

Educação antirracista: práticas, desafios e possibilidades

Anti-racist education: practices, challenges, and opportunities

Educación antirracista: prácticas, retos y posibilidades

DOI: 10.54901/educa.v9-647

Sandra Maria Jerônimo Pereira¹
Andrea Pontes da Silveira Gonçalves²
Fabiano de Moura Rosa³
Márcio Fernando dos Santos⁴
Patricia Ferreira Santos⁵
Ruth Nunes de Souza⁶
Rodrigo Vicente da Silva⁷
Sérgio Silvestre Vieira⁸
Wesley Virgulino Cruz⁹
Silvana Maria Aparecida Viana Santos¹⁰

RESUMO: A educação antirracista constitui um campo de disputa pedagógica, curricular e social, pois envolve o enfrentamento de práticas discriminatórias e a construção de experiências educativas comprometidas com a valorização das identidades, histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Este artigo tem como objetivo analisar práticas, desafios e possibilidades para a efetivação de uma educação antirracista, considerando a formação docente, o currículo, os materiais pedagógicos e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Desenvolveu-se uma Pesquisa Bibliográfica, orientada pelos procedimentos de análise e sistematização propostos por Minayo (2021) e Santos (2020), com seleção de produções acadêmicas e documentos legais relacionados à temática. O estudo articula contribuições de diferentes pesquisadores e legislações brasileiras, especialmente aquelas decorrentes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, examinando a necessidade de práticas que ultrapassem abordagens pontuais e estejam incorporadas ao planejamento pedagógico. A análise permite compreender que a educação antirracista exige formação profissional, revisão curricular, representatividade e mediações pedagógicas intencionais, articuladas às condições concretas da escola. Trata-se,

¹ Doutoranda em Ciências da Educação, University of Orlando, Pompano Beach, Flórida, Estados Unidos.
E-mail: sjsandrajeronimo70@gmail.com

² Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação, MUST University, Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos. E-mail: andreapontes01@gmail.com

³ Pós-graduado em Ensino de Matemática no Ensino Médio, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: fabianomrbr@gmail.com

⁴ Pós-graduado em Treinamento Desportivo e Educação Especial, Faculdade Única de Ipatinga, Coronel Fabriciano, Minas Gerais, Brasil. E-mail: mfernandodossantos@gmail.com

⁵ Mestranda em Ciências da Educação, Emil Brunner World University, Miami, Flórida, Estados Unidos.
E-mail: paty.fs79@gmail.com

⁶ Mestranda em Ciências da Educação, Emil Brunner World University, Miami, Flórida, Estados Unidos.
E-mail: Ruthn544@gmail.com

⁷ Mestre em Ciências da Educação, World University Ecumenical, Orlando, Flórida, Estados Unidos.
E-mail: rodrigovicente@outlook.com

⁸ Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação, MUST University, Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos. E-mail: sergio.silvestre@educacao.mg.gov.br

⁹ Mestrando em Ciência, Educação e Inovação, Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, Espírito Santo, Brasil. E-mail: wesleyvirgulinoprof@hotmail.com

¹⁰ Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação, MUST University, Deerfield Beach, Flórida, Estados Unidos.
E-mail: silvanaviana11@yahoo.com.br

portanto, de uma construção permanente, que demanda posicionamento institucional e responsabilidade educativa.

Palavras-chave: educação antirracista; relações étnico-raciais; formação docente; currículo; práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira é atravessada por relações sociais marcadas por desigualdades raciais, e a escola participa desse processo tanto quando reproduz representações hierarquizadas quanto quando cria condições para questioná-las. Nesse cenário, a educação antirracista não pode ser compreendida apenas como um conjunto de atividades destinadas a datas comemorativas ou como acréscimo temático ao currículo, pois envolve escolhas sobre conhecimentos, linguagens, materiais, relações pedagógicas e formas de reconhecimento dos sujeitos. A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e vincula sua realização à igualdade e à cidadania (Brasil, 1988), enquanto a legislação educacional passou a exigir tratamento específico da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2003; Brasil, 2008). O objeto deste estudo situa-se, portanto, nas práticas educativas capazes de transformar tais determinações em experiências pedagógicas concretas.

O problema que orienta a investigação pode ser formulado nos seguintes termos: de que maneira práticas pedagógicas, processos formativos e escolhas curriculares podem contribuir para uma educação antirracista, considerando os obstáculos presentes no cotidiano escolar? A questão não se restringe à existência de dispositivos legais, porque a presença da legislação não assegura, por si só, mudanças nas práticas. Gondim e Diniz (2025) situam a implementação da Lei nº 10.639/2003 no campo dos desafios e das possibilidades da construção de uma educação antirracista, o que desloca a análise para as condições efetivas de apropriação da temática pelas instituições educativas. Há, portanto, uma distância que precisa ser examinada entre aquilo que a política educacional estabelece e aquilo que se concretiza no currículo vivido.

A pertinência da discussão decorre também da necessidade de superar uma abordagem episódica das relações étnico-raciais. Souza e Pacheco (2025) aproximam escrevivências, interculturalidade e práticas pedagógicas interseccionais, permitindo compreender que a experiência dos sujeitos não pode ser retirada do processo educativo quando se pretende problematizar desigualdades e formas de silenciamento. A formação crítica do professor também se insere nesse movimento, pois escolhas aparentemente neutras de textos, imagens,

exemplos e referências produzem efeitos sobre a maneira como os estudantes percebem a si mesmos e aos outros. Assim, discutir educação antirracista significa interrogar o currículo, mas também os critérios que orientam sua seleção.

O objetivo geral consiste em analisar práticas, desafios e possibilidades relacionados à construção de uma educação antirracista no espaço escolar. Como objetivos específicos, busca-se discutir os fundamentos legais e pedagógicos dessa perspectiva; examinar a relação entre currículo, formação docente e representatividade; identificar possibilidades de utilização de literatura, brincadeiras, acervos e diferentes linguagens como recursos de enfrentamento ao racismo; e refletir sobre limites que dificultam a incorporação sistemática das relações étnico-raciais ao trabalho pedagógico. A análise parte da compreensão de que tais dimensões não funcionam isoladamente, pois a prática docente é constituída por condições institucionais, conhecimentos profissionais e escolhas curriculares.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se a Pesquisa Bibliográfica, com seleção, leitura e articulação de produções acadêmicas relacionadas à educação antirracista e documentos legais pertinentes. Minayo (2021) compreende a pesquisa social como um processo que articula teoria, método e realidade investigada, enquanto Santos (2020) enfatiza a organização sistemática do percurso científico e a construção do conhecimento a partir de procedimentos metodológicos definidos. O corpus reúne doze referências temáticas, além das legislações mobilizadas, buscando aproximar diferentes dimensões do problema sem transformar a revisão em simples reunião de citações. A metodologia, nesse sentido, organiza o percurso interpretativo e delimita as bases sobre as quais a discussão será desenvolvida.

O artigo está organizado em três movimentos analíticos. A seção 2 discute os fundamentos da educação antirracista e sua relação com currículo e formação docente; a seção 3 examina práticas pedagógicas, representatividade e possibilidades de intervenção no cotidiano escolar; a seção 4 explicita o percurso metodológico e apresenta o corpus teórico selecionado; a seção 5 retoma os principais achados da análise e suas implicações para a prática educativa. Essa organização procura acompanhar o próprio problema investigado: parte-se das condições que sustentam a educação antirracista, chega-se às práticas que podem materializá-la e, então, às exigências que permanecem abertas.

2 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FUNDAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação antirracista pressupõe mais do que a inserção de conteúdos sobre população negra no currículo. Ela exige uma leitura crítica das relações de poder que atravessam a

produção do conhecimento escolar e das representações que alcançam os estudantes por meio dos materiais didáticos, das interações e das práticas institucionais. Silva *et al.* (2026) relacionam a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 à presença da literatura de Conceição Evaristo, indicando possibilidades de aproximação entre legislação, leitura e reconhecimento de experiências historicamente marginalizadas. A questão central passa a ser a qualidade dessa inserção, pois incluir determinado conteúdo não significa necessariamente romper com perspectivas curriculares excludentes.

O currículo constitui um dos lugares em que essa disputa se materializa. Quando determinados conhecimentos são considerados universais e outros aparecem como complementares, produz-se uma hierarquia que ultrapassa a organização dos conteúdos. Madeira (2025), ao discutir o debate étnico-racial e a formação emancipatória, contribui para pensar a necessidade de currículos capazes de enfrentar estruturas que naturalizam desigualdades. Essa discussão alcança também a formação docente, uma vez que o professor precisa dispor de repertório conceitual e pedagógico para selecionar fontes, problematizar discursos e conduzir situações de aprendizagem sem reduzir o racismo a uma questão individual.

A legislação brasileira estabelece uma base objetiva para essa discussão. A Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB e tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, enquanto a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação ao incluir a temática indígena (Brasil, 2003; Brasil, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam a implementação dessas determinações e vinculam o trabalho educativo à valorização da identidade e à superação de preconceitos (Brasil, 2004). A existência desse conjunto normativo desloca a educação antirracista do campo da escolha individual e a situa como responsabilidade curricular e institucional.

A formação profissional, entretanto, permanece como uma dimensão decisiva. Vale *et al.* (2020) discutem a questão étnico-racial na escola a partir da formação de professores, mostrando a necessidade de experiências formativas que aproximem reflexão e prática. A ausência de preparação específica pode produzir insegurança e favorecer abordagens superficiais, mesmo quando existe disposição para trabalhar o tema. O professor não precisa apenas conhecer a legislação; precisa compreender como determinadas representações foram historicamente produzidas e como podem ser problematizadas em situações concretas de ensino.

Uma educação antirracista também exige atenção à própria composição simbólica do ambiente escolar. Araújo (2025) problematiza a presença de professores negros na educação

infantil e articula essa discussão a interseccionalidades, resistências e práticas antirracistas. A representatividade não resolve, isoladamente, as desigualdades raciais, mas sua ausência pode reforçar a ideia de que determinados lugares sociais e profissionais pertencem prioritariamente a alguns grupos. O enfrentamento desse quadro requer que currículo, gestão, formação e relações cotidianas sejam pensados conjuntamente.

Esse conjunto de questões conduz a uma compreensão mais ampla do currículo, que não se limita ao documento oficial ou à lista de conteúdos. É no cotidiano que as escolhas curriculares adquirem significado, e é nesse espaço que a educação antirracista precisa deixar de ser apenas princípio normativo para tornar-se experiência pedagógica. A análise seguinte aprofunda essa passagem, concentrando-se nos recursos, nas linguagens e nas práticas que podem favorecer tal transformação.

2.1 Currículo, Formação Docente e Relações Étnico-Raciais

A formação docente ocupa posição estratégica porque o professor interpreta políticas, seleciona conhecimentos e estabelece mediações entre o currículo e os estudantes. Oliveira *et al.* (2024), ao tratarem da formação crítica de professores para o ensino de Língua Portuguesa, permitem aproximar formação e capacidade de leitura crítica dos discursos, aspecto fundamental quando a prática pedagógica envolve questões raciais. Não basta ampliar a quantidade de conteúdos disponíveis; é preciso desenvolver condições para interrogá-los e compreender os sentidos produzidos por diferentes representações.

O desafio curricular aparece quando a diversidade é reconhecida apenas como conteúdo adicional. A perspectiva antirracista exige que a seleção de conhecimentos considere diferentes experiências históricas e culturais, sem transformá-las em objetos folclóricos. As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que a educação das relações étnico-raciais deve orientar o planejamento e as ações educativas (Brasil, 2004), portanto sua presença não deveria depender exclusivamente da iniciativa de um professor ou de uma atividade anual.

A literatura constitui uma possibilidade concreta de deslocamento desse currículo. Silva *et al.* (2026) discutem experiências vinculadas à implementação das legislações antirracistas e à literatura de Conceição Evaristo, mostrando que textos literários podem favorecer o contato com experiências e perspectivas que tradicionalmente ocupam posição secundária no currículo. O recurso literário, contudo, precisa ser acompanhado de mediação pedagógica, pois a simples presença de uma obra de autoria negra não garante leitura crítica das relações raciais.

Também as práticas de leitura e linguagem podem ser compreendidas como espaços de formação social. Oliveira *et al.* (2024) associam formação crítica docente e ensino de Língua Portuguesa, permitindo considerar a linguagem como dimensão constitutiva das relações escolares. Palavras, imagens, narrativas e exemplos carregam valores e podem reproduzir ou tensionar estereótipos. Por isso, uma prática antirracista precisa observar não apenas o que se ensina, mas como os sujeitos são nomeados, representados e autorizados a falar.

O professor, nesse cenário, não atua sozinho. Fonseca (2026) reúne experiências e práticas em um caderno voltado à educação básica, reforçando a importância de propostas pedagógicas que possam ser apropriadas pelas escolas. Essa dimensão prática é relevante porque o enfrentamento do racismo não se sustenta apenas em princípios gerais; necessita de planejamento, materiais, objetivos claros e avaliação das experiências desenvolvidas. A ação pedagógica ganha consistência quando existe intencionalidade.

A formação e o currículo, portanto, precisam ser tratados como dimensões articuladas. Quando a escola amplia seus referenciais curriculares, mas não oferece condições para que os professores os compreendam e desenvolvam, abre-se um intervalo entre prescrição e prática; quando investe apenas na formação individual, sem alterar materiais e organização curricular, limita o alcance das iniciativas. É dessa articulação que emerge a necessidade de discutir práticas pedagógicas concretas.

2.2 Representatividade, Materiais Pedagógicos e Mediação

A representação dos sujeitos negros no espaço escolar interfere nas possibilidades de reconhecimento e pertencimento, pois os estudantes também aprendem a partir daquilo que veem, leem e escutam. Araújo (2025) coloca em questão a presença de professores negros na educação infantil e permite compreender que a representatividade profissional possui dimensão simbólica, embora não possa ser confundida com solução suficiente para o racismo. A escola precisa garantir presença, mas também precisa interrogar as relações que atribuem valor desigual aos diferentes sujeitos.

Os materiais pedagógicos participam desse processo. Cruz e Custódio (2026), ao discutirem bibliotecas antirracistas no âmbito do PARFOR e da educação escolar quilombola, aproximam informação étnico-racial, acervos e mediação. O acervo, nesse caso, não pode ser compreendido apenas como quantidade de livros, pois sua relevância está relacionada à diversidade das perspectivas disponíveis e ao modo como elas são trabalhadas. A mediação docente transforma o material em experiência formativa.

A questão alcança diferentes áreas do currículo. Santos *et al.* (2024), ao discutirem inclusão escolar e tecnologias assistivas, mostram a necessidade de pensar recursos pedagógicos em função das condições de participação dos estudantes. Embora o enfoque da obra não se restrinja às relações étnico-raciais, sua contribuição permite ampliar a reflexão sobre acesso, mediação e escolha de recursos, dimensões importantes para uma prática que não pretenda homogeneizar os sujeitos.

Também a formação para o uso de recursos tecnológicos pode dialogar com essa perspectiva. Oliveira *et al.* (2024) discutem currículo e inovação tecnológica na educação infantil e reforçam a necessidade de preparar professores para integrar recursos e objetivos educativos. Em uma proposta antirracista, tecnologias não constituem solução automática; elas podem ampliar vozes e repertórios quando utilizadas com critérios, mas também reproduzir estereótipos quando os conteúdos não são analisados criticamente.

A mediação pedagógica é, então, o elemento que conecta recurso e formação. Um livro, um vídeo, uma imagem, uma brincadeira ou uma ferramenta digital não possui, por si só, uma orientação antirracista; seus sentidos dependem do contexto, das perguntas formuladas e das relações estabelecidas durante a atividade. A prática docente precisa assumir essa responsabilidade e transformar o recurso em objeto de problematização.

2.3 Práticas Pedagógicas e Construção de Experiências Antirracistas

Práticas antirracistas precisam alcançar o cotidiano escolar, porque é nele que preconceitos, silenciamentos e possibilidades de resistência assumem formas concretas. Fonseca (2026) reúne experiências destinadas à educação básica e reforça a importância de transformar princípios em ações pedagógicas planejadas. A prática não deve aparecer como complemento da teoria, mas como espaço em que os conceitos são confrontados com situações reais e podem produzir mudanças nas relações estabelecidas.

Na educação infantil, essa dimensão assume particular relevância. Amaral e Silva (2026) discutem o brincar como possibilidade e desafio na construção de práticas antirracistas, deslocando a brincadeira de uma visão meramente recreativa para compreendê-la como experiência cultural e educativa. Brincadeiras, histórias, bonecas, imagens e músicas comunicam representações sobre pertencimento e diferença, por isso a escolha desses elementos precisa considerar os sentidos que oferecem às crianças.

A corporeidade também merece atenção. Ferreira (2026), ao discutir paradigmas racistas e desafios antirracistas na educação física escolar, permite compreender que o corpo é

atravessado por relações sociais e culturais. As práticas corporais não são neutras, pois podem reproduzir padrões de valorização e exclusão ou abrir espaço para diferentes formas de expressão. Trabalhar cultura afro-brasileira nesse campo, portanto, requer mais que inserir uma atividade temática; exige reconhecer conhecimentos e experiências historicamente marginalizados.

A dimensão cultural se amplia quando a escola incorpora diferentes linguagens e repertórios. Cruz e Custódio (2026) mostram a relevância de acervos e mediação para a educação das relações étnico-raciais, enquanto Amaral e Silva (2026) apontam possibilidades presentes no brincar. Em ambos os casos, a experiência educativa depende de escolhas intencionais. A prática antirracista não nasce da diversidade de materiais em si, mas da forma como a escola os integra ao processo formativo.

Há, nesse percurso, um desafio que não pode ser ignorado: práticas isoladas possuem alcance limitado quando a cultura institucional permanece inalterada. Uma semana temática pode produzir sensibilização, mas não substitui a revisão do currículo, da formação, dos acervos e das relações cotidianas. O enfrentamento do racismo exige continuidade e coerência entre o que a escola afirma, aquilo que ensina e as relações que efetivamente produz.

É justamente essa coerência que permite avançar para a discussão dos desafios institucionais. Se as práticas antirracistas dependem de planejamento e mediação, também dependem das condições que sustentam o trabalho docente; por isso, a próxima seção desloca a análise para os limites, as resistências e as possibilidades de institucionalização dessas práticas.

3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A implementação da educação antirracista encontra obstáculos que não podem ser explicados apenas pela falta de interesse individual dos professores. Existem limitações relacionadas à formação, ao acesso a materiais, à organização curricular e à própria compreensão do racismo como problema educacional. Gondim e Diniz (2025) discutem os desafios decorrentes dos vinte anos da Lei nº 10.639/2003, evidenciando que a existência da norma não encerra o processo de transformação. Entre legislação e prática existe um percurso institucional que precisa ser construído.

Um dos desafios está na permanência de concepções que tratam a questão racial como tema específico de determinados componentes curriculares. Silva *et al.* (2026) relacionam a implementação das legislações à literatura de Conceição Evaristo, indicando uma possibilidade

de transversalização por meio da leitura e da produção cultural. O problema não é apenas incluir conteúdos, mas reorganizar a maneira de compreender o conhecimento escolar, permitindo que diferentes áreas participem da formação para as relações étnico-raciais.

A formação continuada aparece como condição de sustentação desse movimento. Ivenicki, Carvalho e Gonçalves (2024) discutem práticas antirracistas em formação continuada docente na perspectiva multicultural, mostrando a importância de espaços formativos que articulem teoria e prática. A formação precisa possibilitar estudo, reflexão sobre experiências e revisão de práticas, porque mudanças pedagógicas dificilmente se sustentam quando dependem somente de iniciativas individuais.

Outro limite reside na escolha dos materiais. Cruz e Custódio (2026) aproximam acervos, informação étnico-racial e mediação, reforçando que a constituição de bibliotecas e espaços de leitura também possui implicações formativas. Se os materiais disponibilizados apresentam referências restritas, o currículo continuará oferecendo uma representação parcial da sociedade. A ampliação dos acervos, porém, precisa vir acompanhada de critérios de seleção e mediação.

A institucionalização da educação antirracista requer, portanto, planejamento. Fonseca (2026) reúne boas práticas voltadas à educação básica, o que permite compreender que experiências concretas podem subsidiar decisões pedagógicas. Não se trata de estabelecer uma fórmula única, mas de criar condições para que cada escola examine sua realidade, identifique problemas e formule intervenções coerentes com seu contexto.

A questão seguinte é transformar essas possibilidades em compromisso coletivo. Isso implica reconhecer que a educação antirracista não pertence a um projeto paralelo, nem deve depender de professores individualmente mobilizados; ela precisa atravessar o planejamento escolar e integrar currículo, formação, gestão, materiais e avaliação. A partir dessa compreensão, torna-se possível examinar algumas possibilidades concretas de ação.

3.1 Formação Docente e Planejamento Institucional

Formar professores para uma educação antirracista significa ampliar conhecimentos, mas também rever práticas e critérios de decisão pedagógica. Ivenicki, Carvalho e Gonçalves (2024) apresentam a formação continuada em perspectiva multicultural como espaço de discussão sobre práticas antirracistas, o que reforça a necessidade de processos formativos vinculados às experiências docentes. A formação ganha maior sentido quando permite analisar situações concretas e construir respostas pedagogicamente fundamentadas.

Planejamento institucional e formação precisam caminhar juntos. A escola pode estabelecer objetivos relacionados às relações étnico-raciais em seus documentos e projetos, organizar estudos coletivos e acompanhar as práticas desenvolvidas. Essa articulação evita que a temática permaneça subordinada à disponibilidade individual de um professor e cria referências comuns para a comunidade escolar.

Oliveira *et al.* (2024) relacionam formação crítica e ensino de Língua Portuguesa, mostrando que o trabalho docente exige capacidade de leitura e interpretação dos discursos. Essa contribuição é pertinente à educação antirracista porque estereótipos também se manifestam na linguagem, nas narrativas e nas representações presentes nos textos. A formação precisa, portanto, desenvolver condições para identificar essas marcas e criar situações de aprendizagem que as problematizem.

A formação também pode integrar diferentes áreas. Ferreira (2026) discute os desafios antirracistas na educação física, enquanto Amaral e Silva (2026) abordam o brincar na educação infantil; os dois enfoques mostram que a questão racial não pertence a uma disciplina específica. Ela atravessa o corpo, a linguagem, a cultura, a literatura e as relações sociais. O planejamento precisa reconhecer essa transversalidade sem diluir a especificidade de cada área.

Outro aspecto é a continuidade. Uma formação pontual pode ampliar conhecimentos, mas não garante mudança de prática. É necessário acompanhar planejamentos, discutir materiais e avaliar as experiências realizadas. A escola precisa produzir espaços de estudo que não desapareçam após uma atividade ou campanha.

Quando formação e planejamento institucional se articulam, a educação antirracista deixa de depender de ações individuais e passa a compor a cultura pedagógica da escola. Essa mudança cria condições para discutir outro elemento decisivo: os recursos e as estratégias capazes de ampliar a participação e a representação dos diferentes sujeitos.

3.2 Literatura, Brincadeiras e Recursos Pedagógicos

A literatura oferece possibilidades importantes para trabalhar relações étnico-raciais porque permite contato com narrativas, personagens e experiências diversas. Silva *et al.* (2026) relacionam as legislações antirracistas à literatura de Conceição Evaristo, indicando que a escolha de autores e obras pode contribuir para deslocar referências tradicionalmente predominantes no currículo. A literatura, entretanto, precisa ser lida criticamente, pois sua utilização pedagógica depende das perguntas e das mediações construídas pelo professor.

O brincar constitui outro campo de intervenção. Amaral e Silva (2026) discutem possibilidades e desafios para práticas antirracistas na educação infantil, mostrando que experiências lúdicas também participam da formação das crianças. A escolha de bonecas, histórias, personagens, músicas e brincadeiras comunica valores e imagens sobre os sujeitos. Não existe neutralidade completa nesse processo.

Os recursos tecnológicos também podem ampliar repertórios, desde que sejam acompanhados de análise crítica. Oliveira *et al.* (2024) aproximam currículo e inovação tecnológica da formação docente, o que permite pensar ferramentas digitais como instrumentos de pesquisa, produção e circulação de narrativas. Seu potencial educativo depende, contudo, da seleção dos conteúdos e da orientação dada aos estudantes.

A variedade de recursos não substitui a intencionalidade pedagógica. Um acervo amplo pode continuar sendo subutilizado, e uma atividade lúdica pode reproduzir estereótipos se não houver reflexão sobre sua origem e seus sentidos. O trabalho antirracista exige que o professor examine aquilo que oferece aos estudantes e também aquilo que deixa de oferecer.

Nesse ponto, recurso e mediação tornam-se inseparáveis. A escola precisa ampliar repertórios, mas precisa também ensinar a interpretá-los, confrontá-los e relacioná-los às experiências sociais. É essa combinação que permite transformar materiais em instrumentos de formação crítica e prepara a discussão sobre representatividade e participação.

3.3 Representatividade, Participação e Transformação do Cotidiano Escolar

A representatividade possui dimensão pedagógica porque os estudantes constroem referências sobre possibilidades de existência a partir das pessoas, histórias e conhecimentos que encontram na escola. Araújo (2025) problematiza a presença de professores negros na educação infantil e articula essa questão às resistências e às práticas antirracistas. A discussão não deve ser reduzida à quantidade de profissionais negros, mas essa presença precisa ser reconhecida como parte das relações de pertencimento que a instituição produz.

A participação estudantil também merece atenção. Uma educação antirracista não pode tratar os estudantes apenas como destinatários de conteúdos sobre diversidade; eles precisam encontrar espaços para expressar experiências, formular questões e produzir conhecimentos. Souza e Pacheco (2025), ao aproximarem escrituras e interculturalidade, oferecem elementos para pensar práticas que reconheçam a experiência dos sujeitos como dimensão legítima da aprendizagem.

As relações escolares são atravessadas por diferenças de origem, aparência, linguagem e pertencimento. Por isso, situações de discriminação não devem ser naturalizadas como conflitos comuns entre estudantes. A escola precisa desenvolver procedimentos para identificar, acolher e enfrentar manifestações racistas, e esse trabalho deve envolver professores, gestão, famílias e estudantes.

A legislação oferece respaldo para essa responsabilidade. O Estatuto da Igualdade Racial estabelece diretrizes voltadas à garantia de igualdade de oportunidades e ao combate à discriminação étnica ou racial (Brasil, 2010), enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam ações educativas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004). A escola encontra, assim, fundamento jurídico para desenvolver ações permanentes, e não apenas iniciativas de caráter voluntário.

A transformação cotidiana depende de coerência institucional. Não basta ensinar respeito enquanto práticas discriminatórias permanecem sem resposta, nem apresentar diversidade no currículo enquanto determinadas vozes continuam ausentes. Educação antirracista pressupõe correspondência entre discurso, planejamento e ação, e essa correspondência precisa ser observada na rotina escolar.

O desafio que permanece é sustentar essa perspectiva no tempo. Práticas antirracistas tornam-se consistentes quando integram a cultura institucional, orientam escolhas curriculares e encontram respaldo na formação dos profissionais; é essa continuidade que permite passar de experiências pontuais para uma política pedagógica efetiva.

4 METODOLOGIA

A investigação foi desenvolvida por meio de Pesquisa Bibliográfica, de abordagem qualitativa, considerando a necessidade de interpretar contribuições teóricas relacionadas à educação antirracista e articulá-las às legislações educacionais brasileiras. Minayo (2021) sustenta a importância da articulação entre teoria, método e realidade social, enquanto Santos (2020) compreende a metodologia como elemento organizador do processo de construção do conhecimento. O corpus temático foi delimitado a partir da pertinência das obras para quatro dimensões do problema: relações étnico-raciais, formação docente, currículo e práticas pedagógicas.

Para explicitar a composição do corpus, apresenta-se a seguir o quadro com as obras temáticas utilizadas na análise, excluindo-se as referências de natureza metodológica e reunindo apenas produções efetivamente mobilizadas na fundamentação teórica.

Quadro 1 – Corpus teórico da pesquisa

Ano	Autores	Título da obra	Contribuições para a pesquisa
2024	Santos, S. M. A. V. <i>et al.</i>	A inclusão escolar e o uso de tecnologias assistivas	Subsídios para discutir recursos, mediação e participação pedagógica.
2024	Moura, C. C. <i>et al.</i>	A influência da neurociência na formação docente	Contribuições para a reflexão sobre formação profissional e práticas educativas.
2024	Oliveira, D. V. <i>et al.</i>	A formação crítica de professores para o ensino de língua portuguesa	Fundamentação sobre formação crítica, linguagem e prática docente.
2024	Oliveira, I. S. <i>et al.</i>	Currículo e inovação tecnológica na educação infantil	Discussão sobre currículo, formação e uso pedagógico de tecnologias.
2025	Araújo, C. L. M.	Cadê os professores negros da educação infantil?	Representatividade docente, interseccionalidades e práticas antirracistas.
2025	Souza, J. S.; Pacheco, A. C.	Escrevivências e interculturalidade na educação básica	Experiência, interculturalidade e práticas pedagógicas interseccionais.
2025	Gonzalez, R. W.	Educação antirracista e práticas docentes	Práticas docentes e fundamentos para uma atuação antirracista.
2025	Gondim, R. R.; Diniz, M. E. B. M.	20 anos da Lei 10.639/03	Desafios e possibilidades de implementação da legislação.
2026	Silva, W. S.	A esperança renasce no encontro com as crianças	Práticas antirracistas na educação infantil.
2026	Ferreira, G. S.	Antigos paradigmas racistas-cis-heterossexistas...	Desafios antirracistas na educação física escolar.
2026	Cruz, A. P. L. M.; Custódio, E. S.	Bibliotecas antirracistas no âmbito do PARFOR e da educação escolar quilombola	Acervos, informação étnico-racial e mediação.
2026	Fonseca, M. B.	Caderno de boas práticas pedagógicas antirracistas para Educação Básica	Experiências e estratégias de intervenção pedagógica.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A seleção desse corpus permite aproximar produções que abordam a temática por ângulos diferentes, sem perder o eixo comum da educação antirracista. As obras discutem formação, currículo, representatividade, literatura, brincadeiras, acervos, práticas corporais e recursos pedagógicos, portanto possibilitam compreender o fenômeno como questão transversal. O corpus também permite estabelecer relações entre fundamentos e possibilidades de intervenção, evitando que a análise permaneça apenas no plano normativo.

A coerência entre corpus e abordagem metodológica está na possibilidade de confrontar diferentes formulações teóricas e identificar convergências, tensões e possibilidades de articulação. A Pesquisa Bibliográfica mostra-se adequada porque o problema proposto exige compreender como diferentes autores interpretam as relações étnico-raciais na educação e como essas interpretações dialogam com as determinações legais. O método, portanto, não foi utilizado apenas para reunir referências, mas para organizar uma leitura analítica sobre as condições de construção de práticas antirracistas.

A abordagem adotada mantém correspondência com o problema e os objetivos do estudo, pois permite relacionar produção acadêmica, legislação e práticas pedagógicas sem

reduzir a educação antirracista a uma única dimensão. O corpus selecionado sustenta a análise e oferece elementos para interpretar desafios e possibilidades, enquanto a delimitação metodológica estabelece as condições para que as afirmações apresentadas permaneçam vinculadas às fontes mobilizadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu retomar o objetivo de compreender práticas, desafios e possibilidades relacionados à construção de uma educação antirracista, e os resultados apontam para uma questão central: não basta reconhecer a relevância das relações étnico-raciais, é preciso incorporá-las às decisões que organizam a vida escolar. A legislação brasileira oferece fundamentos importantes para esse movimento, mas sua existência não produz automaticamente mudanças curriculares ou pedagógicas. Entre a determinação legal e a experiência dos estudantes existe o trabalho cotidiano da escola, e é nesse espaço que conteúdos, materiais, linguagens e relações precisam adquirir coerência com uma perspectiva antirracista.

O estudo também permitiu compreender que a formação docente ocupa posição estratégica nesse processo, pois professores interpretam currículos, selecionam recursos, conduzem interações e estabelecem mediações que interferem na maneira como os estudantes compreendem as diferenças. A formação, contudo, não deve ser pensada como responsabilização individual do professor, porque práticas consistentes dependem de planejamento institucional, disponibilidade de materiais, acompanhamento pedagógico e compromisso coletivo. A educação antirracista requer profissionais preparados, mas requer igualmente uma escola que ofereça condições para que esse preparo se transforme em ação.

As possibilidades identificadas envolvem literatura, brincadeiras, acervos, práticas corporais, tecnologias e diferentes formas de participação dos estudantes, mas nenhuma delas possui caráter transformador quando utilizada de maneira isolada. O sentido pedagógico nasce da articulação entre recurso, mediação e objetivo formativo, e essa articulação precisa considerar os sujeitos concretos que constituem cada comunidade escolar. A representatividade também assume lugar relevante, pois amplia referências e questiona ausências históricas, mas não substitui a revisão das estruturas curriculares e das relações institucionais que produzem desigualdades.

Permanece, portanto, o desafio de transformar a educação antirracista em princípio organizador do trabalho escolar, e não em atividade ocasional inserida no calendário. Essa

transformação exige continuidade, estudo e disposição para rever práticas que, mesmo quando apresentadas como neutras, podem reproduzir silenciamentos e hierarquias. A escola pode constituir espaço de reprodução dessas relações, mas também pode produzir outras possibilidades de reconhecimento, participação e aprendizagem; para isso, precisa assumir a educação das relações étnico-raciais como dimensão efetiva de sua responsabilidade pedagógica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, VR do; SILVA, MRP da. **O brincar na educação infantil: possibilidades e desafios na construção de práticas antirracistas**. *Diversidade e Educação*, 2026. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/20339>.

ARAÚJO, CLM. **Cadê os professores negros da educação infantil?: interseccionalidades, resistências e práticas antirracistas na educação infantil**. *Diversidade e Educação*, 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003.

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

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 2010.

CRUZ, APLM; CUSTÓDIO, ES. **Bibliotecas antirracistas no âmbito do PARFOR e da educação escolar quilombola: informação étnico-racial, acervos e mediação**. *Ciências e Educação*, 2026. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/29648>.

FERREIRA, GS. **Antigos paradigmas racistas-cis-heterossexistas, novos desafios feministas e antirracistas da educação física escolar**. 2026. Disponível em: <https://repositorio.ifba.edu.br/jspui/handle/123456789/1168>.

FONSECA, MB. **Caderno de boas práticas pedagógicas antirracistas para Educação Básica: por uma educação antirracista: experiências e práticas**. 2026. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/25054>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MOURA, Cleberson Cordeiro de *et al.* **A influência da neurociência na formação docente.** In: SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva (orgs.). *Educação em foco: inclusão, tecnologias e formação docente*. São Paulo: Arché, 2024. p. 327-353. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-112-2-14>.

OLIVEIRA, Danielle Viviane de *et al.* **A formação crítica de professores para o ensino de língua portuguesa.** In: SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva (orgs.). *Educação em foco: inclusão, tecnologias e formação docente*. São Paulo: Arché, 2024. p. 438-463. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-112-2-18>.

OLIVEIRA, Ismael dos Santos *et al.* **Currículo e inovação tecnológica na educação infantil: formando professores para a primeira infância.** In: *Mídias e tecnologia no currículo: estratégias inovadoras para a formação docente e contemporânea*. São Paulo: Arché, 2024. p. 48-78. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-106-2>.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A, 2020.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana *et al.* **A inclusão escolar e o uso de tecnologias assistivas.** In: SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva (orgs.). *Educação em foco: inclusão, tecnologias e formação docente*. São Paulo: Arché, 2024. p. 464-491. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-112-2-19>.

SILVA, WS da. **A esperança renasce no encontro com as crianças: práticas antirracistas na educação infantil e o compromisso com as classes.** *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 2026. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/81696>.