las Casas, Marx, Freud, Nietzsche, etc. Certamente, mas crítica dentro das regras dos jogos impostos por razões imperiais nos seus fundamentos categoriais gregos e latinos. Há muitas opções além da bolha do Show de Truman. E é dessas opções que emergiu o pensamento descolonial (Mignolo, 2008, p. 290).

O pensamento decolonial questiona as estruturas de poder e de conhecimento herdadas pelo colonialismo, promovendo uma revalorização das vozes marginalizadas, propondo alternativas ao modelo eurocêntrico dominante. Nessa direção, coadunam com as visões que advogam os letramentos críticos, o letramento racial crítico e a educação antirracista.

A colonialidade é constitutiva da modernidade, pois não há modernidade sem colonialidade, haja vista que “[...] assim, ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (Mignolo, 2017, p. 2-4).

Ao analisar os desdobramentos da colonialidade, Mignolo (2008, p. 288) afirma que, ao permanecermos presos às categorias eurocentradas, continuamos orientados por teorias europeias. Defender o pensamento decolonial não rejeita essas teorias, mas questiona o seu valor antes incontestável. Assim, esse estudioso propõe a opção decolonial como um ato de “desobediência epistêmica” necessário para superar os

limites do pensamento moderno e ampliar modos de pensar. Um processo que demanda “aprender a desaprender”.

Nesse percurso de (des)aprendizagem, Queiroz (2020) direciona a atenção para as funções gramaticais da nossa língua, refletindo sobre os sentidos atribuídos à nomenclatura decolonial, indicando que a escolha lexical não é aleatória, ela tem uma função para além da sintaxe. Tal reflexão nos ajuda a entender como as palavras se relacionam entre si, possibilitando significados outros para além dos estabelecidos pelos dicionários. Vejamos:

[d]ecolonizar é verbo de ação que significa tensionar as relações de poder em todos os espaços sociais. Lutar continuamente por justiça social e resistir a todas as formas de colonização e dominação das heranças coloniais. Por sua vez, decolonialidade é substantivo que serve para nomear as práticas resultantes das tensões, lutas e formas de resistência, questionando e desestabilizando as estruturas das relações de poder. E decolonial é adjetivo usado para caracterizar a natureza das práticas de decolonialidade (por exemplo: educação decolonial, pedagogias decoloniais, pensamento decolonial etc), assumindo caráter local e pluriversal (Queiroz, 2020, p. 62).

Nesse sentido, a língua ocupa um papel fundamental no processo da decolonização, pois é por seu intermédio que a colonização se impôs, já que “[...] as línguas têm sujeitos por detrás delas. De outra forma, as línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos” (Nascimento, 2019, p. 20).

Corroborando essa discussão, Lírio e Azzari (2023) também reconhecem a importância da língua na (des)construção das identidades, visto que é com ela que ocorrem as interações entre os indivíduos, pelas quais perpassam interesses ideológicos.

Aprofundando o tema, Nascimento (2019) disserta sobre a “a língua e a miscigenação” no Brasil, nos dando um exemplo de como ela foi utilizada para imputar os valores coloniais, mascarando e/ou apaziguando o processo de segregação social e racial vividos pela população negra. No caso brasileiro, a língua foi

[o] abrigo do sentido da nossa miscigenação. Isso porque o miscigenado, embora forçado a adquirir os valores brancos para receber como recompensa a vantagem de não ser exterminado logo diretamente, também se nega pela língua, silenciando os usos linguísticos sobre sua identidade. Ao cruzar com os brancos, ao invés de se ver negro, ele reproduz “moreno” (cujo sentido maior se expande na Era Vargas, por causa da ideia de *unidade morena*, baseada na obra de Gilberto Freyre), ou ainda o “mulato”. O “moreno” não se esgota em si. Há o “moreno claro” e o “moreno escuro”, como demais formas de “morenos”. Essa fragmentação não tem outro palco senão na língua (Nascimento, 2019, p. 29).

O processo de colonização usa a língua como uma ferramenta de dominação e manutenção do poder e, além disso, ela “[...] objetiva dominar as mentes, negar as identidades, as culturas trazidas pelos sujeitos e retira-lhes os traços de humanidade” (Queiroz, 2020, p. 59).

A colonização da mente é um processo em que os indivíduos internalizam valores e crenças opressivos impostos pelas culturas dominantes. Esse tipo de colonização afeta profundamente a identidade e a autoestima de grupos oprimidos, levando-os a valorizar as perspectivas dos colonizadores sobre as suas próprias. Uma educação crítica e de empoderamento pode ser o caminho de “descolonização” da mente e da recuperação das histórias e dos conhecimentos marginalizados (hooks, 2020, p. 53-59).

A proposta do pensamento decolonial para a educação surge como uma resposta crítica à hegemonia das práticas e saberes coloniais que moldaram os sistemas educativos no ocidente. O conceito de decolonialidade vai além da descolonização política, focando-se na necessidade de desvincular as estruturas epistemológicas, culturais e sociais das influências coloniais persistentes.

Walsh (2019, p. 19) chamou essa mudança epistemológica de “deslocamento epistêmico” ou “virada epistêmica”, conceito que considera a interculturalidade como possibilidade para a criação de um “pensamento outro”, promovendo rupturas em paradigmas dominantes. Na Educação, essa abordagem pode auxiliar na redefinição de currículos, pedagogias e práticas escolares, oportunizando a promoção da reflexão e da valorização dos conhecimentos e experiências dos povos historicamente marginalizados.

Assim como Walsh, Mignolo (2017) pensou em caminhos para se “desprender” dos estigmas de inferiorização, subalternização e invisibilização impostos pela colonialidade aos povos não brancos. Para o estudioso,

[...] desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e resubjetivar-se (Mignolo, 2017, p. 19).

A fronteira mencionada pelo autor supracitado é uma forma de conhecimento produzida a partir das fronteiras do sistema moderno/colonial, ou seja, dos lugares historicamente marcados pela colonização, pela escravidão e pela sujeição. A partir da tomada de consciência do indivíduo sobre a sua condição, uma das possibilidades

de ação é desprender-se dessa posição. Recorrendo ao “pensamento fronteiriço”, vejamos um exemplo do trazido por Mignolo (2017):

As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam. Que podia fazer uma pessoa cuja língua materna não era uma das línguas privilegiadas e que não havia sido educada em instituições privilegiadas? Ou devia aceitar sua inferioridade, ou devia fazer um esforço por demonstrar que era um ser humano igual a quem o situava na segunda classe. Ou seja, em ambos os casos se tratava de aceitar a humilhação de ser inferior para quem decidia que devia manter-se como inferior ou assimilar-se. E assimilar-se significa aceitar sua condição de inferioridade e resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto. A terceira opção é pensamento e a epistemologia fronteiriços (Mignolo, 2017, p. 18).

A epistemologia fronteiriça defende a valorização dos saberes marginalizados, propondo alternativas ao pensamento moderno eurocêntrico e desafiando a hegemonia epistêmica ocidental. Ela é a base da decolonialidade, pois propõe pensar a partir do “sul”, criando práticas de racionalidades e produção de sentidos outros, por meio da “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2017, p. 20-21).

Desobedecer epistemicamente é questionar, (des)construir e (re)construir valores impostos como norma. Queiroz (2020) procura fazer isso ao reconhecer o conceito de colonialidade como uma categoria genuinamente decolonial. O autor explica que isso ocorre por três motivos: o primeiro, por oferecer uma perspectiva inovadora para a análise da realidade latino-americana e, de forma mais ampla, dos países do sul global; em segundo lugar, por emergir das experiências históricas e sociopolíticas desses próprios contextos periféricos, especialmente como territórios marcados pela colonialidade do poder; e, por fim, por sua potencialidade analítica de abarcar e iluminar criticamente as dinâmicas do sistema colonial moderno em escala global (Queiroz, 2020, p. 63).

Ao entendermos que reconhecer o colonialismo é uma ação decolonial, destacamos a dominação epistêmica europeia que, mesmo após o colonialismo, continua a impor o seu padrão de construção do conhecimento como universal, desvalorizando outras formas e saberes (Queiroz, 2020, p. 63).

Anibal Quinjano (2005, p. 126) aponta que essa colonização do saber está vinculada à lógica da colonialidade do poder, que mantém o capitalismo e o eurocentrismo como centrais para a validação estratégica do conhecimento europeu como conhecimento hegemônico.

Esse modo persistente de dominação sobre saberes outros resulta no que Carneiro (2023) identificou como “epistemicídio”:

O epistemicídio se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros, que passam a ser ignorados como sujeitos do conhecimento (Carneiro, 2023, p. 87).

Na educação, o epistemicídio ocorre à medida que políticas de controle de acesso da população negra são legitimadas e quando naturalizamos a ausência das contribuições históricas dessa população nos currículos escolares. Carneiro acrescenta que

[o] epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. A exclusão racial via o controle do acesso, do sucesso e da permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que atualizam a exclusão racial (Carneiro, 2023, p. 109).

A análise de Carneiro dialoga com as críticas feitas às pedagogias tradicionais, a qual se fundamenta no poder dos valores eurocêntricos presentes no universo educacional. Na contramão desses modelos pedagógicos, hooks (2020) valoriza a mentalidade descolonizadora como ferramenta mitigadora desses impactos ao afirmar que

[s]em uma mentalidade descolonizadora, estudantes inteligentes, vindo de contextos desprovidos de direitos, frequentemente pensam ser difícil ter sucesso nas instituições educacionais da cultura do dominador. Isso ocorre até mesmo com os estudantes que incorporam os valores da cultura dominante. Na verdade, estes estudantes talvez sejam os menos preparados para as barreiras que encaram, por que se convenceram muito profundamente de que são diferentes de outros integrantes de seu grupo (hooks, 2020, p. 56-57).

Sendo assim, a proposta decolonial na educação é uma opção epistemológica que questiona as hierarquizações impostas pela Matriz Colonial de Poder, responsável por produzir diferenças entre os seres humanos, pautadas em valores racistas e patriarcais, como aponta Mignolo (2017). Nesse sentido, decolonizar significa também desobedecer às epistemologias que controlam não só as narrativas, mas também a natureza, a economia, a cultura, a religião e a política (Mignolo, 2017).

De maneira geral, as teorias decoloniais reconhecem que a colonização afetou a maneira como o conhecimento é produzido, validado e transmitido, perpetuando

uma perspectiva eurocêntrica. O pensamento decolonial propõe uma educação que valoriza a diversidade cultural, a inclusão e as narrativas dos povos historicamente marginalizados. Com esse processo de (des)construção e (re)construção de paradigmas é que desenvolvemos a criticidade que, de acordo com Lírio e Azzari (2023, p. 247) “[...] é um processo constante, gradual e que demanda a interatividade e a participação ativa de docentes e estudantes”.

Na contramão dos parâmetros utilizados pela educação tradicional, as teorias decoloniais propõem discussões de problematizações das epistemologias canonizadas a partir de um olhar local, situado em um mundo global. Por isso, evidenciamos que “[...] a opção descolonial não visa ser a única opção. É apenas uma opção que, além de se afirmar como tal, esclarece que todas as outras também são opções, e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força” (Mignolo, 2017, p. 13).

Diante dessa perspectiva, o presente estudo busca alinhar-se à proposta de transformação epistemológica apontada pelas teorias decoloniais, assumindo uma postura crítica diante dos modelos hegemônicos de produção de conhecimento.

Desse modo, o capítulo seguinte apresenta os caminhos teórico-metodológicos que orientaram esta investigação de acordo com os estudos dos letramentos críticos e do olhar decolonial, que reconhecem a pluralidade de saberes e a legitimidade das vozes historicamente silenciadas no campo educacional.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA: VOZES ESTRUTURANTES

A metodologia de pesquisa constitui o conjunto de princípios, procedimentos e escolhas teóricas que orientam o percurso investigativo, articulando o problema de pesquisa aos objetivos e ao referencial teórico (Paiva, 2024, p. 38). Assim, apresentamos a seguir os caminhos adotados na organização deste estudo.

3.1 Organização da pesquisa

Dado seu caráter humanístico, este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender fenômenos sociais, culturais e subjetivos por meio da interação com os participantes, favorecendo uma compreensão das experiências de uma forma profunda e holística. Com Minayo (2011), entendemos que:

[a] pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2011, p.21).

Essa abordagem permite a utilização de uma grande variedade de práticas interpretativas, com vistas à compreensão do assunto discutido (Creswell; Creswell, 2021, p. 186-187). Para a realização de uma pesquisa qualitativa “[o] conteúdo deve envolver uma parte descritiva e uma parte reflexiva, pois [...] a palavra escrita ocupa um lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados” (Godoy, 1995, p. 60-62).

No âmbito reflexivo, consideramos relevante a proposta de Gatti (2012) acerca da importância da definição do tema e dos fundamentos teóricos que estruturam a pesquisa. A autora, estudando a pesquisa em Educação, enfatiza que ter clareza dos conceitos utilizados para fundamentar a investigação nos ajuda a dialogar com áreas correlatas do conhecimento, possibilitando perspectivas outras para o aprofundamento das nossas análises. Por isso,

[n]ão se trata de assumir uma unidade de campo como homogeneidade, mas uma unidade de propósitos com clareza de abrangência e de estruturas conceituais. Trata-se da aquisição, pelo campo de estudos em educação, de uma caracterização mais clara enquanto campo acadêmico e investigativo, mesmo mantendo seu referencial plural (Gatti, 2012, p. 19-20).

Na parte descritiva, Minayo (2011, p. 25-24) contribuiu para orientar a estruturação desta pesquisa, já que sua proposta nos possibilitou esquematizar a trajetória do tema até o nosso objetivo. O caminho descrito pela autora começa com a fase exploratória. Essa fase é o momento da elaboração do projeto de pesquisa e a preparação para o trabalho de campo. Nesse momento, define-se e delimita-se o objeto de estudo, desenvolvendo-o teoricamente e metodologicamente, formulando hipóteses, escolhendo instrumentos, planejando o cronograma e realizando procedimentos para seleção dos participantes.

Na sequência, temos o trabalho de campo, que foi orientado pela teoria desenvolvida anteriormente, usando instrumento de coleta de dados. Ele nos permitiu explorar, confirmar ou refutar as questões construídas na primeira fase. A terceira etapa envolveu a análise e interpretação dos dados empíricos, realizada a partir da análise dialógica do discurso. Esse processo incluiu analisar os dados, buscando compreender os códigos sociais do grupo pesquisado. Minayo (2011) nos lembra que a pesquisa é contínua, gerando conhecimento e novas perguntas em um ciclo provisório.

Além de nos possibilitar o entendimento acerca do processo de construção dos conceitos que permeiam este estudo, essas etapas foram uma espécie “trilho” por meio do qual organizamos o nosso trabalho. Essa estruturação nos ajudou na construção dos sentidos dos dados obtidos nas entrevistas. Pois,

para fazermos uma interpretação, além de termos como base as inferências que conseguimos realizar com os resultados da nossa pesquisa, precisamos também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que estamos investigando. [...] Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada (Gomes, 2011, p. 91).

Ao estruturar as etapas que compõe a pesquisa acadêmica, Minayo (2011) destaca a importância de conceituarmos os termos-chave da pesquisa. Tal processo nos ajuda a internalizar o discurso teórico conceitual que fundamenta a nossa investigação. Para a autora,

[...] conceitos são vocábulos ou expressões carregados de sentido, em torno dos quais existe muita história e muita ação social. Por exemplo, o conceito de mudança: ele não é apenas uma palavra. Nele se concentra muita teoria, muitas representações da realidade, muita posição e muita história. A teoria positivista define mudança de um jeito totalmente diferente da teoria da ação social ou da teoria marxista. Em seu aspecto cognitivo, o conceito é delimitador e focalizador do tema em estudo [...] teorias e conceitos não são camisa-de-força, são camisa sim, de um tecido que adequa o corpo ao ambiente e protege o pesquisador das intempéries de seus julgamentos solitários, embora valorizando sua contribuição (Minayo, 2011, p. 19-21).

Assim, buscamos também entender o sentido atribuído ao termo educação antirracista separadamente para chegarmos a uma compreensão do conjunto. Nesse caso, emprestamos da professora, pesquisadora e fundadora da primeira escola afro-brasileira do Brasil, Barbara Carine Soares Pinheiro, as suas considerações sobre o que é educação e o que são práticas antirracistas na escola. A autora afirma que “[...] educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos (Pinheiro, 2023, p. 30), e que as práticas antirracistas “[...] são aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição (Pinheiro, 2023, p. 89).

Portanto, entendemos uma educação antirracista como um processo que promove o pensamento crítico, combate preconceitos, valoriza a diversidade cultural, desconstrói estereótipos e incentiva práticas inclusivas e transformadoras.

No processo de entendimento dos conceitos, buscamos construir uma base teórica que possibilitou uma reflexão sobre o tema da pesquisa e, posteriormente, um diálogo com os dados empíricos produzidos, pois “[...] na pesquisa qualitativa, a literatura ajuda a substanciar o problema de pesquisa, mas não restringe o ponto de vista dos participantes” (Creswell; Creswell, 2021, p. 35).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa valoriza a subjetividade, a historicidade e o contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos. No campo da educação antirracista, essa metodologia auxilia na captação de vozes, narrativas e significados atribuídos pelos educadores. Nesta investigação, situada no paradigma qualitativo, adotamos a perspectiva interpretativa e dialógica, considerando que o conhecimento é construção social e histórica, o que implica reconhecer o participante como parte ativa da produção de sentido.

A seguir, detalhamos as etapas e os instrumentos desta pesquisa.

3.2 Fase exploratória

Na fase exploratória, determinamos o problema de pesquisa, os objetivos e os possíveis caminhos para chegarmos a eles. Para isso, uma pesquisa bibliográfica foi realizada sob os moldes de uma revisão sistemática de literatura. A pesquisa do estado da arte ou revisão de literatura teve como objetivo compartilhar com os leitores deste texto os resultados de outros estudos relacionados ao tema da nossa pesquisa, inserindo o estudo em um contexto mais amplo e contínuo da literatura (Creswell; Creswell, 2021, p. 21). Essa análise nos permitiu mapear trabalhos já existentes sobre o nosso tema para estabelecermos a sua relevância, como advogado por Paiva (2023, p. 36).

Foi também nessa fase que estabelecemos a linha teórica que fundamentou e conduziu a nossa discussão. Balizados pelos estudos dos letramentos críticos – realizados por Monte Mor, Duboc e Ferraz (2021), Freire (2021; 2023), Lírio e Azzari (2023) –, do letramento racial crítico – discutidos por Ferreira (2024), hooks (2020) e Nascimento (2019) – e das teorias decoloniais – discutidas por Mignolo (2017), Queiroz (2020), Mbembe (2022), entre outros – fundamentamos uma reflexão acerca das relações étnico-raciais no Brasil e a sua influência para a construção dos estudos sobre educação antirracista na formação de professores.

Essa base teórica nos permitiu compreender as origens e implicações do racismo estrutural, destacando a urgência de combatê-lo, principalmente no âmbito educacional. Entendemos a necessidade de prepararmos os nossos docentes para lidarem com a discriminação em sala de aula e os impactos causados pela ausência desse diálogo.

3.3 Trabalho de campo

A fase do trabalho de campo foi a etapa que respondeu ao nosso objetivo, a saber: identificar os sentidos construídos por docentes de escolas públicas paulistas no que diz respeito a sua formação para o trabalho com a Educação Antirracista durante a sua graduação (licenciatura). Para isso, convidamos professores da rede estadual paulista a participarem da nossa pesquisa, concedendo-nos uma entrevista. Assim, conversamos com 12 professores que estão atuando na escola pública do estado de São Paulo.

Antes de iniciarmos o trabalho de campo, submetemos o nosso estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-Campinas. Portanto, as reuniões com

os professores só começaram após todos concordarem e assinarem, antecipadamente, os documentos exigidos e aprovados pelo Comitê de Ética de nossa universidade (Apêndice 1). É fundamental mencionar que os dados coletados foram usados exclusivamente para esta pesquisa e serão mantidos em sigilo as particularidades, em respeito aos participantes.

Escolhemos a entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados por entendermos que se trata de um dispositivo de caráter interativo que, embora parta de um roteiro pré-estabelecido, apresenta perguntas (ou disparadores) abertos e flexíveis.

A principal vantagem da entrevista está na riqueza das múltiplas informações que emergem das falas e interpretações dos participantes, produzidas em resposta aos estímulos apresentados durante o processo (Paiva, 2024, p. 68). Por outro lado, uma das limitações desse processo é uma possível “má interpretação das perguntas pelo entrevistado” e a dificuldade do entrevistador em estabelecer uma comunicação efetiva com o participante, como adverte Paiva (2024, p. 68).

Para mitigar possíveis ruídos de comunicação, contamos com um roteiro de entrevista previamente organizado que norteou o diálogo com os participantes e garantiu que o tema previsto fosse abordado. Essa estruturação também nos permitiu fazer adaptações ao longo do processo para que o entrevistado se sentisse seguro ao fornecer os seus relatos.

Organizamos o roteiro de entrevista semiestruturada (cf. Apêndice 2) com o objetivo de instigar a discussão desejada para atender os objetivos traçados. De acordo com Paiva (2024, p. 72), essa técnica “[...] convida o participante a contar histórias sobre experiências, relatar memórias e oferecer reflexões e opiniões”. Ademais, o roteiro da entrevista nos permitiu esclarecer quaisquer dúvidas dos entrevistados durante a sua explanação.

Conversamos com professores que atuam em diferentes componentes curriculares na rede estadual paulista, em escolas da região de Campinas, todos formados nos últimos 15 anos, isto é, seis anos após a aprovação da Lei 10.639/03. Buscamos entender as concepções desses profissionais sobre a presença (ou não) da educação antirracista durante sua formação inicial (na licenciatura). Esse recorte se justifica por se tratar do momento em que as questões raciais e a escola estavam em pauta e o tema sendo abordado nas universidades, ou seja, com maior possibilidade de inclusão na formação inicial desses docentes.

Selecionamos os participantes por conveniência, isto é, participaram os docentes que, após um convite formal (realizado por e-mail e/ou por Whatsapp), aceitaram contribuir voluntariamente com a pesquisa. Tomamos o cuidado de esclarecer todos os trâmites legais, o que implicou na assinatura, por parte dos professores, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos demais documentos exigidos pelo Comitê de Ética para que as entrevistas fossem realizadas.

O encontro entre pesquisadora e participantes ocorreu por intermédio de videoconferência, via Plataforma Teams, que é parte do pacote Office fornecido aos estudantes e docentes de nossa universidade. A aplicação da entrevista aconteceu em datas e horários previamente acordados entre participante e pesquisadora, de acordo com suas disponibilidades.

É importante informar que o roteiro para a entrevista passou por um teste de aplicabilidade, acompanhado pelo TCLE. Os resultados obtidos nessa entrevista-teste não foram considerados para a pesquisa e foram descartados imediatamente após a sua conclusão. Esse processo nos deu informações sobre a duração estimada da conversa e permitiu identificar possíveis ajustes no roteiro para garantir uma cobertura mais adequada do tema proposto.

Quanto à reunião remota com os participantes, fizemos somente a gravação em áudio dos encontros e posteriormente transcrevemos esse registro utilizando a versão gratuita da plataforma *TurboScribe* (plataforma de transcrição automática) para compormos o *corpus* da pesquisa. Após a transcrição, as entrevistas foram apagadas da plataforma para a manutenção da confidencialidade dos dados e as transcrições foram revistas pela pesquisadora para evitar possíveis inconsistências da ferramenta utilizada.

Iniciamos o trabalho de campo em setembro de 2024 e o finalizamos em janeiro de 2025. De acordo com as diretrizes para pesquisa da PUC-Campinas, ao término do trabalho de campo, os dados foram processados e armazenados usando o pacote Office da Microsoft. Além disso, os dados serão mantidos em pastas de armazenamento na plataforma OneDrive e terão uma cópia em um dispositivo de *hardware* da pesquisadora, pelo qual ela será responsável durante o período de 5 anos. Após esse período, os dados serão destruídos.

Com essa etapa concluída, passamos a apresentar nossa proposta para a análise qualitativa dos dados, para a qual adotaremos a perspectiva dialógica de Bakhtin e o Círculo.

3.4 Análise dos dados sob a perspectiva enunciativo-dialógica bakhtiniana

As duas etapas anteriormente descritas contemplaram, além do objetivo geral, os dois primeiros objetivos específicos estabelecidos para a nossa pesquisa. Na sequência, os dados gerados foram submetidos a uma análise qualitativa-interpretativa, o que exigiu não apenas a descrição do fenômeno investigado, mas também a compreensão das múltiplas vozes e sentidos que emergem no campo.

Como exposto inicialmente, a visão de língua e linguagens que fundamenta nossa pesquisa (e, portanto, direciona nosso olhar para as leituras e dados) é orientada pela ótica dialógico-enunciativa bakhtiniana (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017).

Nesse contexto, o aporte teórico de Mikhail Bakhtin e dos pesquisadores do chamado “Círculo” nos ajuda sobretudo a entender a linguagem como espaço de interação, conflito e construção de sentidos. Ao considerar a linguagem como prática social e os enunciados como constitutivamente dialógicos (Bakhtin, 2016), a abordagem bakhtiniana oferece instrumentos teóricos potentes para compreendermos os dados qualitativos de modo a respeitar sua complexidade e historicidade. Nessa direção, compreendemos que

[...] todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados de outros que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontros com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vistas, visões de mundo, correntes, teorias etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de se refletir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para discursos de outros sobre ele (Bakhtin, 2016, p. 61).

Bakhtin nasceu na Rússia, no final do século XIX, e foi um importante estudioso da filosofia da linguagem e da teoria literária. É considerado o principal pensador do grupo conhecido como Círculo, no qual estudiosos e seus amigos fizeram parte ao longo da sua vida.

[...] esses teóricos viveram em um local e num momento em que havia o hábito de se produzir conhecimento a partir de círculos de intelectuais que produziam e publicavam as suas pesquisas. O hábito de se formar grupos de

estudos e pesquisas, portanto, era comum na Rússia soviética, no período após a revolução de 1917 (Silva, 2013, p. 48).

Para Bakhtin e o Círculo, o sujeito é constituído na e pela linguagem, em um processo dialógico contínuo. Isso implica reconhecer que a identidade é construída na interação com o outro, e que não há sujeitos neutros (Azzari, 2017, p. 31-32).

A linguagem como forma de interação humana considera os sujeitos no processo comunicativo. Ela se dá na interação entre os sujeitos dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico e na capacidade desses indivíduos produzirem sentidos nessa interação. O interlocutor aqui não é um ser passivo, ele é um construtor de sentidos. Desse modo,

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta (Bakhtin, 2016, p. 25).

Ao contrário de abordagens que buscam codificar os dados com base em categorias previamente definidas, a perspectiva bakhtiniana privilegia o movimento dos sentidos no discurso, considerando o contexto histórico, social e ideológico no qual os enunciados são produzidos. Nessa direção, ao analisarmos os dados, tentamos não nos limitar a identificar o conteúdo das falas dos sujeitos, mas buscamos compreender como essas falas se posicionaram em relação a outras, quais vozes foram convocadas, quais foram silenciadas e quais tensões se estabeleceram no interior dos discursos.

Essa abordagem também nos permite analisar as entrevistas como espaços de enunciação em que diferentes discursos sociais se encontram, se chocam e se (re)configuram. Ao assumir esse referencial, nos colocamos não como meros decodificadores de informações, mas como sujeitos responsivos, envolvidos na interpretação dos dados e conscientes de que nosso olhar também é atravessado por ideologias e experiências.

Nesse sentido, os dados advindos das entrevistas foram compreendidos como parte de uma cadeia discursiva mais ampla, na qual nós também estamos inseridas.

Um dos conceitos centrais para a análise de dados com base nos estudos de Bakhtin é o de dialogismo, pois

[n]a teoria de Bakhtin, ou análise dialógica do discurso, a ideia de dialogismo está ligada à própria concepção de língua como interação verbal. Afinal, não existe enunciado concreto sem interlocutores. O próprio fato de um autor levar em consideração seu interlocutor direto ou indireto quando produz um enunciado já confere à língua esse caráter dialógico (Silva, 2013, p. 52).

A análise dialogada dos dados implica considerar que o discurso de um sujeito nunca é autônomo ou isolado, mas sempre construído em relação ao discurso de outrem. Assim, os excertos das entrevistas não estão sendo analisados apenas como meras fontes de informação, mas base de construção conjunta de sentidos. Nesse processo, a escuta atenta e sensível torna-se fundamental para esse tipo de análise.

Outro conceito importante para nós é o de polifonia (Bakhtin, 2016), que se refere à multiplicidade de vozes presentes no discurso (Azzari, 2017, p. 43). Nas falas dos participantes, frequentemente, articulam-se discursos provenientes de diferentes esferas sociais como a escola, a mídia, a família, a religião, entre outros, que podem coexistir em harmonia ou entrar em conflito. Identificar essas vozes e compreender como se relacionam no interior do discurso permite-nos revelar os processos de constituição identitária, de resistência e de negociação de sentidos que perpassam o campo educacional.

A polifonia é, portanto, um recurso de leitura para a complexidade dos dados qualitativos, pois explicita a natureza contraditória e dinâmica dos enunciados.

A análise com base na perspectiva bakhtiniana também requer atenção à entonação e à valoração presentes no discurso. Para o estudioso russo, todo enunciado carrega uma carga valorativa, ou seja, nunca é neutro (Bakhtin, 2016, p. 48-49). Assim, compreender o tom com que algo é dito, as ênfases utilizadas, os gestos e expressões é parte integrante da análise. A linguagem é, ao mesmo tempo, expressão e construção do mundo vivido, e precisamos estar atentos a essas nuances para captar o sentido pleno do enunciado.

Também advindo das discussões bakhtinianas, o conceito de exotopia tem caráter fundante no desenvolvimento do exercício dialógico que realizamos em nossas análises. Nesse viés, exotopia refere-se ao “lugar de fora” ou “excedente de visão”, e, conforme Azzari (2017, p. 47-48), pode ser entendido como a capacidade

de deslocar-se para fora de si para enxergar o outro e a si mesmo a partir de diferentes perspectivas. Isso possibilita que o sujeito olhe para si de forma mais crítica ao entrar em contato com diferentes vozes e experiências em uma relação dialógica.

Esse percurso exotópico envolve não apenas um movimento cognitivo, mas um exercício ético e afetivo que pode produzir tensão e sofrimento. Essa tensão surge, porque esse percurso exige que o sujeito enfrente as limitações da sua própria imagem, abrindo-se para o olhar crítico do outro. Tal deslocamento resulta no reconhecimento de aspectos inacabados constituintes do próprio ser, o que pode gerar desconforto e insegurança identitária, como esclarece Bakhtin (2011, p. 28).

É no exercício da exotopia que reconhecemos não só os aspectos éticos e estéticos do outro, mas percebemos os espaços **não ditos** que perpassam a construção dos enunciados. Na perspectiva bakhtiniana, o silêncio não é a ausência de voz, mas ato que evidencia aquilo que não se pode ou não se quer dizer, quer seja por razões históricas, sociais ou ideológicas que integram a constituição de inacabamento do sujeito, segundo explica Amorim (2004, p. 285).

Desse modo, nesta pesquisa, ao analisarmos os dizeres dos participantes, precisamos aprender a ouvir os silêncios e a buscar uma reflexão humanizada e sensível dessas vozes a fim de as reverberarmos.

Além disso, a análise inspirada nas propostas dialógico-enunciativas não se organiza em etapas rígidas ou técnicas padronizadas. Ao contrário, propõe uma atitude investigativa baseada na escuta ativa, na interpretação situada e na abertura ao inusitado. Aos nos debruçarmos sobre os dados, buscamos compreender os sentidos que emergem em sua multiplicidade, adotando uma postura de alteridade diante do outro.

A construção de nossa análise, portanto, é constituída por um processo criativo, dialógico e ético que exigiu de nós o desenvolvimento da sensibilidade teórica, o rigor interpretativo comprometido com a dialogicidade social e histórica enunciativa e o comprometimento com os contextos de produção de que advém a temática investigada.

Nessa direção, destacamos que uma análise qualitativa de dados com base nas proposições de Bakhtin e seus pares não busca generalizações, mas sim a compreensão de fenômenos singulares, em sua historicidade e complexidade, sempre socialmente situadas. Por isso, o foco de nossas análises está nos sentidos

produzidos nas interações que realizamos, nas contradições do discurso, nas tensões entre o individual e o social, na busca pelas intenções discursivas.

Trata-se, portanto, de uma abordagem teórico-analítica que reconhece o caráter inerentemente dialógico e ideológico da linguagem e que nos incita a compreender esta pesquisa como prática situada, comprometida com a escuta do outro e com a construção de novos sentidos para a realidade educacional.

Posto isso, no próximo capítulo, apresentamos a discussão de nossos dados.

4. VOZES PRESENTES: O QUE DIZEM OS DOCENTES SOBRE SUA FORMAÇÃO?

Primeiramente, cabe destacar que o termo “presente”, empregado no título deste capítulo, mobiliza dois sentidos essenciais: o primeiro se refere ao aspecto tempo-espaço, indicando que as vozes docentes estão situadas no tempo presente e em um contexto histórico específico. O segundo sentido, mais significativo para a nossa análise, entende “presente” como dádiva ou gratificação, interpretada aqui como contribuição indispensável para a construção e o aprofundamento das discussões realizadas neste momento da pesquisa.

Sendo assim, nesta seção, apresentamos o movimento dialógico entre pesquisadora e participantes, compreendendo a linguagem como espaço de produção de sentidos e de constituição de identidades. As entrevistas, realizadas como momentos de escuta sensível e compartilhamento de experiências sobre a formação docente e a educação antirracista, permitiram que as vozes desses docentes surgissem em sua complexidade. Considerando a perspectiva bakhtiniana (2016), esta etapa não busca verdades fixas, mas sentidos construídos nas relações discursivas. Assim, os depoimentos constituem-se como lugar de enunciação onde se revelam práticas, tensões e resistências que atravessam o processo formativo desses professores.

4.1 Perfil dos participantes e contexto de produção da pesquisa

Participam desta pesquisa 12 docentes da rede pública estadual paulista da região de Campinas, os quais se voluntariaram a conceder entrevistas sem quaisquer benefícios diretos. Cabe destacar que esses participantes se caracterizam por apresentarem, majoritariamente, um posicionamento crítico e um comprometimento ético-político com a temática da educação antirracista, compreendendo-a como elemento fundamental para a formação cidadã dos estudantes (o que, no entanto, não foi um critério *a priori* ou ponderação levada em conta para convidá-los a participar do estudo).

Trata-se, em sua maioria, de professores e professoras que, diante das lacunas deixadas por uma formação inicial insuficiente, têm buscado, por iniciativa própria,

aprofundar seus estudos e qualificar suas práticas pedagógicas a partir de referenciais teóricos e experiências que contribuam para o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar.

Como uma das limitações desta pesquisa, reconhecemos a ausência de participantes que apresentassem posicionamentos ideológico-políticos contrários às discussões sobre relações étnico-raciais e à proposta de uma educação antirracista. Por se tratar de uma participação voluntária, a amostra foi composta por docentes que demonstraram engajamento ou sensibilidade à temática, o que impossibilitou a análise mais aprofundada de discursos dissonantes. A inclusão de vozes críticas ou resistentes à abordagem antirracista poderia ter ampliado a complexidade da análise, permitindo o confronto direto entre diferentes concepções presentes no campo educacional.

Destacamos também a influência da identidade da pesquisadora, uma mulher negra abordando a temática da educação antirracista, na construção dos dados. Essa condição deve certamente ter impactado a dinâmica do diálogo com os participantes, bem como suas respectivas contribuições para a pesquisa.

No entanto, como assumimos postura dialógica para a pesquisa, pensando a relação pesquisador e seu outro (Amorim, 2004, p. 289), sabemos que os textos (em seu sentido mais amplo) nunca são totalmente monológicos, fechados, transparentes, mas sim pautados por nuances, tons, polifonias e nublados pelos discursos diversos que nos atravessam, quando nos posicionamos como sujeito da enunciação. Há também os ditos não-ditos, os que estão nos silêncios e nas entrelinhas das falas, dos olhares e gestos dos entrevistados e da entrevistadora.

Nesse movimento, que é plural, dialógico e interativo, desde a escolha do tema desta pesquisa à elaboração do roteiro das entrevistas até a escolha dos excertos e a interpretação desses dados há a presença não obscura (e muito consciente) da pesquisadora, de sua orientadora, daqueles que foram seus docentes pregressos, de suas vivências e experiências. Isso ocorre, porque “[...] no discurso, estamos na esfera pessoal: é preciso que um eu se apresente na sua singularidade e se constitua um tu como interlocutor” (Amorim, 2004, p. 101).

A pesquisadora supracitada, que busca apoio nas leituras de Bakhtin e seus pares, afirma que no texto acadêmico-científico o suposto “monologismo” (visão que idealiza a pesquisadora como neutra, que se abstém e se afasta para olhar, com suposta objetividade, um objeto de estudo e que, portanto, monologiza a fala de

outrem e a análise que a objetifica) não se sustenta, porque “[m]ais do que em qualquer outro texto, encontra-se no texto científico o dialogismo no seu maior grau imediato [...] o autor usa sistematicamente a palavra do outro para dizer outra coisa”, pois, especialmente nas pesquisas que, como esta, estão no campo das Ciências Humanas “[...] o objeto científico, assim como o objeto artístico, é sempre objeto já habitado” (Amorim, 2004, p. 176-177).

Após essas observações, seguimos com uma breve descrição da rede estadual de ensino, na qual atuam esses docentes.

A rede estadual de ensino do estado de São Paulo³ configura-se como o maior sistema público educacional do Brasil, atendendo milhões de estudantes distribuídos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e modalidades específicas, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e cursos técnicos integrados. Sua organização administrativa é estruturada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), que coordena políticas curriculares, formativas e avaliativas por meio de Unidades Regionais de Ensino (UREs) espalhadas por todo o território paulista. Essa estrutura tenta garantir uniformidade na implementação das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que tenta responder às demandas socioterritoriais de uma rede marcada por profundas desigualdades socioeconômicas.

A rede estadual de ensino da região de Campinas integra uma das 91 Unidades Regionais de Ensino da Seduc-SP, sendo responsável por coordenar e supervisionar as unidades escolares estaduais distribuídas entre os municípios da região. Compreendida como parte de um sistema educacional de grande abrangência, as URE de Campinas articulam políticas públicas educacionais, formações docentes, distribuição de recursos e implementação de programas curriculares, dialogando diretamente com as diretrizes estabelecidas pela Seduc-SP (São Paulo, 2025).

Segundo dados da própria Seduc-SP, o estado de São Paulo conta com cerca de 5.300 escolas, atendendo aproximadamente 3,5 milhões de estudantes, com atuação de cerca de 190 mil professores. A região de Campinas, inserida em um importante polo urbano e econômico do interior paulista, reflete as desigualdades

³ Para saber mais sobre a rede estadual de ensino de São Paulo, acesse: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>

socioespaciais do estado, reunindo escolas localizadas em bairros centrais e periféricos, com diferentes realidades estruturais, raciais e pedagógicas.

A rede tem como um documento orientador da aprendizagem o Currículo Paulista, que é responsável por integrar as diretrizes estaduais às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propondo itinerários formativos, expectativas de aprendizagem e orientações didáticas que englobam todas as etapas da escolarização. Paralelamente, iniciativas como a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE) e programas de acompanhamento pedagógico visam à formação continuada dos docentes e a ampliação de práticas pedagógicas. No entanto, os participantes da nossa pesquisa apontaram contradições entre a prescrição curricular e as condições concretas de trabalho docente, incluindo infraestrutura, carga horária e tempo destinado ao planejamento coletivo.

A rede paulista também adota avaliações externas, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e indicadores associados Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que influenciam a lógica da organização pedagógica das escolas. Embora essas avaliações sejam defendidas como instrumentos de diagnóstico e monitoramento, críticas dos professores participantes desta pesquisa apontam que essas avaliações intensificam a responsabilização docente quanto ao desempenho do aluno e padronização do conteúdo que, muitas vezes, estão descontextualizados e não consideram a realidade escolar.

Além disso, a rede enfrenta desafios relacionados à inclusão, ao combate às desigualdades raciais e sociais e à ampliação de práticas pedagógicas plurais e inclusivas. Em um estado caracterizado pela pluralidade cultural e pela complexidade urbana, tais desafios se intensificam, exigindo políticas comprometidas com a equidade e com a valorização do trabalho docente.

Considerando esse contexto institucional, apresentamos a seguir os profissionais que trabalhavam na rede de ensino do estado de São Paulo, no período da nossa pesquisa, e que, gentilmente, aceitaram contribuir com este estudo. Ressaltamos que, em conformidade com os participantes, nos referimos a eles pelos nomes de registro.

Quadro 4 – Caracterização dos participantes.

Docente	Idade	Universidade de formação	Ano de conclusão	Tempo de docência no Estado SP	Área de formação	Cidade de atuação	Séries que leciona	Autodeclaração étnico-racial
Vinícius	27	Universidade Unificada União Brasil - EAD	2022	3 anos	História	Campinas	Ensino Médio	Branco
Uilson	27	Instituto Federal de Hortolândia	2024	2 anos e meio	Matemática	Hortolândia	Ensino Médio	Branco
Marília	35	Universidade Federal de Ouro Preto	2017	6 anos	História	Hortolândia	Fund. II	Preta
Andreia	45	Universidade Anhanguera	2023	8 meses	Educação Física	Campinas	Fund. I e II.	Preta
Eduardo	32	UNASP – EAD	2020	8 anos	Matemática	Campinas	Fund. II	Branco
Cleisiane	32	Universidade Federal Rio Verde - GO	2016	8 anos	Matemática	Hortolândia	Fund. II	Preta
Glair	27	UNIPLANA	2023	3 anos	Ciências Biológicas	Campinas	Fund. II	Branca
Deise	24	PUC-Campinas	2023	8 meses	Língua Portuguesa / Inglesa	Indaiatuba	Fund. II	Parda
Felipe	26	Faculdade Aberta - EAD	2022	3 anos	Língua Portuguesa	Campinas	Fund. II	Branco
Eliza	34	Universidade Federal de Pernambuco	2023	5 anos	História	Campinas	Fund. II	Preta
Rosângela	42	PUC Campinas	2013	12 anos	Geografia	Campinas	Fund. II e Médio	Preta
Cristina	45	PUC Campinas	2015	12 anos	Geografia	Campinas	Fund. II + Coordenação	Preta

Fonte: Elaboração própria (2026).

Entre os 12 entrevistados, cinco se autodeclaram brancos (Vinícius, Uilson, Eduardo, Glair e Felipe) e sete se autodeclararam pretos ou pardo (Marília, Andréia, Gleisiane, Deise, Eliza, Rosângela e Cristina).

Com relação às universidades em que se formaram, quatro são públicas e as outras são particulares, sendo três, entre as privadas, no modelo de Educação a Distância (EAD). Quanto às áreas de formação, participaram três professores de História (Vinícius, Marília e Eliza), três de Matemática (Uilson, Eduardo e Gleisiane), um de Ciências (Glair), um de Educação Física (Andréia), dois de Língua Portuguesa e inglesa (Deise e Felipe) e dois de Geografia (Rosângela e Cristina).

Oito docentes trabalhavam na cidade de Campinas (Vinícius, Andreia, Eduardo, Glair, Felipe, Eliza, Rosangela e Cristina), Marília e Gleisiane trabalhavam em Hortolândia e Deise trabalhava em Indaiatuba. A grande maioria lecionava exclusivamente no Fundamental II. Os professores do Ensino Médio também lecionavam em disciplinas que não são da sua formação e em componentes do

Fundamental II (anos finais). O professor Vinícius, por exemplo, ministra aulas de tecnologia para o 9º ano, e o professor Uilson tem na sua grade de aulas a unidade curricular intitulada de Projeto de Vida, também para o 9º ano.

Nas colunas “ano de formação” e “tempo de serviço no estado”, notamos que sete docentes começaram a lecionar na rede estadual antes mesmo de se formarem em seus cursos de licenciatura (Vinícius, Uilson, Eduardo, Felipe, Elisa, Rosângela e Cristina). Isso demonstra que, na prática, há carência de profissionais da educação na região, o que leva à necessidade de contratações emergenciais de profissionais ainda em formação. Também, é preciso lembrar que, até meados de 2023⁴ não houve concursos para professor efetivo na rede estadual de São Paulo por quase 10 anos.

4.2 – Lugares sociais e percurso formativo dos participantes da pesquisa

O professor Vinícius é formado em Filosofia e Sociologia (curso presencial) e História no modelo de Ensino a Distância (EAD), concluindo a última graduação em 2022. Todas as graduações foram realizadas em instituições privadas. No período da nossa conversa, ele atuava na rede estadual de ensino do estado de São Paulo há 4 anos como professor de História e de Projeto de Vida para o Ensino Médio. Era também mestrando em Educação em uma instituição privada.

Recém-formado em Matemática (2024) em uma instituição Federal, no momento de nossa entrevista, o professor Uilson, 27 anos, lecionava há dois anos na rede estadual paulista, atendendo aos alunos do Ensino Médio, nos componentes curriculares de Matemática, Educação Financeira e Robótica. Iniciou o seu trabalho como docente na rede estadual ainda durante a sua formação.

A professora Marília, com 35 anos por ocasião da entrevista, concluiu a graduação em História no estado de Minas Gerais, em uma instituição Federal, em 2017. No momento de nossa conversa, ela já lecionava na rede estadual há seis anos nos componentes curriculares de História e Geografia para alunos do Ensino Fundamental II. Foi uma das poucas professoras que mencionou ter tido contato com o letramento racial ainda na graduação.

⁴ Para saber mais a respeito, veja artigo Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/professores-temporarios-escola-cresceu>. Acesso em: 25 maio 2025.

Com 45 anos, a professora Andreia finalizou a graduação em Pedagogia em 2019 e concluiu a sua licenciatura em Educação Física em 2023. Ambas as formações foram realizadas em instituições privadas. No período da nossa conversa, estava em seu primeiro ano como professora da rede de São Paulo, na qual lecionava o componente curricular Educação Física para alunos do Fundamental I e II. Trata-se de uma professora negra, também engajada com as questões raciais desde a sua formação inicial.

Formado em Matemática no ano de 2020, o professor Eduardo, com 32 anos, concluiu sua licenciatura em uma instituição de Ensino à Distância, ainda durante a pandemia de Covid-19. No período da nossa conversa, ele estava cursando a sua segunda licenciatura em Física, agora em uma universidade pública da região de Campinas-SP. Docente da rede estadual há oito anos, ministrava os componentes curriculares de Ciências e Educação Financeira para turmas do Ensino Fundamental II.

A professora Cleisiane, de 32 anos, tem duas graduações: Pedagogia (concluída em 2023) e Licenciatura em Matemática (concluída em 2016). Ambas foram realizadas em instituições privadas. No momento de nossa entrevista, ela estava finalizando a sua dissertação de mestrado profissional em educação escolar em uma instituição pública estadual e lecionava Matemática na rede estadual há oito anos.

Já a professora Glair tem Licenciatura em Ciências Biológicas e leciona os componentes curriculares de Biologia e de Tecnologia em turmas do Fundamental II. Com 27 anos (em 2023), a docente se graduou em uma universidade privada e, à época de nossa conversa, já lecionava na rede estadual há três anos, pois iniciou sua carreira quando ainda estava na faculdade.

Docente mais jovem do nosso grupo, a professora Deise se formou em 2024 no curso de Licenciatura Plena de Letras (Português/Inglês), em uma instituição privada. Ela começou a trabalhar na rede no ano da sua formação. Por ocasião, ministrava aulas nos componentes curriculares de Língua Inglesa e Projeto de Vida para alunos do Fundamental II.

Com 26 anos, o professor Felipe obteve duas graduações, a primeira como Bacharel em Filosofia e a segunda em Licenciatura Letras (Português), ambas concluídas em instituições particulares, sendo a última no ano de 2022. Além disso, ele cursou uma especialização em Psicopedagogia. Era professor da rede desde 2021

e lecionava o componente curricular de História para alunos do Fundamental II quando participou da entrevista.

Já a professora Elisa, de 34 anos, graduou-se em História em 2023 em uma instituição Federal localizada no Nordeste brasileiro. Ela cursava uma segunda graduação em Letras – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e lecionava História na rede há quatro anos por ocasião de nossa entrevista. A docente também atua como intérprete de LIBRAS na escola na qual trabalha.

Com a Licenciatura em Geografia concluída em 2013, a professora Rosângela, de 42 anos, atua na rede paulista de ensino desde 2011. Tem especialização em História do Patrimônio Cultural (todas as formações realizadas em instituições privadas) e lecionava os componentes curriculares de Geografia e os itinerários formativos de Artes e Mídias Digitais para o Ensino Médio no momento da entrevista.

Por fim, a docente Cristina, com 45 anos, obteve a Licenciatura em Geografia em 2015. É professora da rede desde 2012. Também, tem uma especialização em Sustentabilidade – ambas as formações foram realizadas em instituições privadas – e era mestranda em uma instituição pública da capital paulista. Lecionava Geografia para alunos do Fundamental II e, ainda, atuava como Coordenadora Pedagógica em outra escola da rede quando a entrevistamos.

Observamos que os participantes da nossa pesquisa são profissionais jovens, com menos de dez anos de formação, que demonstraram interesse tanto pessoal quanto profissional pelo assunto tratado. Seus depoimentos foram essenciais para a compreensão de suas concepções acerca da educação antirracista e dos impactos da Lei 10.639/03, complementada pela Lei 11.645/08, em suas práticas pedagógicas.

A seguir, apresentamos nossa análise interpretativa, que aciona as teorias orientadoras deste estudo para revozear os sentidos construídos por esses docentes para a formação antirracista. Nesta seção, traremos extratos das conversas que foram transcritas com auxílio da ferramenta Turboscribe⁵, usada na versão gratuita.

4.2 Análise dialógica: vozes docentes e os sentidos construídos sobre a formação antirracista

⁵ Disponível em: <https://turboscribe.ai/pt/>. Acesso em: 2 dez. 2025.

As vozes que compõem esta seção advêm do diálogo com professores e professoras de diferentes áreas de formação, atuantes em escolas públicas paulistas que representam uma estrutura polifônica em que o tema da educação antirracista surge como resistência, denúncia e esperança.

Nenhum desses sujeitos fala isoladamente, já que cada um responde a uma cadeia discursiva (Bakhtin, 2016, p. 60) que, nesse caso, atravessa currículos, políticas públicas educacionais e experiências de vida. À luz da perspectiva bakhtiniana, entendemos seus enunciados como respostas a discursos hegemônicos da formação docente ainda fortemente marcados pela colonialidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2016) e pela ausência de letramentos raciais críticos (Ferreira, 2024; Nascimento, 2019).

Os enunciados selecionados apresentaram **fios discursivos recorrentes** entre os participantes, evidenciando tensões, contradições, silêncios e posicionamentos valorativos, tais como: a ausência da educação antirracista na formação inicial; o silêncio institucional e a resistência individual; as emoções no fazer pedagógico; as possibilidades decoloniais no currículo e a representatividade e o reconhecimento nas práticas de (r)existência. Esses fios guiaram as nossas reflexões da perspectiva desses diálogos sobre a educação antirracista na formação docente.

Sendo assim, organizamos as nossas análises dividindo os excertos selecionados de cada participante em **grupos com 4 vozes** . Em cada grupo, o diálogo foi se constituindo em um processo narrativo que interage entre si e que, ao longo da análise, vai se conectando aos outros. Esse movimento dialógico esteve constantemente orientado pela visão bakhtiniana de linguagem, a qual entende que nenhum enunciado é neutro e que os discursos se estabelecem considerando o contexto sócio-histórico dos sujeitos (Azzari, 2017, p. 31). Esse enfoque nos permitiu **compreender como os sentidos sobre raça, racismo e formação docente são problematizados, tensionados e transformados por esses docentes** .

Destacamos ainda que, devido às limitações da dissertação, tivemos que renunciar à discussão de outros tantos enunciados preciosos que surgiram em nossas entrevistas. Alguns deles problematizavam temáticas igualmente importantes, tal como a discussão sobre o racismo para além do reconhecimento da ausência de uma formação inicial específica desses docentes.

Entre esses enunciados que não serão discutidos aqui, como já dito, por limitações de uma dissertação, também trazem experiências de vida, própria e

alheias, que certamente também foram fundamentais para a construção crítica desses sujeitos diante dos conflitos vividos nos ambientes pessoal e profissional.

Posto isso, o processo de seleção dos trechos discutidos tornou-se algo muito difícil e doloroso, pois deixamos para outro momento a discussão de outros enfoques com capacidade reflexiva significativa. Contudo, estamos cientes que fazer um recorte dos dados para a análise é tanto uma necessidade quanto uma dor pertinente ao processo de construção de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, tal como a que fazemos.

A seguir, apresentamos esse recorte dos dados e nossas interpretações.

4.2.1 As vozes docentes

O professor Vinícius abre o nosso diálogo lembrando que, em sua licenciatura, “a única abordagem que teve foi quando eu estava estudando História das Américas e da África [...] carece na formação inicial dos futuros docentes de abordar esses assuntos”.

Todos os negritos nos trechos transcritos são de nossa responsabilidade.

Prof^o. Vinícius: Na licenciatura, né, já que ela foi uma licenciatura curta, não, não teve. Acho que **a única abordagem que teve foi quando eu estava estudando História das Américas e da África**, que houve uma atividade para tratar sobre a história da África de uma maneira, né, para falar sobre o racismo no Brasil... Então, eu acho que **carece na formação inicial dos futuros docentes, futuros professores, de abordar esses assuntos**, de como essas questões devem ser tratadas dentro do cotidiano escolar, dentro do currículo, dentro das aulas. Eu acho que isso não tem nada, hoje pelo menos eu não tive, não lembro, e é algo que o próprio professor tem que fazer um nexos entre aquilo que ele aprendeu de conteúdo, por exemplo, no meu caso foi o conteúdo da história da África, e falar, não, isso aqui eu preciso ensinar para os alunos, porque está na lei, e aí eu resgato, mas não tem essa lacuna, não tem sequer entre aquilo que eu aprendi da história da África e o porquê que ela deve ser ensinada para os alunos...

Sua fala corrobora a experiência do professor Uilson, que afirma: “na faculdade não temos uma disciplina específica; o tema aparece de forma interdisciplinar, durante a semana da consciência negra”. Ambas as vozes se complementam na constatação de que o antirracismo aparece como episódio pontual e não como parte da formação.

Prof^o. Uilson: Bom, **na minha faculdade não temos uma disciplina específica** para trabalhar esse tema. Esse **tema aparece de uma forma interdisciplinar, porque temos no Instituto Federal, a semana da consciência negra**. Então é desenvolvido trabalhos que falam sobre esse tema.

A professora Marília, em dado ponto de nossa conversa, também enfatiza essa ausência ao observar que “tem pessoas que passam pela academia e você não estuda um autor negro, e você não tem um professor negro, e você não tem um colega negro, você não tem uma referência de absolutamente nada, e você não questiona isso. E você está dentro dessa bolha e acha que isso tudo é normal”. Veja o trecho a seguir:

Profª Marília: Eu acho que é uma matéria, uma disciplina que devia ter já para gente fazer esse tipo de reflexão, porque eu vejo que **tem pessoas que passam pela academia e você não estuda um autor negro, e você não tem um professor negro, e você não tem um colega negro, você não tem uma referência de absolutamente nada, e você não questiona isso. E você está dentro dessa bolha e acha que isso tudo é normal.**

Desses excertos selecionados, emerge o discurso enunciado/enunciando a perspectiva de que reafirma a prevalência de uma formação docente inicial eurocentrada, que naturaliza o apagamento da história dos povos negros. A polifonia docente revela que o racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas na própria estruturação curricular, que define que conhecimento deve ser validado.

Mobilizando a leitura bakhtiniana (Bakhtin, 2016, p. 61), consideramos que isso (re)vela um embate entre vozes sociais: a voz da universidade que reproduz os valores europeus e as vozes contrárias dos professores que, a partir de sua experiência, vivência e prática, questionam esses valores.

A docente Andreia apresenta outro tópico nesse diálogo ao narrar que, em sua licenciatura em Educação Física, teve contato com o tema “cultura corporal e cidadania”, no qual ao racismo estrutural e a temática antirracista foram tratados. Embora reconheça que “não aprofundaram muito” esses temas, a docente reconhece que esse estudo lhe forneceu algum parâmetro:

Profª. Andreia: Apesar de ter sido assim... **não aprofundaram muito na faculdade, mas me deu um norte**, né? E eu não entrei no assunto totalmente sem conhecer, né?

Essa noção de “norte” aparece, no campo dialógico, como um “enunciado valorativo” (Bakhtin, 2016, p. 49), sugerindo um caminho a seguir na ausência de uma formação integral. Quando a docente leva isso para sua prática, ao exibir filmes e discutir com os alunos o que significa ser antirracista, ela está transformando o discurso alheio em seu próprio (Bakhtin, 2016, p. 53), atribuindo sentidos outros aos

discursos hegemônicos historicamente eurocentrados, como denota o seguinte excerto de sua fala:

Prof.^a Andreia: Eu falei, o antirracista, ele é contra o racismo. Além dele não ser racista, ele trabalha para que o racismo não aconteça. Então, tudo que a gente aprender aqui, **eu passei um filme de uma menininha do cabelo, do cabelo enroladinho**, do cabelo crespo, para eles, e falei para eles **encontrarem a beleza no cabelo da menina, e eles acharam a menina linda**, e na história, um coelho branco acha a menina bonita, e eu falei, pessoas brancas podem achar negros bonitos, negros podem achar pessoas brancas bonitas.

Ao falar de suas experiências, a professora Andreia e o professor Vinícius refletem sobre o aprendizado formal e o vivido. Ambos se veem obrigados a “fazer por conta”, fenômeno que o docente Uilson também expressa: “agora tenho que estudar por conta para poder lidar com essas situações no dia a dia”.

Prof.^o Uilson: Bom, eu acho que agora que eu estou formado, fica um pouco difícil ter essa visão do que poderia ser feito, né? **Acho que agora tenho que estudar por conta para poder conseguir lidar com essas situações no dia a dia**. Então, eu tenho que sempre buscar uma formação continuada em diversas áreas e a educação antirracista tem que ser uma delas.

Prof.^a Andreia: Eu acredito que o professor que não tem essa formação, esse mínimo de contato com o antirracismo, ele minimiza essas situações... Eu vou falar com exemplos, eu vou trazer o aluno para a consciência dele, fazê-lo me explicar o porquê daquela atitude dele. Porque o racista, quando você questiona, igual eu fiz com a menina, ela não consegue entender o porquê que ela está fazendo aquilo, que é o racismo estrutural. É porque ela entende por gente que o negro é inferior. Mas, por quê? Então eu acho que é esse debate que a gente tem que trazer.

Prof.^o Vinícius: Eu acho que por conta da experiência nós vamos ganhando, uma bagagem ali de experiência e de conhecimento que nós vamos indo atrás para sustentar, fundamentar a nossa atitude, o nosso cotidiano profissional. Então isso me dá uma segurança um pouquinho maior, mas eu ainda sinto dificuldades, eu ainda acho que falta o preparo, e o preparo até mesmo institucional. Uma questão de como que a instituição, a estrutura, a gestão escolar, a instituição escolar mesmo, quanto a escola, a Secretaria de Educação, como que elas podem nos auxiliar nesse sentido?... Então, eu percebo que meu trabalho é solitário, mas ao mesmo tempo a gente precisa fazer.

Esse entendimento de que “**precisa fazer**”, ou “é um debate que a gente **tem que trazer**” ou “fazer **por conta**” torna-se, uma demonstração da solidão docente a da ausência de apoio institucional que obriga o sujeito a assumir individualmente uma tarefa que deveria ser coletiva, em uma atitude responsiva e responsável (Bakhtin, 2016, p. 25), que esses docentes, como sujeitos da enunciação, assumem no diálogo com os discursos institucionais (dos currículos escolares, mas também daqueles de sua própria formação).

A professora Marília dialoga com essa solidão quando relata: “às vezes, você entra em parafuso sobre o que fazer [...] a gente percebe que não tem apoio dentro da escola [...] os colegas são racistas e passam pano”.

Prof^o Marília: Não me sinto preparada completamente não. Não somos, eu acho que assim, porque eu acho que no meu caso são dois fatores, eu sou uma professora, eu sou uma educadora, mas eu também sou uma mulher negra. Então, assim, **às vezes, você entra em parafuso sobre o que fazer**, sobre como levar uma discussão saudável, quando não, sei lá, não ter uma raiva muito grande de situações, **porque a gente percebe que são situações que às vezes você não tem apoio dentro da escola** da direção, **você vê que seus colegas são racistas e que passam pano**, que fazem, aquilo não foi importante

Prof^o Marília: Eu já sofri dentro de sala de aula, já sofri em escolas onde professores, tipo, onde... Eu sofri duas situações no meu primeiro ano, em uma escola que um professor falou que ele gostava de samba, mas **ele não gostava de samba de gente preta, porque ele não gosta de gente preta, então ele gosta de samba de gente branca. E de uma vó de aluno me perguntar se eu era uma moça da cozinha.**

Como mulher negra e conhecedora dos letramentos raciais, ela tenta implementar práticas antirracistas, enfrentando um dilema entre ética e afetividade, razão e emoção. A cada relato de racismo vivido, “me perguntaram se eu era moça da cozinha”, a voz se carrega de tristeza, evidenciando o que Bakhtin (2011, p. 402) entende como o sujeito que fala atravessado pela influência da palavra do outro.

Em meio a essas dores, as falas constroem também caminhos de resistência. Quando a professora Andreia afirma que, em suas aulas, busca mostrar aos alunos “a beleza do cabelo crespo” e explicar que “ser antirracista é trabalhar para que o racismo não aconteça”, ela amplia o que Vinícius descrevera como praticar “atitudes contrárias ao racismo”. O diálogo entre ambos mostra a passagem de uma consciência ética individual para uma pedagogia de ação coletiva.

Prof^a Andreia: E eu falei para eles que o mais importante, e além de eles aprenderem a não ser racista, eles têm que ser antirracistas. E eu falei, o que é ser antirracista? E aí, ninguém soube responder. Eu falei, o antirracista, ele é contra o racismo. **Além de ele não ser racista, ele trabalha para que o racismo não aconteça.**

Prof^o Vinícius: Então, tem que **ser realmente contrário àquilo que é o racismo e mostrar**, ter práticas, ter atitudes que vá diretamente contrário àquilo que são as atitudes racistas. Na minha formação inicial e na formação continuada, nunca foi um tema abordado.

Sob a perspectiva da leitura do Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2024; Carine, 2023) compreendemos que esses docentes estão em diferentes estágios de letramento racial, pois os professores Vinícius e Uilson reconhecem o racismo como um tema ignorado, já as professoras Andreia e Marília o incorporam à prática

cotidiana, transformando-o em práticas pedagógicas, mas todos compartilham a percepção de que o preparo institucional é insuficiente. Esse reconhecimento é um ato de letramento crítico, pois busca entender o próprio lugar na estrutura racializada do sistema educacional.

Sob a ótica das teorias decoloniais, as falas caminham para um lugar de denúncia da colonialidade imposta no currículo. Quando o professor Vinícius diz que a história ensinada é “puramente eurocêntrica”, e a docente Marília observa que “você não estuda um autor negro [...] não tem referência de absolutamente nada”, ambos apontam para a hegemonia de uma epistemologia branca eurocentrada. A reação da professora Andreia ao usar o corpo e a cultura como meios de (re)existência torna-se uma tentativa de romper com valores hegemônicos ao valorizar danças e lutas africanas, ela ressignifica o corpo negro como lugar de saber. Vejamos os relatos abaixo:

Prof^o. Vinícius: Falando aqui da minha posição como professor da área de Humanas, formado em Filosofia, atuando em História e Filosofia. Então, eu percebo que para professores que possam não ter essa abordagem, que não possam ter essa linha, eles podem perpetuar alguns discursos que até anos atrás eram hegemônicos, de realmente mostrar uma diferenciação muito clara, eurocêntrica. **Uma abordagem puramente eurocêntrica**, de falar da história do país apenas depois da chegada dos portugueses, de mostrar a figura, por exemplo, dos povos originários como índios preguiçosos, de mostrar essa diferenciação que teve dos pretos e essa hierarquia que realmente nós tivemos, só que depois quando tem a abolição parece que ficou tudo bem e não ficou tudo bem, e aí segue contando a história em relação a isso. E dentro da sala de aula, não ter esse olhar para os alunos que às vezes vem das mais diversas realidades. Então, às vezes de perpetuar discursos que são hoje a base para políticas que são racistas, que são classistas, que realmente mostram essa separação de classes.

Prof^a Marília: Sim, eu acho que sim. Eu acho que é uma matéria, uma disciplina que devia ter já para gente fazer esse tipo de reflexão, porque eu vejo que **tem pessoas que passam pela academia e você não estuda um autor negro, e você não tem um professor negro, e você não tem um colega negro, você não tem uma referência de absolutamente nada, e você não questiona isso. E você está dentro dessa bolha e acha que isso tudo é normal.**

Prof^a. Andreia: Mas na licenciatura de educação física, sim. Eu tive no último semestre, dentro da disciplina pedagógica, **um tema chamado cultura corporal e cidadania**. E aí foram abordados o racismo estrutural e a trilha antirracista, né? Qual que era o papel da educação física nesse tema, né? E foi uma... Eu acredito que tenham sido quatro aulas, mais ou menos, desse tema. Então, eles abordaram bastante, né? Falando como que a educação física poderia contribuir para a educação antirracista, para a trilha antirracista na escola, né? A educação física, ela pode permitir, né? Ela tem o papel de permitir que os alunos vivenciem diferentes culturas e práticas corporais vindas de culturas diferentes, né? Principalmente manifestações culturais onde tem as culturas africanas, as culturas indígenas. Então foi abordado muito esse tema. A parte cultural, corporal, juntamente com a trilha antirracista.

No plano dialógico, essas vozes não formam consenso, mas uma polifonia produtiva. O professor Uilson, que destaca a presença de uma diretora negra que criou um grupo musical “AfrolF”, adiciona à polifonia um tom de esperança institucional, mesmo que o currículo continue eurocentrado, a presença negra no poder escolar introduz novos enunciados e significados. Assim, a voz institucional, antes monológica, começa a escutar e reverberar outras vozes.

Profº Uilson: E a escola, o Instituto Federal em si, ele tem um movimento nessa área. **Temos a nossa diretora, ela é negra** e assim que ela entrou, ela conseguiu trazer esse movimento, essa ideia, para escola também, para Instituto. Então **temos também um grupo de música que se chama AfrolF**, que é bem presente e se apresenta em diversas escolas também aqui da região. Mas a disciplina em si, o debate em si é bem escasso, porque não temos isso na nossa grade curricular.

Na perspectiva dialógico-enunciativa bakhtiniana acerca da resposta no ato do enunciar, cada professor, ao falar, responde não apenas à entrevistadora, mas também (em nível enunciativo-discursivo) às estruturas de poder que moldaram a sua formação. Quando o professor Vinícius diz que seu trabalho é “solitário, mas a gente precisa fazer”, ele realiza o que Bakhtin (2016, p. 25) denomina como ato responsável, ou seja, agir mesmo diante do silêncio do outro – nesse caso, o silêncio das instituições. Essa responsabilidade não é individualista, é o reconhecimento de que a palavra tem um peso ético.

No encontro dessas vozes – a denúncia do professor Vinícius, o esforço do professor Uilson, o engajamento afetivo de professora Andreia e a dor-resistência da professora Marília – forma-se um primeiro dilema dialógico em torno da pergunta: como ensinar em um sistema que não nos ensinou a ensinar antirracismo? A resposta, ainda em construção, surge da própria conversa, por meio da escuta, da autoformação e da prática cotidiana de enfrentamento das micro e macro violências que estão presentes na escola.

O diálogo prossegue, e as vozes dos professores Eduardo, Cleisiane, Deise e Glair se entrecruzam com as dos docentes Vinícius, Marília, Uilson e Andreia, ampliando a reflexão sobre o modo como a educação antirracista (ou sua ausência) aparece na formação inicial e na prática docente. As falas desses professores acrescentam novos tons à polifonia, questionando o currículo eurocentrado, as fragilidades da formação e os modos pelos quais o racismo estrutural se naturaliza no cotidiano escolar.

O professor Eduardo inicia observando que, em sua primeira licenciatura, “não fazia parte da grade, não era parte do currículo”, mas que, em uma segunda graduação, teve contato com uma disciplina “por opção minha”. O relato dessa escolha individual, e não institucional, se conecta ao que os professores Uilson e Marília haviam dito sobre a necessidade de “buscar por conta”. O professor acrescenta, ainda, que seria interessante “ter essa disciplina incluída no currículo, não somente como uma eletiva, mas como componente obrigatório”.

Prof^o. Eduardo: Na primeira faculdade, na primeira graduação, da licenciatura, não, em nenhum momento, **não fazia parte da grade, não era, inclusive, parte do currículo**. Mas na segunda graduação, nessa faculdade que eu faço atualmente, eu sim tive contato com uma disciplina que remete a essa temática, a esse tema, mas também não por obrigatoriedade, mas sim por sendo como uma eletiva, **sendo como uma opção minha**, estar cursando essa disciplina.

Prof^o Eduardo: Se o Brasil caminha culturalmente para uma miscigenação, para a união dos povos, por assim dizer, na minha perspectiva é muito, mas muito importante não se esquecer, não se perder essa bagagem cultural de todo esse processo. Isso faz parte da nossa história. Então, tem que ser narrado, na perspectiva de um professor bem informado, exatamente tudo o que se passou, como se deu toda essa construção social... seria muito, mas **muito interessante você ter essa disciplina incluída no currículo, não somente como uma eletiva, mas sim como um componente obrigatório**, sendo ela uma disciplina específica, ou então dentro de um estudo antropológico, dentro de uma vertente, contendo essa ementa, esse conteúdo, já dentro, previsto pela BNCC, das habilidades e competências que se tem que ter, não somente nos cursos, na minha perspectiva, da licenciatura, mas também nos demais cursos, também as Engenharias, Medicina, os cursos que são da área da Tecnologia, Tecnólogos, e assim por diante.

Assim como os docentes citados recentemente, a professora Deise, ao afirmar que “não teve nada específico de disciplina”, revela a insatisfação entre o desejado e o oferecido pela instituição. Ao mencionar a atuação da professora da disciplina Tópicos em Letras, que de maneira muito introdutória, possibilitou a discussão sobre as teorias decoloniais, ela mostra como os sujeitos podem romper com a rigidez curricular, oferecendo oportunidades formativas.

Prof^a. Deise: Bom, assim, **não teve nada específico de disciplina mesmo, de componente curricular**, mas eu tive a disciplina de Tópicos em Letras que abordou os estudos culturais. Então, eu vi um pouco sobre questão do colonial, decolonial, né, que ajuda, assim, a refletir para atuar, né, em sala de aula. Mas, assim, em relação à educação antirracismo mesmo, o que eu me lembro foi só nessa disciplina.

A partir da perspectiva bakhtiniana, as palavras dos docentes Eduardo e Deise respondem a dos professores Marília e Vinícius, reforçando o contraste entre o “precisar estudar por conta” e a exigência de uma formação institucionalizada. O

enunciado “precisa ser componente obrigatório” carrega uma entonação valorativa que expressa desejo e reivindicação, ou seja, é a voz do sujeito que se coloca contrário ao silêncio da estrutura.

Bakhtin (2016, p. 97) lembra que toda palavra é orientada pelo e para o outro, o professor Eduardo e a professora Deise identificam que a universidade, a política curricular e seus pares ainda naturalizam o apagamento racial.

A crítica do professores Eduardo e Deise com relação ao tratamento superficial das relações raciais afetam a professora Cleisiane, que reconhece que “na licenciatura, uma disciplina voltada a essa temática, eu não me recordo de ter”. Ela complementa que a sua formação antirracista ocorreu apenas por meio de cursos pontuais oferecidos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE) na rede estadual de ensino, e que “graças a esses cursos a gente tem essa noção de como enxergar isso na sala de aula”. Como mulher negra, assim como as professoras Andreia e Marília, a professora Cleisiane revela o esforço de transformar a experiência em prática pedagógica, mas também tem a percepção de que “só a experiência não basta, faltou discurso teórico”.

Profª Cleisiane: Bem, **na licenciatura, uma disciplina voltada a essa temática, eu não me recordo de ter.** Então, não tive essa discussão em disciplina. Em eventos, participando de eventos, a gente tem ali esse discurso, mas, na licenciatura, uma formação específica voltada para isso, não tive.

Profª Cleisiane Então, durante a formação, como eu falei, eu não tive, mas, no Estado, a gente tem alguns cursos, né? Que são até direcionados aí pela EFAPE. E nesses cursos, a gente tem essa formação antirracista, né? Então, **a gente consegue ter essa noção de como enxergar isso, né? Na sala de aula e como tentar conduzir.** Então, **graças à EFAPE, aos cursos aí que a gente faz, a gente tem essa formação.**

Profª Cleisiane [...] eu tenho a minha vivência, mas faltou um discurso teórico para mostrar para a mãe, né? Que ela estava errada na maneira que ela forma o filho dela. **Então eu acho que só a experiência não basta. Teria que ter um embasamento teórico para ter respaldo ali na minha fala.**

Dialogicamente, essa afirmação é fundamental. O “faltou discurso teórico” não é a simples falta de informação, mas um pedido de palavra, ou seja, o desejo de ter a voz legitimada no campo acadêmico. A ausência de um referencial teórico durante a formação inicial representa a influência contínua do pensamento colonizador (hooks, 2020, pg. 57), que reserva à docência negra e periférica a responsabilidade de criação de práticas pedagógicas sem teorias. A fala de da professora Cleisiane reivindica o direito epistemológico de pensar e teorizar a partir de sua própria experiência.

A educadora Glair responde a essas vozes com intensidade emocional. Ela lembra que, durante sua formação, o tema foi abordado de forma muito superficial, “só porque tinha que falar”, e critica a superficialidade dos cursos: “não foi feito nenhum estudo ou disciplina voltada [...] falta mostrar que o racismo é estrutural”. Essa fala, ao mesmo tempo descritiva e denunciadora, confronta o discurso institucional que se contenta com ações pontuais. A docente propõe que as universidades “trabalhem o professor não só para a BNCC, mas para ser humano”, trazendo à tona a dimensão ética e afetiva da formação, tema que dialoga diretamente com as vozes das professoras Marília e Andreia.

Prof^a Glair: Nós tivemos no início do semestre, no entanto, **dava para sentir que era algo, só porque tinha que falar, mas assim, nada aprofundado**. Então, por exemplo, ó, a gente tem que tomar cuidado de não entrar na sala de aula e não xingar ou ofender um aluno. Coisas assim, que para mim são, é nosso, né? Não preciso entrar numa faculdade para aprender, mas **não foi feito nenhum estudo ou uma disciplina voltada**, eu não tive isso, posso fornecer a minha grade e eu não tive uma disciplina que trabalhasse isso.

Prof^a Glair: [...] deveria ter sido trabalhado de uma forma com mais informações, **trazendo dados e também mostrando que pessoas racistas, o racismo em si é algo estrutural na nossa sociedade**. Já vem lá desde muitos anos atrás e que a gente, se a gente continuar perpetuando discursos como esse, a gente iria trazer algo tão prejudicial para os nossos alunos, como por exemplo, ver uma brincadeira que soa extremamente mal e não repreender, ou até mesmo fazer vista grossa para algumas atitudes, só porque às vezes é um aluno que dá mais trabalho ou que ele não quer se dispor como esse aluno.

As quatro vozes (professores Eduardo, Deise, Cleisiane e Glair) reverberam a importância da temática racial como fundamental no processo formativo docente. Quando Eduardo diz que “é supercomplicado, porque a gente cresce numa sociedade racista” e que “para muitos, o racismo se torna natural”, ele reconhece que o analfabetismo das relações étnico-raciais institucionalizado resulta na ausência de uma reflexão crítica, fazendo do racismo uma prática banalizada. Glair traduz esse mesmo processo em termos afetivos: “é muito fácil eu falar isso quando eu sou branca e não sofri na minha pele”. Essa autorreflexão evidencia um movimento de conscientização racial, no qual a branquitude (Beto, 2022, p. 62) passa a ser questionada e desnaturalizada.

Prof^o Eduardo: **É supercomplicado, porque a gente, é algo natural, a gente cresce numa sociedade racista e muito do que é considerado racista para muitos, para outros por uma questão de formação cultural mesmo em um construto, em camadas, acaba que passa por um sentido de naturalidade isso acontecer**. Para muito professor ou então para muito docente, algumas situações que sim, **é racismo**, não tem como se negar, ele acaba entrando, ele presencia e acaba entrando num

questo **dentro da normalidade**. Eu não sinto que existam profissionais de fato que sejam qualificados nesse sentido para identificar esse tipo de situação, porque propriamente dito, agregamos e levamos muito daquilo que temos dentro da nossa formação pessoal mesmo para dentro da sala de aula. É triste, mas é uma realidade.

Prof^a. Glair: Uma vez eu trabalhei com uma professora, né, que ela ficava indignada, indignada de ter feriado dia 20 de novembro. E assim, eu estava começando a graduação, ficava, aliás, na escola, eu ficava quieta. Eu disse, eu não vou debater com ela. E ela, assim, branca, dos olhos azuis, advogada. – Ela, *eu sei lá da história que tem lá, que sofreram, mas já acabou*. Aí eu fiquei assim, cara, não acabou ainda. Não acabou, porque se você for olhar a realidade, tem tanta coisa por trás disso. A gente também conta de uma questão da estética com depressão. Então, vamos supor, você vai achar que é bobo eu falar disso, mas não é. Tem alunas minhas que elas se sentem extremamente feias, porque o cabelo é crespo ou porque ele não é liso. Então, automaticamente, ela não se sente confiante para assumir um cargo. Ela não se sente confiante de estudar, porque ela está fadada a ser fracassada. Porque na cabeça dela, ela não é um padrão. E por ela não ser um padrão, ela não merece estar em cargos. **Falta muito disso, de trazer esse olhar e entender que as pessoas sofrem com isso também. Não é um mimimi. É fácil eu ser empoderada quando todo mundo me apoia. Agora, quando todo mundo já falava, você é preta, você não sabe o que, é difícil. Não é fácil.**

Prof^a Glair: Elas (universidades) poderiam começar a pensar em uma questão da disciplina já é um ponto, mas trazer o docente logo de início do semestre a mostrar algumas situações que o estudante vivencia na prática, levar ele para uma escola lá, para aquela escola que fica de frente para uma biqueira e ver a realidade, não sei, talvez, mostrar também a dificuldade que, às vezes até a falta de sonhos que o aluno tem, mostrar a ele que ele também é o principal foco daquilo, de instigar o meu aluno a sonhar e mostrar para ele outra realidade, que a realidade que esse aluno tem, pessoal, ela pode ser transformada, não sei. **Eu acredito que as universidades trabalham muito o professor para BNCC, você tem que aprender isso, isso e aquilo e não ensina ele a ser humano.**

Do ponto de vista bakhtiniano, essa interação revela o “princípio dialógico da exotopia”, momento em que a consciência de si só se constitui no olhar do outro (Amorim, 2004, p. 289). Quando a professora Glair reconhece seu lugar de fala como mulher branca, ela responde à dor das professoras Marília e Andreia, mulheres negras que narraram experiências de racismo. A interseccionalidade (Collings; Bilge, 2020) presente nessas posições não as separa, mas as torna interdependentes na construção de um discurso coletivo sobre o antirracismo.

As teorias decoloniais ajudam a compreender essa dinâmica como deslocamento epistêmico (Walsh, 2019, p. 30). A professora Glair, ao afirmar que “precisamos trazer dados e informações reais, tanto antigas quanto recentes”, rompe com o currículo eurocentrado que ignora as experiências negras e periféricas. Em sua crítica ao racismo institucional, professores que dizem “não gosto de samba de gente preta” (Professora Marília, 2024), expõe a permanência da colonialidade do poder (Quijano, 2005, p. 126) nas relações escolares e o modo como ela se incorpora nas subjetividades docentes.

Prof^a. Glair: [...] a gente não pode ser preconceituoso, eu acho que não, em cada graduação de licenciatura deveria ser algo não só superficial, mas trazer com uma grade importante do docente, para o docente já ir para a sala de aula com essa abordagem, ele ter uma noção de que realmente **o racismo não é algo que, como eu posso falar, não é superficial, ele realmente existe e é muito fácil eu falar isso quando eu sou branca e eu não sofri na minha pele**, então a gente precisa trazer essa informação que são pessoas que acabam perdendo oportunidades, sentindo vítimas envergonhadas devido a esse preconceito tão grande, então eu acredito que ter disciplinas que sejam bem mais focadas, voltadas para esse assunto, e não só a disciplina, **mas trazer dados, vir com informações reais, tanto antigas quanto recentes** também, porque às vezes é muito abafado o caso, então trazer coisas atuais da nossa qualidade.

A docente Cleisiane complementa essa leitura ao afirmar que “falta um discurso teórico para mostrar para a mãe que estava errada na maneira que forma o filho dela”, essa situação ocorreu quando a docente precisou chamar a mãe de um aluno na escola para falar sobre as agressões verbais e falas racistas que o filho/estudante apresentara. A frase da professora sintetiza o drama ético do docente que precisa intervir, mas não encontra apoio teórico nem institucional.

No campo dialógico, sua voz é uma resposta a várias outras: a mãe que reproduz o racismo, a escola que o silencia e a academia que não preparou a docente. Bakhtin (2011, p. 128) entende esse momento como o “ato ético do sujeito”, ou seja, aquele que, mesmo inserido em um contexto social sem o suporte do sistema, age responsivamente diante da vida.

Enquanto o professor Eduardo fala da necessidade de políticas estruturais, a professora Deise identifica a lacuna na sua formação, a professora Glair enfatiza a dimensão humana e a docente Cleisiane expõe o limite entre experiência e a teoria. O entrelaçamento dessas vozes configura o que Mignolo (2017, p. 17) denomina “pensamento fronteiro”, isto é, o saber produzido nas margens, entre o vivido e o acadêmico, entre o saber formalizado e o saber subversivo. Nessa fronteira, o discurso docente se torna espaço de resistência e oportunidade.

Quando a professora Glair afirma que “falta muito disso, de trazer esse olhar e entender que as pessoas sofrem com isso também. Não é mimimi”, ela desafia o discurso hegemônico que deslegitima as dores do racismo. A negação do sofrimento racial é uma das formas mais sutis de violência epistêmica e a professora, ao nomeá-la, pratica o que Mignolo (2008) chamaria de “desobediência epistêmica” ao validar outras experiências de saber, de sentir e (r)existir.

A sequência de vozes dos professores Vinícius, Uilson, Marília, Andreia, Eduardo, Deise, Cleisiane e Glair constrói diversos sentidos sobre a formação

docente. Nela, existem pontos comuns que mostram a insuficiência da formação inicial e o peso da responsabilidade individual. A polifonia revela que o trabalho antirracista, quando não sustentado institucionalmente, se torna um ato de coragem solitário, atravessado por dores e contradições.

Com as vozes dos professores Felipe, Eliza, Rosângela e Cristina, o diálogo se torna ainda mais denso e plural. Essas falas introduzem novas perspectivas sobre o papel do professor, a relação entre identidade e prática pedagógica e as possibilidades de uma educação comprometida com a reexistência e a dignidade. O vínculo de suas palavras com as dos demais docentes compõe uma polifonia em que se cruzam o vivido e o pensado e a dor e a criação de novos sentidos.

O professor Felipe inicia sua narrativa refletindo sobre o que entende por educação antirracista: “a educação antirracista é uma forma de valorização da cultura africana, que é a constituição da nossa identidade brasileira. Seu discurso, diferente de outros que discutem a carência, traz um tom propositivo. Ele reconhece a necessidade dar visibilidade ao processo de desvalorização e apagamento na ação docente.

Prof^o. Felipe: Eu tratei algumas personalidades brasileiras e norte-americanas, né? E uma das personalidades brasileiras eu tratei do Luiz Gama, então, por exemplo, a hora que chegar no século XIX, aqui no Brasil, a gente vai tratar a história, quando vai se referir aos negros ali, a gente pensa só na questão do abolicionismo, o processo abolicionista, e fala daquela escravidão como massacre aos negros, eles sofriram, sofriram, sofriram, mas não, eu tentei puxar um pouquinho mais, falei, gente, vamos refletir um pouco a figura do Luiz Gama, que foi um rábula, né? Ou seja, um advogado, que aprendeu sozinho e eu fui comentando isso, eles ficam tão impactados com aquilo, então, assim, mais do que só ficar focado nos problemas que aconteceram, que eles têm que ser pontuados, só que, para além disso, eu vejo que **a educação antirracista é uma forma de valorização da cultura africana, que é a constituição da nossa identidade brasileira, uma das partes que nos constitui como brasileiros.**

Ao reconhecer que educação antirracista não é de “direita” nem de “esquerda” “é uma questão de humanidade” que deve ser problematizada, o professor retoma as vozes das professoras Andreia e Marília, que também associaram o enfrentamento ao racismo a gestos de humanidade e escuta. Vejamos o que pondera o Prof. Felipe:

Prof^o. Felipe: Alguns docentes que não tiveram isso, eles acabam caindo na indiferença. Na indiferença de achar que isso não é uma luta deles. Eles pensam que isso acaba sendo algo que... **Eu vejo que alguns têm até medo também de falar, com medo de ser cancelado, com medo de perguntar, não é nem falar, mas de perguntar sobre esse assunto.** E alguns outros que estão nessas polaridades políticas, de pensar que, por exemplo, infelizmente, eu defender o movimento da parte do Black Lives Matter, **eu estou sendo de esquerda, mas na verdade sou direita, então tudo que é direito eu não vou olhar para isso. Que eu acho que vai para além disso, é uma questão de humanidade.**

Essa perspectiva é essencial na leitura bakhtiniana (2016, p. 11), pois o enunciado é condição da existência humana, uma vez que se manifesta por meio da língua e do diálogo. O professor Felipe, ao reivindicar o diálogo entre espectros ideológicos opostos, ele reafirma a ideia de Bakhtin (2016, p. 28) de que o enunciado se forma sempre na interação com o outro. O conceito de responsividade (2016, p. 25) ganha aqui uma dimensão política, visto que, ser responsivo diante do racismo significa não se calar.

A professora Eliza continua a nossa discussão, acrescentando o componente identitário. Ela narra que se percebeu negra somente na universidade, a partir do seu contato com referências de pessoas negras em cargos de prestígio “eu tive um professor negro, e aí era a história da África mesmo” e, por isso, “esse lugar de identificação... perceber que não tem problema eu falar que eu sou negra”. Sua fala corrobora com a percepção das professoras Marília e Andreia quanto ao seu processo identitário e de valorização da sua negritude como forma de (r)existência. Entretanto, a professora Eliza não se limita a essa constatação, ela usa as suas experiências pessoais para mostrar que o negro não é só sofrimento, mas também potência e superação.

Prof^a. Eliza: Então assim, era, você não é branca, mas você também não é tão preta igual eu sou. E aí esse processo da licenciatura, inclusive a minha professora é uma mulher negra que entrou como titular no cargo dela com menos de 40 anos. E isso para mim foi como ver uma luz brilhando muito grande, porque eu até então, durante o bacharelado que eu fiz entre 2012 e 2017, **eu tive um professor negro, e aí era a história da África mesmo**, então era um conteúdo muito mais denso e voltado mesmo para pesquisa.

Prof^a Eliza: E aí entrar numa universidade e ver uma mulher negra relativamente jovem como titular de um cargo desse. Então, me fez falar, não, esse lugar também pode ser meu. Esse lugar de fala, esse lugar de identificação... perceber que não tem problema eu falar que eu sou negra. Tudo isso aconteceu comigo durante a licenciatura.

Prof^a. Eliza: Quando a gente está num ambiente que não tem essa ideia da educação antirracista, da racista, ou mesmo do olhar múltiplo, de entender a individualidade do aluno, a gente acaba errando dentro da escola, um lugar que é de formação educacional e social, porque a escola tem função social, tudo aquilo que a sociedade já diz para esses alunos, que eles não têm valor, que eles não prestam, que acabou, que é só aquilo que eles têm que ser.

O enunciado da docente Eliza introduz, na polifonia, o tom, a valorização. Seu entendimento acerca do sofrimento ser capaz de se tornar uma potência é um gesto

de natureza decolonial. Ao mover o olhar da dor para a ação de resistência, a professora rompe com o imaginário colonial que reduz o sujeito negro à subalternidade. Mignolo (2017, p. 17-21) nos ajuda a entender, por meio do “pensamento fronteiro”, como a palavra “negro”, historicamente carregada de desvalorização, ganha novo sentido na voz da professora, tornando-se símbolo de força e (re)ação.

A professora Rosângela fala a partir de um lugar de consciência crítica sobre o papel docente. O silêncio dos seus colegas quanto ao reconhecimento do racismo na rotina escolar provoca uma ação combativa na qual ela não se cala, “não é liberdade de expressão, é falta de noção, é falta de conhecimento, muitas vezes vem a falta de educação”, muitas vezes não, sempre vem a falta de educação”. Essa afirmação, breve e contundente, resume o princípio bakhtiniano (Amorim, 2001, p. 285) de que o silêncio não é neutro. Toda ausência de resposta também é um tipo de resposta, uma tomada de posição. A docente, portanto, muda o foco da discussão da falta de formação para a responsabilidade individual da ação diante da realidade imposta:

Prof^a. Rosangela: **E não é liberdade de expressão, é falta de noção, é falta de conhecimento, muitas vezes vem a falta de educação, muitas vezes não, sempre vem a falta de educação.** E, se é a criança, o seu aluno, você está ali como formadora, né, você corrige, você orienta, né, mas como que você vai fazer isso com o seu colega de trabalho... É inviável.

No diálogo com os professores Eduardo e Cleisiane, que destacaram o medo de falar, a voz da professora Rosângela apresenta um novo caminho, entendendo que o medo existe, mas o compromisso ético deve ser maior. Essa postura reflete o que o Letramento Racial Crítico descreve como capacidade de agir de forma consciente dentro das estruturas de opressão, utilizando o próprio papel docente como instrumento de transformação (Ferreira, 2024, p. 56-57).

A docente Cristina integra esse conjunto de vozes com uma reflexão sobre memória e emoção. Ela observa que “tem muito professor dentro da sala de aula hoje que não sabe o que é racismo” e que “minha mãe é preta, então eu não sou racista”. Sua crítica carrega um tom de desabafo, mas também de convite ao desenvolvimento de consciência antirracista “enquanto não tiver preto na faculdade... não vai ter uma educação antirracista”.

Prof^o Cristina: Que fala, sim, que não é racista. Porque aquela bela história, **minha mãe é preta, então eu não sou racista**. Mas ele traz falas racistas, ele traz comportamentos racistas.

Prof^a Cristina: Então, **enquanto não tiver preto na faculdade**, e preto em todos os sentidos, tá? Todos os sentidos. Preto como aluno, preto como professor, preto como advogado, preto como médico. A gente não tem médico preto. Preto em todos os espaços. **Não vai ter uma educação antirracista**. Porque vai ser pessoas brancas, são pessoas brancas, falando da gente que é preto. Mas **só a gente que é preto sabe o que é ser preto**.

Essa ideia se soma às falas anteriores das professoras Glair e Andreia, que também associaram o antirracismo com ética e o reconhecimento da ausência da população negra em espaços de poder. A professora Cristina amplia essa dimensão ao afirmar que “só a gente que é preto sabe o que é ser preto”. Em termos dialógicos, sua fala mobiliza vozes que transitam entre a militância obstinada e a necessidade de diálogo, entre o combate implacável e o compromisso ético. Essa tensão reitera que o exercício dialógico não se dá pela ausência de conflitos, mas pela análise crítica da realidade imposta (Freire, 2021, p. 229). A realidade imposta aqui ocorre em um contexto social que pune quem questiona o racismo. Como destaca essa professora, nos diferentes trechos a seguir:

Prof^a. Cristina: Não tivemos esse contato. nós tivemos aula de história na época, e é dentro da aula de história que abordava alguma coisa, mas não como uma educação antirracista, dentro daquilo que a gente entende que seja uma educação antirracista. A gente abordava o tema, porque era algo que fazia parte do currículo. Então, falava-se sobre a escravidão, falava-se sobre os fatos históricos, mas não como uma educação antirracista mesmo.

Prof^a. Cristina: Eu acho que ele deveria ter sido mais trabalhado, mas, como que eu posso dizer? Em Geografia. E a gente aborda as desigualdades do mundo. Então, para abordar esse tema dentro da Geografia, teria que ter sido abordado como que essa desigualdade atinge diretamente as pessoas negras e periféricas. Então falava-se muito de como isso atinge as pessoas periféricas, mas não se falava de como isso atinge principalmente as pessoas negras.

Prof^a. Cristina: E aí, quando você olha para uma pessoa que é formada em Geografia, ou em História, sei lá, e que traz falas racistas, falas fascistas, a gente fica falando assim, onde que está o erro? A gente fala que esse erro está lá na formação. A pessoa, em algum momento da formação dela, ela se perdeu.

O docente Felipe apresenta uma perspectiva de afetividade no processo de conscientização racial docente ao dizer que por meio de “uma proposta, mas de uma forma que a pessoa consiga... um certo sentimento pela causa”. Nessa fala, a alteridade deixa de ser conceito e se torna prática pedagógica. Na leitura freiriana

(2021, p. 228), isso é característica da “ação dialógica”, ou seja, aquela que não busca vencer o outro, mas coexistir com ele em colaboração.

Profº Felipe: E, assim, eu vejo que são esses dois caminhos. Tanto uma coisa mais direta ali... nas formações... em momentos pertinentes ali nas formações da escola... quanto também as propostas de projetos... por parte daqueles que têm a capacidade... de exigir dos seus professores... essa conscientização... que, no caso ali, na nossa gestão, ela... eu não sei se exigia uma coisa meio... opressora... uma coisa meio opressora..., mas... empurra, sabe? **Faz uma proposta, mas de uma forma que a pessoa consiga... se fosse por ela mesma, ela não estaria indo... por esse caminho... e ela pode tomar um certo... um certo sentimento pela causa.**

Sob o olhar das teorias decoloniais, as falas dos docentes representam a passagem da colonialidade à decolonialidade (Mignolo, 2007; 2017; Quijano, 2005; Walsh, 2019; Queiroz, 2020), isto é, o momento em que o sujeito, antes conformado ao discurso dominante, passa a reescrever sua própria narrativa. Quando a professora Eliza propõe “mostrar que o negro é potência”, ela desobedece ao currículo hegemônico; quando docente Rosângela afirma que “o silêncio também é racismo”, ela desobedece à cultura da omissão; quando a educadora Cristina reivindica “um posicionamento de enfrentamento ético”, ela desobedece à pedagogia da neutralidade. Todas praticam, de diferentes formas, a “desobediência epistêmica” (Mignolo, 2007).

Do ponto de vista do Letramento Racial Crítico (Bento, 2022; Carine, 2023; Ferreira, 2024), essas vozes constroem um repertório discursivo que desafiam a hegemonia da branquitude. O fato de os professores falarem sobre a necessidade de “reivindicar”, “dialogar”, “mostrar” e “posicionar-se” indica que o letramento racial está sendo vivenciado como prática reflexiva, e não apenas como conteúdo.

Ao intercruzar as vozes dos docentes Vinícius, Marília, Uilson, Andreia, Eduardo, Cleisiane, Deise, Glair, Felipe, Eliza, Rosângela e Cristina evidencia-se a polifonia discursiva em que a educação antirracista reverbera em diversos tons: esperança, dúvida, denúncia, resistência, ausência e solidariedade. Esse evento como ato político mobiliza a teoria bakhtiniana que entende que o sentido não existe fora do diálogo (Bakhtin, 2016, p. 51-52).

Mesmo diante do racismo estrutural e da indiferença institucional, as vozes aqui ouvidas afirmam o desejo de (trans)formação. Esse desejo é a força que impulsiona esses docentes a trabalharem por uma educação humanizada.

É o que leva o professor Vinícius a criticar a sua formação eurocentrada; o que conscientiza o professor Uilson sobre a sua formação insuficiente; o que incentiva a

professora Marília a continuar apesar das dores; o que instiga a professora Andreia a reinventar o currículo; o que ajuda o professor Eduardo a identificar a presença do racismo na escola; o que incentiva a professora Cleisiane pela busca da formação teórica; o que desperta na professora Deise a vontade de melhorar as suas práticas; o que inspira o professor Felipe a promover consciência crítica; o que fomenta na professora Glair a sua vontade de desenvolver práticas inclusivas; o que desperta na professora Rosângela a valorização identitária; e o que impulsiona a professora Cristina a insistir em um posicionamento ético e político.

Nessas vozes docentes, a educação antirracista se torna uma possibilidade de renovação a cada aula, a cada palavra dita, a cada gesto de reconhecimento. Nessa narrativa, os professores expuseram o desejo de que a educação antirracista seja base da formação e não apenas evento pontual no calendário.

Ao final desse diálogo, a palavra “antirracismo” não é mais um conceito abstrato, mas um campo de vozes em disputa, em que cada professor inscreve sua própria experiência, dor e esperança. Essa heterogeneidade é, para Bakhtin (2016), o centro da linguagem viva, a palavra socialmente situada, repleta de valores e em permanente processo de (re)interpretação.

Diante do exposto, encaminhamos nossas considerações.

CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO PARA/E VOZES FUTURAS

Para qual sonho você educa?
(Pinheiro, 2023, p.149)

A partir de agora nos encaminhamos para o encerramento desta discussão, não como algo definitivo, mas como um avanço no percurso iniciado por outros estudiosos sobre o papel da educação antirracista na formação docente, percurso esse que tem logrado feitos importantes para o enfrentamento do racismo, como a sanção da Lei 11.645/08, mas que precisa seguir ampliando as discussões e a luta por políticas públicas em prol da valorização da diversidade e da mitigação das desigualdades, também no campo educacional e na formação inicial (e continuada) de professores e professoras.

Destacamos inicialmente que os sentidos que construímos neste trabalho estão situados em um contexto histórico-social, dialogados e atravessados por tensões ideológicas que surgem das relações concretas entre grupos sociais (Bakhtin, 2016): a formação social e histórica da pesquisadora; de sua orientadora, com quem manteve diálogo ativo; as discussões no grupo de pesquisa; as aprendizagens e estudos nas aulas do mestrado, as leituras que fundamentam teórico-metodologicamente o trabalho etc. Assim sendo, o debate antirracista promovido nesta investigação acadêmica insere-se em um momento histórico marcado pela persistência de desigualdades, pela necessidade de projetar vozes silenciadas e pela urgência de criar possibilidades de (re)construção de práticas educativas.

Após presenciar a atuação de uma professora, (bem-intencionada, mas visivelmente despreparada), ministrando uma aula cujo tema era “formas de combate ao racismo” com alunos do Fundamental II, fomos instigadas a entender como, passados mais de 20 anos da Lei 10.639/03 (atualizada pela Lei 11.645/08), os professores ainda têm dificuldade para discutir a temática antirracista de forma responsável, fundamentada e humanizada.

Com essa indagação em mente, iniciamos a jornada da pesquisa tendo como objetivo geral identificar os sentidos construídos por docentes de escolas públicas paulistas no que diz respeito a sua formação para o trabalho com a educação antirracista durante a sua licenciatura.

Para alcançarmos o nosso objetivo geral, estabelecemos três objetivos específicos, os quais fomos desenvolvendo ao longo do nosso estudo. O primeiro consistiu em verificar concepções de professores da educação básica acerca de sua formação inicial para o trabalho com a educação antirracista. Esses dados foram construídos com as entrevistas realizadas no decorrer do segundo semestre de 2024 com dozes professores da rede estadual paulista.

Os diálogos nas entrevistas mostraram que esses docentes têm consciência de suas limitações teórico-metodológica no que se refere a sua formação no campo das relações étnico-raciais, não porque eles consideram o tema secundário, mas porque a sua formação inicial não estimulou essas competências. Essa lacuna produz insegurança, medo de “errar” e uma tendência a evitar o debate racial ou, quando o fazem, a reproduzir discursos monológicos que silenciam experiências dos sujeitos racializados.

Além disso, esses professores perceberam que a ausência de referenciais teóricos críticos dificulta a elaboração de práticas verdadeiramente antirracistas capazes de enfrentar e conscientizar os estudantes e a comunidade escolar quanto à gravidade do racismo no ambiente escolar. Adiciona-se a isso a falta de políticas formativas efetivas e regulamentadas nas instituições de ensino superior, restringindo e comprometendo a formação desses profissionais, inviabilizando o desenvolvimento de práticas pedagógicas com potencial de fazer frente, dialogicamente, aos conflitos raciais que perpassam a comunidade escolar.

Podemos entender essa limitação na formação dos professores para trabalhar com a educação antirracista a partir de um contexto polifônico “[...] cujo diversas vozes, por vezes controversas e sempre distintas, são distinguíveis e provenientes de diferentes apreciações de um mesmo objeto de discurso” (Azzari, 2017, pg. 43-44), pois quando os sentidos sobre racismo entram em disputa, o docente tende a restringir o diálogo a um “monologismo” teórico-pedagógico, anulando possibilidades de reflexões sobre conflitos entre vozes contrárias, limitando a discussão sobre as questões raciais a eventos comemorativos ou discursos que reforçam os valores coloniais, como observado pelos professores Glair (p. 89), Eduardo (p. 89) e Felipe (p. 92).

Sob a perspectiva decolonial, as falas dos docentes denunciam a “colonização do saber” (Quijano, 2005), quando eles reconhecem que na sua formação inicial, houve uma ausência e/ou uma desconsideração dos saberes produzidos por

intelectuais negros, prevalecendo os paradigmas eurocentrados do conhecimento como referência única e universal. Já sob a ótica do letramento racial crítico, as dificuldades dos docentes não ficam somente no âmbito pedagógico, mas atingem a construção epistemológica desses indivíduos, prejudicando o reconhecimento das estruturas que sustentam e perpetuam o racismo na nossa sociedade.

Sendo assim, entendemos que a ausência de uma formação docente apropriada pode dificultar uma ação responsiva e responsável, dialógica e crítica sobre o tema, o que pode levar a uma impossibilidade da implementação do debate racial, ético e político, comprometendo a prática docente.

Analisar os sentidos construídos pelos docentes sobre o conceito de “educação antirracista” e averiguar se essa discussão fez parte da sua formação no ensino superior foi o segundo objetivo específico estabelecido no nosso estudo. A partir das conversas com os professores, entendemos que a educação antirracista não pode ser tratada apenas como um complemento curricular técnico, muito menos ser reduzida a eventos comemorativos esporádicos. Pelo contrário, trata-se de um campo enunciativo em que memórias, valores, afetos e visões de mundo se inter cruzam, por isso, exige problematização constante em todas as instâncias de ensino, especialmente no ensino superior, como reconhecem alguns professores:

[...] uma disciplina que devia ter já para gente fazer esse tipo de reflexão, porque eu vejo que tem pessoas que passam pela academia e você não estuda um autor negro, e você não tem um professor negro, e você não tem um colega negro, você não tem uma referência de absolutamente nada, e você não questiona isso. E você está dentro dessa bolha e acha que isso tudo é normal (Professora Marília, 2024).

Com a minha formação antirracista, eu vou conseguir abordar isso sem deixar o meu lado pessoal falar mais alto. Eu vou falar com exemplos, eu vou trazer o aluno para a consciência dele, fazê-lo me explicar o porquê daquela atitude dele. Porque o racista, quando você questiona, igual eu fiz com a menina, ela não consegue entender o porquê que ela está fazendo aquilo, que é o racismo estrutural (Professora Andreia, 2024).

Eu acho que deveria ter um componente voltado a isso, né? Mas isso não é específico para esse discurso. Porque é algo que demanda muito estudo, né? Não dá para estudar por cima. Precisa ter um conhecimento aprofundado sobre o assunto. E isso demanda tempo. E para ter essa discussão, eu acho que precisaria ter um componente voltado a isso. Como tem o componente voltado para didática, como tem o componente voltado para outras questões (Professora Cleisiane, 2024).

[...] em cada graduação de licenciatura deveria ser algo não só superficial, mas trazer com uma grade importante do docente, para o docente já ir para a sala de aula com essa abordagem, ele ter uma noção de que realmente o racismo não é algo que, como eu posso falar, não é superficial, ele realmente existe e é muito fácil eu falar isso quando eu sou branca e eu não sofri na minha pele, então a gente precisa trazer essa informação que são pessoas que acabam perdendo oportunidades, sentindo vítimas envergonhadas devido a esse preconceito tão grande, então eu acredito que ter disciplinas que sejam bem mais focadas, voltadas para esse assunto, e não só a

disciplina, mas trazer dados, vir com informações reais, tanto antigas quanto recentes também, porque às vezes é muito abafado o caso, então trazer coisas atuais da nossa qualidade (Professora Glair, 2024).

Os professores entrevistados consideram que a educação antirracista não fez parte da sua formação inicial por razões que vão desde a abordagem superficial e eventual do tema, até a ausência total dessa discussão nos currículos. Essa ausência é fundamentada por uma visão eurocêntrica de produção do conhecimento que universaliza narrativas que prestigiam valores coloniais, promovendo resistência à inclusão de epistemologias dos grupos racializados. Portanto, não se trata apenas da ausência de conteúdo curricular, mas da possibilidade de reconhecimento e valorização das contribuições da população negra na construção dos saberes sociais. Uma demonstração das relações de poder que estruturam quem pode produzir conhecimento, quais saberes são válidos e como esses saberes se materializam no fazer docente.

Nesse sentido, a educação antirracista na formação desses profissionais aparece em um cenário de tensões, improvisações e aprendizagem na prática. Em um ambiente repleto de conflitos e demandas dos alunos que vivenciam o racismo concreto. Na falta de materiais adequados e de referencial teórico fundamentado, esses profissionais entendem a educação antirracista a partir de noções de respeito, tolerância e igualdade na diversidade. Embora importante, essa visão pode reduzir o debate ao campo da moralidade, não contemplando a crítica às estruturas de poder produtoras e mantenedoras das injustiças raciais e sociais.

Os docentes também fizeram menção à necessidade de políticas institucionais mais claras e efetivas que legitimassem a educação antirracista como compromisso ético e político. O conceito de polifonia, estudado na perspectiva bakhtiniana, nos ajuda a interpretar essa reivindicação entendendo que os sentidos produzidos não são neutros, mas estão em disputa entre vozes divergentes que, em alguns momentos, podem reforçar discursos hegemônicos e, em outros, invoca condutas críticas ligadas a perspectivas decoloniais e ao letramento racial.

Assim, os sentidos construídos pelos docentes sobre a educação antirracista revelam tanto as lacunas deixadas pela formação inicial, reafirmando a necessidade de políticas institucionais e formativas que ampliem esse repertório crítico, quanto os conhecimentos adquiridos a partir da realidade concreta dos estudantes, exigindo dos

docentes um posicionamento responsivo frente ao racismo presente no ambiente escolar.

Como terceiro objetivo específico que orientou o nosso estudo e que permitiu a nossa contribuição para comunidade acadêmica, propusemos apresentar uma reflexão sobre o papel/lugar da inclusão de disciplinas específicas sobre educação antirracista na Educação Superior ao longo da formação docente (cursos de Licenciatura) para o trabalho com a educação antirracista.

Para essa reflexão, entendemos que a inclusão de disciplinas específicas sobre educação antirracista na Educação Superior, em todos os cursos que tenham como objetivo formar profissionais para trabalharem com pessoas, em especial, as licenciaturas, é fundamental para (re)formular o conceito de raça e racismo na sociedade. A universidade, como lugar de produção de saberes, constitui-se em um campo dialógico e polifônico, no qual vozes negras silenciadas podem ter a oportunidade de disputar a legitimidade epistemológica, (trans)formando as bases do conhecimento acadêmico.

Nessa mesma linha, o letramento racial crítico nos ajuda a entender que, para enfrentar o racismo, é preciso aprender a reconhecê-lo e nomeá-lo como eixo estruturante na formação social. A partir desse reconhecimento será possível transpor as narrativas que engessaram discussões acadêmicas em uma perspectiva única do conhecimento, como o “mito da democracia racial”, por exemplo, tão bem resumido por Frateschi (2023), ao escrever o posfácio do livro *Dispositivo da racialidade* de Sueli Carneiro:

O mito da democracia racial é uma dimensão específica do contrato racial brasileiro: ao sustentar a “grande narrativa” de harmonia, exerce uma função apaziguadora das tensões raciais e serve, assim, à hegemonia branca. Interessa especialmente à nossa autora mostrar que ao assumir o mito, parte importante da intelectualidade progressista de esquerda acaba se eximindo de investigar “[...] os complexos mecanismos que vêm historicamente determinando o silêncio, a negação e a inviabilização da problemática racial (Frateschi, 2023, p. 379).

Com a inclusão de disciplinas específicas nos currículos de licenciaturas, haveria um espaço de desenvolvimento de instrumentos discursivos e críticos capazes de fundamentar práticas pedagógicas que superassem esse e outros mitos usados para a manutenção de desigualdades.

A teoria decolonial amplia essa discussão ao mostrar que a ausência do tema na formação inicial não é aleatória, mas resultado de uma colonialidade do saber que

hierarquiza epistemologias e naturaliza conhecimentos eurocentrados como universais. A inserção de disciplinas antirracistas tensiona essa hierarquia ao considerar epistemologias negras como referências legítimas para pensar educação, subjetividade e aprendizagem.

Nessa conjuntura, o dialogismo freiriano e bakhtiniano se tornam centrais para a discussão. Para esses estudiosos, não há transformação sem diálogo problematizador e o enfrentamento do racismo exige ações pedagógicas de escuta, reconhecimento e intervenção sobre as contradições sociais que constituem a experiência educativa.

A presença de disciplinas específicas na formação inicial desses docentes pode estimular campos dialógicos, nos quais futuros docentes analisarão situações reais, problematizarão conflitos e elaborarão respostas pedagógicas, produzindo um exercício prático que articula teoria e experiência, conectando essa discussão a vivências concretas da escola.

Portanto, a inclusão da temática antirracista não seria somente a transmissão de um repertório fixo pré-selecionado pelos docentes universitários, formadores de professores e professoras, mas o oferecimento de condições para que a formação docente se realize como processo crítico, dialógico e situado, capaz de enfrentar o racismo enquanto questão estruturante da vida social e escolar.

A falta de uma educação antirracista sólida na formação docente, da comunidade escolar e da sociedade, dificulta – ou até mesmo impossibilita – uma reação às violências que atingem diretamente o direito à educação e a efetivação da Lei 11.645/08, como o fato ocorrido na EMEI Antônio Bento, em São Paulo, em novembro de 2025⁶. No episódio noticiado, policiais militares armados foram acionados por um pai contra uma atividade pedagógica que abordava culturas afro-brasileiras em sala de aula, demonstrando que a ausência de repertório crítico e compreensão do racismo estrutural pode transformar uma ação educativa em conflito social e institucional profundo.

A repercussão do caso revelou que mesmo iniciativas pedagógicas alinhadas às leis que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena

⁶ Ver reportagem completa em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/11/19/pai-que-acionou-pms-armados-por-desenhos-de-matriz-africana-feitos-pela-filha-em-escola-tambem-e-policial-em-sp.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2025.

enfrentam resistências quando não há uma cultura de formação docente e comunitária para reconhecer e enfrentar racismo, discriminação e violência simbólica nas escolas.

Esse tipo de situação evidencia que a educação antirracista não deve depender apenas de documentos curriculares, mas precisa ser compreendida como eixo formativo desde a licenciatura, capacitando docentes e profissionais da educação a dialogarem com as vozes diversas da comunidade escolar e a mediar conflitos que surgem quando conteúdos sobre racialidade tensionam valores e preconceitos enraizados.

Reconhecemos que a construção de uma educação antirracista não se concretiza somente com a inclusão de conteúdos nos currículos acadêmicos, mas também pelos saberes construídos pelos docentes ao longo da sua vida pessoal e profissional. Segundo Tardif (2014, p. 36), o trabalho docente é constituído por diferentes tipos de saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, que se materializam com as experiências sociais desses profissionais.

Dessa forma, a realização de práticas pedagógicas antirracistas também depende, parcialmente, do olhar crítico e do reconhecimento sobre esses saberes prévios que influenciam a forma como professores entendem e lidam com o racismo na rotina escolar.

A partir dessa discussão, aprendemos que a educação antirracista não se resume ao aprendizado de conteúdos adicionais, mas envolve uma (trans)formação na maneira como compreendemos o conhecimento, a formação docente e as relações sociais existentes na escola.

A ausência do tema na formação inicial ajuda a explicar as inseguranças e lacunas enfrentadas pelos professores, mas também mostra o caráter político e epistemológico da racialidade, que necessita de instrumentos críticos para ser analisada, nomeada e combatida. Ao dialogar com os teóricos que alicerçaram o nosso estudo, compreendemos que educar para as relações étnico-raciais não é apenas uma necessidade moral ou o mero cumprimento da legalidade, mas um exercício dialógico que considera o encontro de vozes, saberes e experiências.

Entendemos ainda que a inclusão de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura não é apenas o fechamento de uma lacuna, mas o (re)posicionamento de visões de mundo historicamente silenciadas. É também a possibilidade de criação de espaços de formação nos quais futuros professores possam (re)construir sentidos e práticas pedagógicas emancipadoras.

Reconhecemos que, embora o nosso estudo tenha problematizado a formação inicial docente para o trabalho com a educação antirracista, neste texto, a discussão que fizemos sobre os currículos nos cursos de licenciaturas mostrou-se insuficiente para contextualização das estruturas de poder na qual as instituições de ensino superior estão inseridas e, conseqüentemente, os professores em formação. Essa lacuna pode ter dificultado a nossa tarefa de interpretar os sentidos produzidos por essas instituições sobre raça, racismo e diversidade e como esses sentidos impactam a organização das disciplinas e projetos pedagógicos que estruturam os cursos de formação docente. Assim, entendemos ter deixado um espaço para a expansão dessa discussão e análise em estudos futuros.

Outra lacuna do nosso estudo, reconhecida anteriormente, é a ausência de vozes contrárias à temática antirracista na nossa pesquisa, fato que levou o nosso horizonte dialógico a um debate menos conflitivo, discussão essa que consideramos importante para a compreensão das disputas ideológicas que permeiam o tema. Essa ausência de perspectivas dissonantes, reduziu o potencial polifônico da pesquisa ao inviabilizar a reflexão acerca da totalidade das forças que perpassam a formação docente no que se refere ao trabalho com a educação para as relações étnico-raciais.

Desse modo, reforçamos que a educação antirracista é um campo vivo, em disputa, que exige formação crítica contínua, diálogo com a realidade escolar e compromisso ético-político com a produção de um mundo menos desigual.

Ao nos encaminharmos para o encerramento da nossa discussão, esperamos que este estudo tenha contribuído com a comunidade escolar e acadêmica para evidenciar a necessidade de políticas educacionais mais presentes e permanentes, capazes de promover práticas pedagógicas que valorizem as diferenças, de forma que viabilizem o contato dos futuros docentes com os letramentos raciais críticos e com teorias que fortaleçam epistemologias outras, na qual todos os grupos sociais tenham a sua representação e contribuição reconhecida como parte importante na nossa formação social.

Esperamos também ter contribuído para a expansão de repertório teórico e metodológico sobre a educação antirracista, a formação docente, o letramento racial crítico e os estudos sobre a interface decolonialidade e educação, ao tensionar o modo as universidades constroem os saberes e instituem o que deve ou não ser dito sobre raça.

Acreditamos que as vozes docentes aqui reverberadas, ao mostrarem as dificuldades, os sentidos, as ausências e os deslocamentos, articularam experiências concretas às ausências formativas e nos permitiram dar visibilidade ao silêncio histórico presente nas licenciaturas sobre a temática racial.

Após ouvirmos todas as vozes que estiveram presentes ao longo do nosso trabalho, encerramos esta pesquisa retomando a pergunta que introduziu este capítulo: “Para qual sonho você educa?”. Essa pergunta despertou uma necessidade de resposta que compartilharemos com você, leitor e leitora, na intenção de oferecer a vozes futuras o sentido construído sobre papel desta pesquisadora em formação e professora da escola pública. Por isso, deste trecho em diante, retomo o discurso em primeira pessoa do singular.

Eu, Elizabeth, educo por um sonho que ainda não se materializou completamente, mas que engatinha na nossa sociedade e na escola pública. Educo para que a sala de aula seja um lugar de encontro, escuta e troca, não apenas como um espaço de imposição do conhecimento. Educo para que os estudantes encontrem na escola um lugar de afirmação e não de apagamento, especialmente, os que carregam na pele as marcas do racismo.

Amparada pelo dialogismo (Bakhtin, 2016; Freire, 2021), reconheço que o meu sonho não é neutro. Ele se envolve em disputas cotidianas contra o racismo e as desigualdades que estão presentes nos currículos, materiais didáticos, nos livros e nas expectativas de futuro desses estudantes. Educo para não limitar sonhos, mas para ampliá-los. Educo para estimular os estudantes a serem agentes responsivos e responsáveis do seu futuro.

Sonho com uma educação que reconheça o racismo, confronte-o e disponibilize meios para extingui-lo. Uma educação que acolha a diversidade religiosa, cultural, histórica e étnica. Uma educação de qualidade para todas as pessoas deste país, pois entendo que os saberes produzidos pela humanidade é um direito de todos e não uma mercadoria pela qual quem paga mais tem mais acesso.

Educo para uma sociedade que ainda não somos, mas podemos vir a ser. Uma sociedade na qual as pautas antirracistas não sejam opcionais, mas obrigatórias. Educo com um sonho de que cada aluno possa ocupar a universidade, espaços públicos e privados, profissões, certos de que fazem parte desse lugar. Educar é acreditar que um sonho é possível. Por isso, finalizo com a minha esperança de que esse sonho se realize, quem sabe, em um futuro não tão distante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. A. *Educação antirracista na formação inicial de docentes: uma proposta de conscientização*. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/6509>. Acesso em: 4 maio 2024.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- AZZARI, E. *Discurso sobre a presença de tecnologia em aula de inglês na educação básica: abismos e pontes*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Cia das Letras, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 4 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, CNE/CEB, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 4 jan. 2025.

BRUST, M. A.; PAULA, M. H.; FELÍCIO, C. F. O lugar de negras e negros no ensino de linguagens: uma análise da BNCC e do projeto pedagógico das licenciaturas em letras de uma universidade pública brasileira. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 10, p. 451-471, 2024.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014005000011>. Acesso em: 10 maio 2025.

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

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy. Acesso em: 30 mar. 2025.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRUZ, A. C. Apontamentos e bases epistemológicas entre formação docente e currículo: desafios contemporâneos para uma educação antirracista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. 32, p. 120-139, 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIALLO, C. S.; LIMA, C. A. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. *Educação e Pesquisa*, v. 48, p. e234744, 2022.

FIGUEIREDO, E. S. *Formação inicial de professoras/res. Práticas antirracistas e o invisível revelado: fios de memórias de egressas do curso normal do colégio Pandiá Calógeras – São Gonçalo – RJ*. 2023. Disponível em: https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_a977082c35bf43cb1bac94a05c2561bc. Acesso em: 4 maio 2024.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício de língua do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Revista Línguas e Letras*. Paraná, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2016. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/897>. Acesso em: 16 nov. 2024.

FERREIRA, A. J. Letramento Racial Crítico. *In*: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L (Org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p, 207-214.

FERREIRA, M. G. *Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB*. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_b9b28cbf483a08e7183737162f472518. Acesso em: 4 maio 2024.

FONTOURA, J. S. D. A. Racismo reverso: o porquê da sua não-existência. *Interritórios*, v. 7, n. 13, p. 55-70, abr. 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9877633>. Acesso em: 4 mar. 2025.

FREITAS, T. M.; CASTRO, F. M. F. M. Formação docente na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais: a insurgência contemporânea de uma aprendizagem da docência antirracista. *Educação em Foco*, v. 27, n. 51, p. 1-31, 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GATTI, B. A. Século 21 e a formação de professores no Brasil. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 19, n. 53, p. 8-18, 17 dez. 2024. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/3485>. Acesso em: 4 dez. 2025.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Londres: Falmer Press, 1990.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. 32, p. 30-45, 2020.

GIROUX, H. A. Literacy and the pedagogy of voice and political empowerment. *Educational Theory*, v. 38, n. 1, p. 61-75, 1988. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1988.00061.x>. Acesso em: 21 abr. 2025.

HOOKS, B. *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS, C. M. *Casa de alvenaria*. São Paulo: Cia das Letras, 2021.

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

LÍRIO, C. J.; AZZARI, E. F. Multiletramentos como formas de (res)significar o corpo e as diversidades: reflexões sobre educação linguística, decolonialidade e antirracismo. *In: PINHEIRO, P.; AZZARI, E. F. (orgs.). Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*. Campinas: Pontes, 2023. v. 2. Disponível em: https://www.academia.edu/105399642/Multiletramentos_em_teor%C3%A1tica_Volume. Acesso em: 30 nov. 2024.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, e329402, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&form>. Acesso em 28 nov. 2024.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MÓR, W. M.; DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. Critical Literacies made in Brazil. *In: The Handbook of Critical Literacies*. Nova Iorque: Routledge, 2021. p. 133-142.

NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramentos, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. *Pesquisa, projeto, geração de dados e divulgação*. São Paulo: Parábola, 2024.

PEIXOTO, F. L. Formação docente antirracista, pluriépistêmica, descolonizadora de saberes, interseccional é possível? *Revista Teias*, v. 23, n. 71, p. 69-80, 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul. 2021. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300053. Acesso em: 27 mar. 2025

PEREIRA, C. L.; PEREIRA, M. R. S. Descolonização da política curricular monocultural e monorracista da formação de professores na área de ciências da natureza: rumo ao currículo e educação antirracista. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, p. e948986085-e948986085, 2020.

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

PORTELLA, G. V. Arte/Educação na perspectiva da identidade negra: reflexões sobre educação antirracista. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18544>. Acesso em: 1 maio 2024.

QUEIROZ, L. *Decolonialidade e concepções de língua*. Uma crítica linguística e educacional. Campinas: Pontes, 2020.

RAMOS, J.; SOUSA JUNIOR, M. A.; SILVA, J. J. *et al. 20 Anos da Lei N° 10.639/03 e 15 anos da Lei N° 11.645/08*. Itapiranga: Editora Schreiber, 2023. Disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros>. Acesso em: 1 maio 2024.

REIS, D. S.; CALADO, M. G. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. *Cadernos do Aplicação*, v. 33, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/106177>. Acesso em: 1 maio 2024.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. À luz da Lei 10.639/03, Avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 5, n. 11, p. 55-82, 2013.

SANTOS, C. W.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 19, e019018, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 10 maio 2025.

SANTOS, J. E. Formação de professores de ciências e as relações étnico-raciais: um olhar para as diretrizes curriculares nacionais. *Educação em Análise*, v. 8, n. 1, p. 229-245, 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Portal da Educação*. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2025.

SARMENTO, T. Formação de professores para uma sociedade humanizada. *Rev. Educ. PUC-Campinas*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 285-297, maio/ago. 2017.

Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3679>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?%20format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2025.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2025.

SILVA, A. T. R.; ALMEIDA, B. R. D. P.; LIMA, L. J. R. S. *Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil*. 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6830>. Acesso em: 1 maio 2024.

SILVA, A. P. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. (org.). *Estudos do discurso*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 35-52.

SILVA, F. T. Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da formação de professores. *Projeção e Docência*, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <https://ojs.projecaoedocencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/417>. Acesso em: 1 maio 2024.

SILVA, W. S.; MARQUES, E. P. S. Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar. *Horizontes*, v. 33, n. 2, 2015. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/296>. Acesso em: 1 maio 2024.

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

VOLOCHÍNOV, V. Língua, linguagem e enunciado. In: VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APÊNDICE

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: **Como (Não) preparamos os nossos professores para prática de uma Educação Antirracista nas escolas**, de responsabilidade da pesquisadora Elizabeth da Silva Pereira (RG: xxxxxxxxxxxx), mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa tem por objetivo identificar os sentidos construídos por docentes de escolas públicas estaduais paulistas no que diz respeito a sua formação, na graduação, para o trabalho com a educação antirracista.

A sua participação se dará por meio de uma entrevista remota, por videoconferência, a ser agendada conforme sua disponibilidade, na qual falaremos sobre educação antirracista no seu processo de formação docente.

Seguindo o que postulam as orientações para a pesquisa desenvolvida na PUC-Campinas, os dados que forem coletados a partir dessa entrevista serão transcritos e organizados em pastas armazenadas na plataforma OneDrive e, também, em cópia em hardware da pesquisadora, ficando sob sua responsabilidade pelo período de 5 anos. Passado esse período, os arquivos serão destruídos.

O seu envolvimento neste estudo é voluntário (não haverá remuneração para participar da pesquisa), podendo haver recusa na participação ou mesmo a retirada do consentimento em qualquer fase, sem penalização ou prejuízo a você. É garantido também o seu direito de não responder a alguma questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa para isso.

Há um risco mínimo da pesquisa poder lhe causar eventual desconforto, caso sejam abordados temas que você considere sensíveis, ao longo da entrevista. No entanto, deixamos claro que, se em algum momento do estudo você se sentir constrangido ou não quiser continuar por quaisquer motivos, sua participação poderá ser interrompida, sem prejuízo algum.

Além disso, enfatizamos que todos os dados coletados serão analisados e tratados com total sigilo e confidencialidade, reduzindo ao máximo qualquer risco de exposição pessoal.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, prédio D, térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 – Campinas (SP), horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h, e poderá ser contatado apenas sobre as questões éticas da pesquisa. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável: Elizabeth da Silva Pereira, telefone de contato xxxxxxxxxxxx, e-mail: elizabeth.sp1@puccampinas.edu.br.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supradescrito, assine o seu nome abaixo. Você receberá uma via deste TCLE na íntegra, assinada e datada pela pesquisadora.

Atenciosamente.

Elizabeth da Silva Pereira

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome/assinatura do(a) participante da pesquisa

Data: ____/____/____

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Contextualização:

- I. Nome fictício do entrevistado:
- II. Idade:
- III. Local de formação:
- IV. Em que ano você concluiu a licenciatura e qual a sua área de formação?
- V. Em que universidade você se formou?
- VI. Você cursou alguma especialização/pós-graduação em sua área ou na área da educação? Em caso positivo, poderia especificar?
- VII. Há quantos anos você leciona?
- VIII. Qual(is) unidade(s) curriculare(s) você leciona? Em qual(is) série(s)?
- IX. Em qual escola você trabalha hoje?
- X. Você consegue nos dizer quantos dos seus alunos são pretos ou pardos?
- XI. Você se autodeclara branca, preto, parda, indígena ou amarela?

Abordagem do tema da pesquisa:

1. O você poderia me falar se na sua graduação você teve alguma discussão sobre o tema educação antirracista? Como foi esse contato?
2. Você diria que esse conteúdo foi importante para a sua formação? Caso não tenha discutido o tema, você gostaria de ter discutido ele na sua graduação? Por quê?
3. No currículo da sua graduação houve alguma disciplina que tratasse exclusivamente de educação antirracista?
4. Qual a sua opinião sobre educação antirracista na formação docente?
5. Me conte sobre a sua experiência com educação antirracista nas suas práticas docentes.
6. Poderia me dizer quais são os impactos para o docente que não teve contato com as discussões antirracista na sua formação?
7. Como as instituições superiores poderiam incluir a educação antirracista na

formação docente de forma mais consistente?

8. Você se sente preparado para lidar com situações de discriminação racial que ocorrem dentro da sala de aula? Poderiam nos descrever uma situação de racismo presenciada por você na escola e qual foi a sua reação?
9. Que tipo de treinamento ou desenvolvimento profissional você acha necessário para capacitar os professores para lidarem com as questões de racismo de forma eficaz? Isso poderia ser feito na sua graduação?
10. As experiências pessoais e profissionais dos professores são suficientes para prepará-lo para lidar com as questões raciais em sala de aula?
11. Você se sente preparado para lidar com as questões raciais na escola hoje?
12. Quais parcerias ou colaborações você considera importantes para apoiar os esforços de educação antirracista na escola?
13. Que recomendações você daria para melhorar a formação docente em relação à educação antirracista?

Nome/assinatura do(a) participante da pesquisa

Data: ____/____/____