

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**VIVIANE RETROZ DO NASCIMENTO**

**DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE PARA CRIANÇAS NEGRAS:  
PERCEPÇÃO SOBRE O RACISMO POR PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE  
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS**

**MANAUS-AM**

**2025**

**VIVIANE RETROZ DO NASCIMENTO**

**DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE PARA CRIANÇAS NEGRAS:  
PERCEPÇÃO SOBRE O RACISMO POR PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE  
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para o título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rosenir de Souza Lira

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marinês Viana de Souza

**MANAUS- AM**

**2025**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

N244d Nascimento, Viviane Retroz do

Desafios na promoção da equidade para crianças negras: percepção sobre o racismo por profissionais de educação de escolas públicas da cidade de Manaus / Viviane Retroz do Nascimento. - 2025.

50 f. ; 31 cm.

Orientador(a): Rosenir de Souza Lira.

Coorientador(a): Marinês Viana de Souza .

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Manaus, 2025.

1. Racismo. 2. Equidade Racial. 3. Ensino Fundamental. 4. Relações Étnico-Raciais. 5. Formação Continuada. I. Lira, Rosenir de Souza. II. Souza, Marinês Viana de. III. Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. IV. Título

---

**VIVIANE RETROZ DO NASCIMENTO**

**DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE PARA CRIANÇAS NEGRAS:  
PERCEPÇÃO SOBRE O RACISMO POR PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE  
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para aprovação na disciplina Seminário de Trabalho Final.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 09/12/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Rosenir de Souza Lira - UFAM  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinês Viana de Souza - UFAM  
Coorientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Girliam Silva de Sousa - UEA  
Avaliadora Externa

## AGRADECIMENTOS

Ao longo dessa jornada da graduação muitas vidas se encontraram com a minha em momentos e episódios distintos. Cada uma delas contribuiu para que hoje eu alcançasse o feito de graduada em Pedagogia. Em um dia comum, na cadeira de uma recepção, eu apostava minhas únicas fichas no curso que queria. Esse exato momento desencadeou uma série de acontecimentos em minha vida. É interessante pensar que toda essa dinâmica se iniciou, pois descobri de forma póstuma que estava em um plano odontológico de meu pai. Odontologia que me abriria as portas para meu primeiro emprego, o que me garantiu o sustento para conseguir estudar e ajudar dentro de casa.

Toda essa pequena história é para dizer que eu não posso não falar que agradeço imensamente ao meu pai Valdemar por ter me levado por caminhos aos quais eu não entendia, mas agora compreendo. Agradeço à minha mãe Lucimar por ter me apoiado e se orgulhado da filha dela ter conseguido adentrar em uma universidade pública. Agradeço ao meu sobrinho George Luiz por perdoar a tia dele por estar ausente em alguns momentos e mesmo assim me receber com um abraço caloroso todas as noites. Agradeço aos meus irmãos Valéria e Víctor por terem me incentivado a estudar mesmo que a nossa realidade não tivesse permitido que eles estudassem plenamente.

Esses caminhos me fizeram esbarrar em belas amizades, às quais agradeço imensamente. Obrigada Carlos por me fazer rir e me ensinar uma imensidão de coisas que você lindamente sabe falar. Obrigada Cássio por ter me acolhido ainda na época remota, sendo o meu primeiro amigo na faculdade. Obrigada Renan por ter iluminado minhas rotinas com suas piadas e histórias mirabolantes.

Agradeço aos meus amigos de trabalho Bárbara, Bianca, Giovana, Giuseppe, Izabela e Thaynara, que me fizeram entender que o ambiente corporativo não tem que ser solitário. Agradeço ao meu orientador Rosenir, por ter me aceitado e, meu enorme agradecimento à minha coorientadora Marinês, por ter embarcado nessa jornada já no meio do caminho e me guiado em meus momentos mais conflituosos.

É incrível pensar que eu não ganhei somente amigos ou colegas de trabalho durante esse caminho. Em um dia de aula eu conheci minha companheira de vida a qual agradeço nesse momento por estar ao meu lado todos os dias. Obrigada Marjory

por ter me escolhido, obrigada por ser essa pessoa maravilhosa, obrigada por me incentivar e me fazer acreditar que eu poderia sim concluir o curso de forma exitosa. Você me inspira.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, a todos os profissionais que esbarrei pelo caminho, a todos os motoristas das linhas de ônibus que me levaram e me trouxeram de volta pra casa nesses árduos 5 anos, a todos os colegas que me inspiraram a ser uma profissional melhor e para aqueles que me mostraram quem eu não quero ser, o meu muito obrigada.

*Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador (provérbio africano).*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as percepções sobre o racismo por profissionais de educação de escolas públicas da cidade de Manaus. Parte-se do entendimento de que o racismo estrutural se manifesta cotidianamente nas instituições escolares por meio de práticas excludentes, currículos eurocentrados e representações estereotipadas, impactando diretamente a autoestima, a permanência e o pertencimento dessas crianças no espaço escolar. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, foi desenvolvida com base na análise de teses e dissertações extraídas da plataforma BDTD, além de obras de autores(as) negros(as) que discutem relações étnico-raciais na educação, e a realização de entrevista semiestruturada com profissionais de educação de escolas públicas de Manaus. A análise dos dados, fundamentada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), revelou que o racismo ainda é um tema pouco discutido nas escolas, muitas vezes silenciado ou minimizado, limitando-se a ações pontuais em datas comemorativas. Observou-se ainda que a ausência de formação continuada dos profissionais sobre as relações étnico-raciais reflete diretamente nas práticas pedagógicas, contribuindo para reproduções superficiais ou negligentes frente à temática racial. Conclui-se que a construção de uma educação antirracista requer o rompimento com o currículo colonial e a institucionalização de práticas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira. A escola, enquanto espaço social, precisa assumir o compromisso político e pedagógico de promover a equidade racial, garantindo o direito das crianças negras de se reconhecerem positivamente em suas identidades e trajetórias.

**Palavras-chave:** Racismo; Equidade Racial; Ensino Fundamental; Relações Étnico-Raciais; Educação Antirracista; Formação Continuada.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the perceptions of education professionals from public schools in the city of Manaus regarding racism. It is based on the understanding that structural racism is manifested daily in school institutions through exclusionary practices, eurocentric curricula, and stereotyped representations, directly impacting the self-esteem, sense of belonging, and school attendance of black children. The research, of a bibliographic and documentary nature, was developed through the analysis of theses and dissertations available on the BDTD platform, as well as works by black authors who discuss ethnic-racial relations in education, and the conducting of semi-structured interviews with education professionals from public schools in Manaus. The data analysis, based on Bardin's (2016) content analysis technique, revealed that racism remains a scarcely discussed topic in schools, often silenced or minimized, and generally limited to occasional actions on commemorative dates. It was also observed that the lack of continuing education on ethnic-racial relations among professionals directly affects pedagogical practices, contributing to superficial or negligent approaches to racial issues. It is concluded that building an antiracist education requires breaking away from the colonial curriculum and institutionalizing practices that value afro-brazilian history and culture. The school, as a social space, must assume the political and pedagogical commitment to promote racial equity, ensuring black children's right to recognize themselves positively in their identities and life paths.

**Keywords:** Racism; Racial Equity; Elementary Education; Ethnic-Racial Relations; Antiracist Education; Continuing Education.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>Quadro I:</b> Dificuldades enfrentadas.....	26
<b>Quadro II:</b> Acesso e Permanência.....	29
<b>Figura 1:</b> Distribuição dos estudantes por cor/raça no contexto rural e urbano no ano de 2024.....	29
<b>Quadro III:</b> Formação dos(as) participantes em relação à temática étnico-racial.....	31
<b>Quadro IV:</b> Práticas escolares voltadas para a promoção da equidade racial.....	33

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 A PRESENÇA DO RACISMO ESTRUTURAL NAS PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS .....</b>	<b>14</b>
2.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REPRODUÇÃO E INVISIBILIZAÇÃO DA NEGRITUDE.....	17
2.2 DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS NEGRAS NA PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO ESCOLAR.....	19
2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A LACUNA NA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	22
2.4 CAMINHOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS.....	23
<b>3 PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MANAUS .....</b>	<b>25</b>
3.1 O OLHAR DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	26
3.2 PERSPECTIVAS DA GESTÃO FACE ÀS QUESTÕES RELATIVAS AO RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	34
3.3 PONTOS DE ENCONTROS E DESENCONTROS.....	38
3.3.1 CONCEPÇÕES SOBRE O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	38
3.3.2 ATRIBUIÇÃO DAS CAUSAS DAS DESIGUALDADES.....	39
3.3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E INSTITUCIONAL: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA.....	41
3.3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS SOBRE A TEMÁTICA RACIAL.....	43
3.3.5 A GESTÃO E O PPP: SILENCIAMENTO E AUSÊNCIA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO.....	45
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo amplo que não se limita a um só espaço (Gomes, 2002). Dentro do ambiente educacional formal, que muitas vezes é permeado por bases ideológicas excludentes, há a perpetuação de violências racistas estruturais, por vezes manifestadas de formas sutis e dissimuladas, e em outras de forma explícita. Nesse cenário, a escola é um espaço em que se compartilha não somente conhecimentos didáticos, mas o que há em cada indivíduo: suas crenças, costumes, valores e preconceitos (Gomes, 2002). Isso ocorre desde o material didático utilizado, até o comportamento de alguns(as) profissionais da educação, que tendem a tratar as crianças de forma diferenciada com base na cor da pele, dentre outros marcadores fenotípicos. Essas atitudes racistas infiltram-se na criança negra, minando progressivamente sua autoestima, confiança e formação de identidade que reflita seu pertencimento racial com positividade.

No contexto escolar, crianças negras são expostas, desde tenra idade, a concepções curriculares eurocêntricas concebidas como ideais (Ribeiro, 2019). Desde que entram em contato com representações que associam indivíduos negros à condição de escravos e retratam as pessoas brancas como a “raça pura” e salvadora dos menos privilegiados, essas crianças começam a formar uma visão inferiorizada de si mesmas. Nessa fase crucial de desenvolvimento, o processo de suprimir suas identidades para se adequar a espaços que não foram concebidos para elas, tem impactos significativos na saúde emocional das crianças negras, que acabam por internalizar noções racistas à medida que crescem.

A perpetuação de estereótipos racistas dentro do ambiente educacional não se limita à reprodução de concepções coloniais, mas está presente em obras literárias oferecidas às crianças e na ação ou no silenciamento dos profissionais de educação. Essa problemática se dá, em parte, pela falta de formação continuada para professores(as) e demais funcionários no contexto étnico-racial, impactando diretamente em suas práticas dentro de sala de aula, nos demais espaços escolares e na dinâmica de ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, esta investigação teve como base a busca por compreender quais os desafios enfrentados pelas crianças negras na escola, a partir de estudos teóricos sobre o tema (Cavalleiro, 2001; Gomes, 2002; Munanga, 2005) e da percepção de profissionais da Educação Básica que atuam com crianças dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Manaus/AM. O estudo proposto surgiu da necessidade de conhecer os desafios e os reflexos decorrentes do racismo no contexto educacional, especificamente na infância de crianças negras, a partir das percepções de profissionais da educação, em diálogo com a literatura especializada.

Viabilizando alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica e de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas. A delimitação do estudo no Ensino Fundamental – anos iniciais – baseou-se na justificativa de que esse é um período em que crianças, com idades previstas entre 9 e 10 anos, desenvolvem maior capacidade de criticidade e abstração. Embora Vygotsky (1998) não tenha citado faixas etárias específicas em suas obras, partiu-se de seus princípios teóricos, que indicam que as transições no desenvolvimento cognitivo e social estão relacionadas aos contextos escolares e culturais. Isso permitiu compreender que a faixa etária escolhida, a partir de práticas pedagógicas intencionais, favorece a internalização mais efetiva de valores sociais e culturais. Além disso, nesse estágio escolar, os conteúdos evoluem para maior complexidade, com a inserção de conhecimentos que favorecem discussões mais aprofundadas sobre temáticas raciais.

No contexto do estudo dialogamos com as autoras Cristiane de Oliveira Félix (2021), Eliane dos Santos Cavalleiro (2001) e Úrsula P. L. de Farias (2015), que em suas publicações enfatizam a exploração da temática racial por meio do olhar docente. Trouxemos, ainda, para a discussão Nilma Lino Gomes (2002; 2017), destacando suas contribuições na abordagem sobre as lacunas entre educação e identidade negra; Djamila Ribeiro (2019) cujas reflexões sobre discriminação estrutural e caminhos para a responsabilização nos coloca diante de novas perspectivas sobre a necessidade de reconhecer o racismo enraizado na sociedade; Silvio Almeida (2019) sobre a discussão do racismo estrutural, que é o ponto de partida para entender as nuances do racismo e como ele se perpetua nas estruturas sociais; e Adilson Moreira (2019), no que se refere às suas formulações sobre o racismo recreativo, bastante presente na sociedade e em suas instituições, que analisa como o racismo é comumente relacionado à “brincadeiras” e ao “humor”.

O trabalho se estrutura em duas seções, que se desdobram em subseções. A primeira seção é intitulada: *A presença do racismo estrutural nas práticas escolares cotidianas* onde apresentaremos uma visão da presença do racismo na escola em suas micro-organizações. A primeira subseção tem como título *A escola como espaço*

*de reprodução e invisibilização da negritude*, onde se discute sobre os instrumentos utilizados para a reprodução de ideários racistas e a exclusão da temática racial positiva. A segunda chama-se *Desafios enfrentados por crianças negras na permanência e pertencimento escolar*, que versa sobre os desafios para o acesso e permanência exitosa de crianças negras no ambiente escolar. A terceira subseção, denominada *A formação docente e a lacuna na abordagem das relações étnico-raciais*, situa a problemática da ausência da formação continuada para os profissionais da educação nessa área, e os impactos que essa ausência gera nas escolhas pedagógicas, que afetam diretamente a representatividade de crianças negras. A quarta subseção é intitulada *Caminhos para práticas pedagógicas antirracistas*, onde apresentaremos iniciativas para proposições pedagógicas intencionais que incluam as questões étnico-raciais.

A segunda seção, intitulada *Percepções sobre o racismo por profissionais da educação de escolas públicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Manaus*, possui três subseções. A primeira subseção denomina-se *O olhar dos(as) professores(as)*, onde apresentamos os resultados da pesquisa com professores(as), cujos dados foram obtidos através de entrevista semiestruturada. De forma análoga, a segunda subseção apresenta os resultados da pesquisa com um gestor de escola, intitulada *Perspectivas da gestão face às questões relativas ao racismo no ambiente escolar*. A terceira e última subseção se chama *Pontos de encontros e desencontros*, destinada para estabelecer comparações nas percepções dos participantes considerando suas funções (professor/a e gestor), com o objetivo de apresentar onde suas ideias convergem ou divergem sobre a questão do racismo nas escolas onde atuam.

## **2 A PRESENÇA DO RACISMO ESTRUTURAL NAS PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS**

O sistema escravagista no Brasil, fomentado pelo tráfico transatlântico, trouxe de forma violenta africanos(as) para o trabalho forçado, mas não se deu livre dos processos de resistência desse povo. Estudos demonstram que houve um grande processo de luta em solo brasileiro (Gomes, 2017), desde o momento de sua chegada, mas que se faz presente até os dias atuais nas lutas dos movimentos sociais negros.

Faz parte das pautas dessas lutas o reconhecimento das contribuições do povo negro para a construção da nação brasileira, e para a garantia dos direitos sociais, haja vista que, historicamente viveram/vivem à margem desses direitos e em condições de desigualdade em relação à população branca. Esse histórico de exclusão se reflete diretamente nas dinâmicas sociais atuais, marcadas por desigualdades persistentes, dentre elas as que se relacionam à educação formal.

O longo período de exploração da força de trabalho escravizada, que durou quase 400 anos no Brasil (Ribeiro, 2019), trouxe consequências que mesmo após anos de lutas travadas pelos movimentos negros pela reivindicação de direitos básicos, como acesso à educação de qualidade, moradia digna e pela criminalização do racismo, não conseguiu ainda atenuar os impactos deixados na estrutura social brasileira, que dentre outros aspectos, afeta sobremaneira a valorização da herança cultural africana para a sociedade brasileira nas diversas áreas do conhecimento. Apesar da Constituição do Império de 1824 citar o direito à educação para todos, o acesso era excluído aos negros e escravos (Ribeiro, 2019). Portanto, o racismo no Brasil é estrutural (Almeida, 2019) e herança desse sistema que violou os direitos das pessoas africanas escravizadas e de seus descendentes. Ele se manifesta tanto de forma velada quanto explícita, perpetuado por pessoas com ideologias racistas. É nesse cenário que a escola desempenha um papel crucial, seja como aliada ou perpetuadora dessas dinâmicas.

Durante a fase de escolarização, crianças negras frequentemente têm o primeiro contato com a história da construção do país em que vivem. No entanto, a ausência de representações positivas e expressivas de pessoas semelhantes a elas pode gerar uma visão desestimulante e subalternizada de si mesmas. Farias (2015) destaca que as experiências no cotidiano escolar, aliadas às vivências da infância, são determinantes para moldar os adultos que essas crianças se tornarão.

Nesse sentido, a escola surge como um ambiente propício para a propagação de ideias racistas em suas micro-organizações, uma vez que é uma instituição do Estado, tendo um viés político e tem servido como instrumento de reprodução de suas ideologias. Gomes (2017) questiona qual seria o tipo de conhecimento que a escola seria responsável por transmitir aos seus/suas alunos(as), uma vez que a importância maior tem sido dada às atividades de ler, escrever e realizar as quatro operações

matemáticas básicas. Essa reflexão aponta para a necessidade de um olhar crítico sobre o papel histórico da escola na manutenção de desigualdades raciais, reproduzidas por um currículo eurocentrado que não dialoga com os saberes culturais de matrizes africanas.

Dentro do ambiente escolar, ainda que garantido em legislações como a Constituição de 1988 nos artigos 205 e 206, o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes negros(as) sofre ameaças constantes, mas nem sempre explícitas. Exemplo disso são as diferenças de tratamento dispensado entre crianças negras e não negras. Além de palavras, os gestos também comunicam sem precisar de verbalizações, as ideias pré-estabelecidas no subconsciente do indivíduo. Por isso, crianças negras recebem menos atenção que crianças brancas (Cavalleiro, 2001), mesmo que isso não seja verbalizado diretamente.

Segundo o Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial - AfroCebap (2022, p.43):

Nesse sentido, os trabalhos apontam também o ideal de branquitude presente na educação infantil (e na sociedade como um todo) como responsável por embasar certas concepções e na base das ações de preconceito, discriminação e estereótipos presentes nas escolas. Durante a pesquisa de campo, observou-se a manifestação de preconceitos e estereótipos relacionados ao cabelo mais crespo, à cor da pele mais escura, à exclusão em brincadeiras, à distribuição desigual de afeto, atenção e compreensão entre crianças “mais claras” e “mais escuras”.

Esse cenário evidencia a presença do racismo estrutural nas instituições de ensino desde a primeira infância. A manifestação de preconceitos baseados em características físicas, como o cabelo crespo e a cor da pele, assim como a distribuição desigual de afeto e atenção entre crianças negras e não negras, está diretamente ligada ao ideal de branquitude que estrutura não apenas as relações escolares, mas a sociedade em geral. Como destaca Almeida (2019), o racismo estrutural se manifesta nas próprias engrenagens sociais, ele não é um desvio do sistema, mas parte do seu funcionamento normal, sustentando desigualdades históricas e naturalizando privilégios que favorecem determinados grupos raciais em detrimento de outros.

Dessa forma, a escola ainda enfrenta desafios que vão além da infraestrutura física, pois a instituição de ensino deve, por meio de suas práticas e políticas, oferecer

um ambiente que promova a representatividade positiva de crianças negras. É fundamental que essas crianças se sintam acolhidas e bem representadas, fortalecendo, assim, a construção e consolidação de sua identidade racial e cultural. No entanto, ainda há uma grande luta pela efetivação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), uma vez que o reconhecimento do racismo é, muitas vezes, negado por profissionais da educação.

A ausência de formação continuada voltada à diversidade étnico-racial impacta diretamente na forma como esses educadores abordam a temática em sala de aula, muitas vezes transmitindo uma visão estereotipada sobre culturas e identidades negras, o que reforça preconceitos e invisibiliza a riqueza das contribuições afro-brasileiras para a sociedade.

Os caminhos para uma educação antirracista, no que diz respeito à socialização, participação, permanência e inclusão de crianças negras nos espaços escolares começa pelo reconhecimento do racismo e da forma como ele se manifesta no cotidiano escolar. Mais do que isso, é fundamental promover o rompimento com práticas pedagógicas racistas, muitas vezes naturalizadas, que impedem a construção de um ambiente verdadeiramente equitativo e acolhedor.

## **2.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REPRODUÇÃO E INVISIBILIZAÇÃO DA NEGRITUDE**

As narrativas sobre o Brasil frequentemente reproduzem versões dos acontecimentos históricos sob a perspectiva do europeu colonizador, sustentando desigualdades históricas e naturalizando privilégios que favorecem determinados grupos raciais em detrimento de outros. A chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil, a partir do ano de 1.500, é tratada como uma “descoberta”, ignorando o massacre dos povos originários que aqui viviam. Da mesma forma, a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel em 1888, é apresentada como símbolo de liberdade concedida à população escravizada, sem mencionar os processos de resistência do povo negro contra a escravidão, sua organização política em quilombos, os movimentos abolicionistas e, posteriormente, a exclusão de milhões de pessoas negras que continuaram vivendo à margem da sociedade após a abolição formal. Ao

longo da história, a figura do branco foi associada à bondade, embora também tenha sido responsável por acender conflitos e guerras ao redor do mundo.

Ainda assim, os currículos escolares continuam a reproduzir ideários eurocêntricos, mascarando seus feitos com um olhar de gratidão. Como ocultar que milhares de vidas negras foram perdidas durante o período escravocrata? É trágico pensar que nossas representações se limitem às figuras das pessoas brancas, consideradas símbolo de liberdade, enquanto milhares de pessoas negras lutaram em movimentos de resistência, como mencionado. Zumbi dos Palmares, por exemplo, lutou por uma causa digna — a libertação de seu povo — e, ainda assim, pouco se fala sobre sua história de bravura. Sem mencionar Dandara dos Palmares e Luís Gama que, dentre outros(as), se tornaram líderes nas lutas contra o sistema que escravizou vidas negras no território brasileiro. É prejudicial que uma sociedade não conheça a história dos povos que a construiu (Ribeiro, 2019).

A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) foi uma conquista importante para a população negra. Ela trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, representando um marco na luta por uma sociedade antirracista. Mesmo assim, o que se observa, na maioria das vezes, são atividades restritas ao calendário escolar, com o uso de datas comemorativas para promover pinturas e explicações superficiais sobre a importância do protagonismo negro para o Brasil. Nesse sentido, a escola, que reproduz o racismo estrutural, acaba por se colocar em uma posição de omissão, permitindo a perpetuação do racismo para com as crianças negras, pois, ao invés da

escola brasileira ser um espaço de compartilhamento de conhecimento e construção de saberes como é alardeado pela falácia da democracia racial, ela apresenta ainda um currículo oficial e oculto colonial, que continua tentando recontar a história a partir de um imaginário eurocêntrico, onde a negritude permanece sem protagonismo e invisibilizado a maior parte do ano. Assim, faz crianças e adolescentes se tornarem vítimas da (re)produção do racismo, perpetuando essa mazela social. (Cavalleiro, 2001, apud Félix, 2021, p. 28).

A representação simbólica de personagens negros em livros didáticos é um ponto a se destacar nesse debate. Ainda que presentes em diferentes histórias, comumente são retratados(as) como personagens serviçais, como nas obras de Monteiro Lobato, em que a Tia Nastácia fazia parte do elenco, mas transmitia a ideia de submissão e serventia aos(às) personagens brancos(as) das narrativas. Essas

representações estereotipadas, quando apresentadas às crianças, reforçam ideários racistas, nos quais o lugar da população negra é sempre o da subalternidade. Para Gomes (2002, p. 41), “Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual.” Ao observar essas histórias, crianças negras tendem a internalizar essa inferiorização, comprometendo sua autoestima, seu senso de pertencimento e a construção de sua identidade positiva desde a infância. A convivência com a idealização de uma cultura branca hegemônica contribui para a gradual diminuição de sua autoconfiança.

## **2.2 DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS NEGRAS NA PERMANÊNCIA E PERTENCIMENTO ESCOLAR**

Ao falarmos sobre os desafios enfrentados por crianças negras na permanência e no pertencimento escolar, cabe lembrar o histórico da relação entre a escola e a população negra. Durante o período escravocrata, negros(as) foram privados(as) de exercer direitos básicos, entre eles o acesso à educação de qualidade — a conquista do acesso que só foi possível após muita luta.

A exclusão escolar da população escravizada no Brasil iniciou de forma legalizada. Conforme citado, a primeira Constituição brasileira (Brasil, 1824) restringiu pessoas escravizadas do acesso à instrução primária, por não serem considerados cidadãos, conforme consta em seu inciso I, Art. 6º, que limitou esse acesso somente aos nascidos livres ou libertos. A proibição da população escravizada à educação deixou como marca uma herança de exclusão, e as conquistas obtidas foram frutos das lutas sociais dessa população em seus movimentos organizados.

Félix (2021) aborda a história da educação brasileira como fortemente marcada pelo racismo estrutural, o que, segundo a autora, está diretamente relacionado a uma educação conservadora que atravessou décadas até os dias atuais, fomentando um ensino tradicionalista voltado à elite branca. Essas heranças estruturais continuam refletidas nas relações e práticas escolares contemporâneas.

Ao adentrarem o ambiente escolar, crianças negras tornam-se suscetíveis a violências, tanto emocionais quanto físicas. Durante o convívio com os(as) colegas, é

comum que haja comentários que as coloquem em evidência por algum traço fenotípico, como, por exemplo, o cabelo de meninos e meninas negras em comparação ao cabelo de bonecos(as) brancos(as). Algo que parece simples, mas que possui grande relevância para a construção do seu reconhecimento, é a presença de brinquedos que possam refletir a cor de sua pele e tipo de cabelo. Quando, em uma história contada, uma personagem branca sempre está no papel de princesa e a personagem negra é retratada como empregada, é nesse momento que lacunas vão se abrindo, e inicia-se o processo silencioso de exclusão e desvalorização da identidade negra. Esse tipo de representação negativa contribui para a construção de uma autoimagem fragilizada, afetando diretamente a autoestima e o sentimento de pertencimento dessas crianças no ambiente escolar.

Além das experiências negativas diretas, a falta de representatividade positiva é um fator prejudicial para a autoestima de crianças negras. Partimos das histórias infantis, perpassamos pelos brinquedos, mas não podemos deixar de lado os baixos índices de profissionais negros(as) em cargos de liderança. Nessa perspectiva, criou-se um ambiente que exclui a presença de crianças não brancas em sala e as empurram a projeções negativas de lugares aos quais em sua cabeça não lhe cabem: o lugar de protagonismo.

Essa ausência de referências positivas, somada às relações interpessoais escolares excludentes, abre espaço para outra forma de violência cotidiana: o racismo recreativo, que conforme Moreira (2019) é uma prática que tenta mascarar o racismo por meio do humor. É nesse contexto que crianças negras são expostas ao racismo disfarçado em tom de piada. Essa prática vem crescendo de forma constante, impulsionada pelo acesso precoce de crianças a conteúdos na internet que propagam piadas carregadas não apenas de racismo, mas também de misoginia, machismo e outras opressões similares. Esse silenciamento empurra a criança para o isolamento, sendo pior quando essas práticas são feitas por profissionais da educação, que têm o dever de protegê-las.

Um caso bastante recente, mas infelizmente não inédito, ocorreu em setembro de 2025, no estado da Flórida, nos Estados Unidos, onde uma professora cantou uma versão da música *parabéns pra você* no aniversário de um menino negro de seis anos, comparando-o com um macaco. O caso teve grande repercussão na mídia e acirrou

os debates sobre racismo recreativo. No Brasil há exemplos fartos dessas práticas em ambientes escolares, como o ocorrido em uma escola municipal no Rio de Janeiro, onde uma professora foi presa em flagrante por racismo contra uma menina negra de 8 anos (Locateli, 2024).

A pesquisa de opinião, *Panorama da Primeira Infância: o impacto do racismo*, (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2025), demonstra que uma em cada seis crianças, são vítimas do racismo no Brasil, sendo que os ambientes mais citados onde o racismo se manifesta foram na Educação Infantil, sendo 38% em creches e 61% em pré-escolas.

Temos que celebrar os avanços jurídicos que criminalizam o racismo, pois embora as leis não provoquem mudanças imediatas nos comportamentos das pessoas, são imprescindíveis para promover os avanços sociais. Da mesma forma, é importante reconhecer que a escola é um espaço onde o racismo institucional se manifesta sendo necessárias ações para o seu enfrentamento. Nesse contexto, sempre vale citar Martin Luther King, em seu discurso de 1964 (*online*).

Pode ser verdade que a moralidade não pode ser legislada, mas o comportamento pode ser regulado. Pode ser verdade que a lei não pode mudar o coração, mas pode conter os insensíveis. Pode ser verdade que a lei não pode fazer um homem me amar, mas pode impedi-lo de me linchar, e acho que isso também é muito importante.

Quando uma criança negra recebe respostas negativas diante de seus pedidos de ajuda, tende a silenciar suas dores para evitar o trauma gerado por hipóteses deslegitimadoras, tais como: “*foi isso mesmo que aconteceu?*”, “*você não acha que foi só uma brincadeira?*” ou “*todos são amigos, ele não falou por maldade*”. Ao se deparar com o desamparo, muitas acabam abraçando o silêncio e passam a preferir os momentos longe da turma, o que, gradualmente, pode se transformar em uma infrequência escolar crescente que não está relacionada ao simples “querer” da criança, mas reflete o ambiente excludente que nega a escuta e o amparo. O estágio final é o abandono escolar de crianças negras, que não pode ser justificado como desinteresse, mas compreendido como resultado direto das violências simbólicas e institucionais que atravessam milhares de infâncias negras cotidianamente.

### **2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A LACUNA NA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

A continuidade no processo de formação docente é uma problemática recorrente no cotidiano dos profissionais da educação. Relatos de professores(as) que atuam em Manaus explicitam a dificuldade em dar continuidade aos estudos após a graduação, apontando como principais motivos o excesso de carga horária necessário para suprir os baixos salários e o desestímulo por parte das Secretarias de Educação. A ausência de uma formação continuada voltada para temáticas étnico-raciais reforça a invisibilização da história e da cultura do povo negro, profundamente enraizadas no Brasil, e favorece a propagação de representações simplistas e descontextualizadas (Félix, 2021).

Souza e Coelho (2025, p. 10), em uma pesquisa sobre a educação para as relações étnico-raciais e a formação docente em Manaus, destacam que a “formação continuada de docentes centrada na escola representa estratégia importante por possibilitar que sejam estabelecidas pautas formativas que dialoguem com as necessidades específicas de cada realidade escolar.” Por sua vez, no processo da formação inicial, durante a graduação, os currículos dividem-se, em média, entre 8 e 10 semestres, com disciplinas que abordam os fundamentos da educação, os processos educacionais e metodológicos, estudos sobre a infância, adolescência e juventude, dentre outros que compõem a matriz de um projeto de formação inicial. Com base na minha experiência no curso de Pedagogia da Faced/Ufam e em relatos informais, percebo que, embora haja espaço para discutir diversas temáticas, a questão racial não recebe um tempo suficientemente direcionado para o aprofundamento necessário. Isso evidencia um processo apressado e superficial no tratamento de temas fundamentais para a formação crítica dos futuros profissionais da educação.

Após finalizar a primeira etapa do ensino superior, muitos profissionais, por necessidade de subsistência, adentram diretamente o mercado de trabalho. A dinâmica da rotina se transforma, levando-os, em diversos casos, a atuar em dois turnos e em escalas intensas. Todo esse processo dificulta o retorno à formação continuada. Esse distanciamento favorece a reprodução de estereótipos dentro das escolas, uma vez que há despreparo para lidar com a temática racial. Esse ciclo de

ausência formativa nessa área contribui diretamente para que o tratamento das relações étnico-raciais nas escolas se restrinja a ações pontuais e superficiais, sem promover uma reflexão crítica entre os(as) estudantes.

Além disso, em algumas instituições educacionais, há um olhar de reprovação em relação à abordagem de temáticas raciais, o que limita o(a) professor(a) à realização de atividades superficiais, geralmente vinculadas à datas comemorativas (Souza; Coelho, 2023). Em muitos casos, mesmo quando o profissional demonstra interesse em retomar os estudos, nem todas as Secretarias de Educação oferecem incentivo, dificultando sua liberação para participar de cursos de formação. Isso o obriga a escolher entre manter o emprego ou investir na formação, empurrando-o a utilizar seu tempo livre para essa tarefa — o que é humanamente desleal.

Diante de tantas dificuldades, a ausência de uma formação consistente sobre as relações étnico-raciais não atinge somente os profissionais e suas práticas pedagógicas, mas impede que crianças negras usufruam de seus direitos a uma educação inclusiva e antirracista.

## **2.4 CAMINHOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS**

Para trabalhar com práticas pedagógicas antirracistas, é necessário promover um processo de desconstrução do currículo colonial presente nas escolas. É preciso levar em consideração que o ponto de partida para qualquer intervenção pedagógica é o entendimento da raiz do racismo no Brasil, que tem como um dos pilares o mito da democracia racial (Gomes, 2002). Levar discussões sobre temáticas étnico-raciais para o ambiente escolar é fundamental, pois permite que crianças e adolescentes tenham acesso a uma perspectiva decolonial sobre a história do povo negro no Brasil. Tais medidas contribuem significativamente para o reconhecimento dos processos excludentes aos quais a população negra foi submetida, tendo sempre desempenhado um papel central de luta e resistência. Esse reconhecimento torna-se um fundamento essencial para a formação crítica de crianças dentro de uma educação antirracista.

Dito isso, é necessário que os profissionais da educação tragam para suas aulas conteúdos e práticas que valorizem o protagonismo da cultura afro-brasileira.

Ultrapassar as práticas realizadas somente nas datas comemorativas do calendário, escolher materiais didáticos que possibilitem uma representação positiva da população negra, a inserção de músicas, apresentações de danças e ritmos, bem como o aprofundamento na cultura afro-brasileira, são de suma importância para a desconstrução de estereótipos perpetuados ao longo dos séculos.

Por isso, a escola possui um papel fundamental: não limitar seus profissionais quanto às práticas relacionadas às questões étnico-raciais. Essa abertura parte da ideia de que é necessário atender, de forma substancial, à retomada de uma história que, por um longo período, foi mascarada por uma versão eurocêntrica dos fatos.

Ademais, é imprescindível que os profissionais estejam em um processo constante de formação, podendo visualizar suas práticas e aprimorá-las, reafirmando o compromisso com uma educação de qualidade e equitativa uma vez que apresente em suas aulas os grandes feitos da população negra, sendo nas tecnologias, arte, música, ciência e suas múltiplas contribuições para a construção do país. A ausência dessas narrativas carrega um fardo de apagamento e deslegitimação, dificultando o desenvolvimento da autoestima e da identidade positiva de crianças negras no ambiente escolar. Nesse sentido, o investimento em formações continuadas voltadas à educação das relações étnico-raciais se mostra um caminho eficaz para fortalecer práticas pedagógicas antirracistas.

Outro aspecto que contribui para um caminho de práticas antirracistas diz respeito à escuta ativa dos próprios estudantes. É fundamental criar espaços de diálogo desde pequenos, para que as crianças possam compartilhar suas vivências e concepções de mundo. Para isso é necessário um ambiente acolhedor e crítico, onde seja trabalhado de forma constante as questões raciais. Reconhecendo a importância desse espaço e a troca entre os pares, a escola sai da inércia de uma estrutura enrijecida, passando a atuar de forma emancipatória.

Aspecto preponderante e estratégico na promoção da educação antirracista é a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a educação para as relações étnico-raciais, nos projetos político-pedagógicos - PPP das escolas, para que haja a institucionalização dessas políticas em nível escolar. Como documento que é “Concebido como norteador das práticas pedagógicas, o PPP representa um

documento central para subsidiar as equipes gestoras na organização do trabalho escolar e servir de referência para as ações docentes” (Souza; Coelho, 2025, p. 18).

Portanto, práticas pedagógicas antirracistas não devem se restringir às ações pontuais. Necessita de um compromisso contínuo, intencional e planejado dos profissionais da educação, para promover a transformação das estruturas educacionais e a mudança dos indivíduos que constituem a sociedade, os tornando conhecedores da história de seu país utilizando de sua criticidade para exercerem seus papéis para uma justiça social.

Cabe aos profissionais da escola, como agentes sociais e políticos, propiciar o acesso de crianças e jovens à uma educação decolonial. Assim, o enfrentamento ao racismo deve fomentar as práticas pedagógicas cotidianas, e que se reflita nos currículos e nas relações dentro do espaço escolar.

### **3 PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MANAUS**

A escola reproduz o racismo estrutural (Almeida, 2019), e ao assumir uma posição omissa diante do mesmo, propicia a sua perpetuação e naturalização. É necessário que as instituições de ensino, no conjunto de seus profissionais que ali atuam estejam buscando a desmistificação desse mecanismo multiplicador, uma vez que

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. (Almeida, 2019, p. 48)

A pesquisa de campo foi realizada mediante entrevista com profissionais da educação que atuam em escolas públicas de Manaus/Am que atendem a etapa do Ensino Fundamental-Anos Iniciais. A realização da mesma surgiu do interesse de conhecer a percepção dos profissionais de educação sobre o racismo e acerca da promoção da equidade para crianças negras. Trata-se de um objeto de estudo que nos auxilia a compreender as nuances enraizadas do racismo explícito, ou em sua

mais pura sutileza, e como crianças negras estão vulneráveis a esses ideários mesmo em ambientes que deveriam ser de confiança e inclusivos.

Foram entrevistados cinco profissionais da educação, sendo quatro professores(as) e um gestor escolar, todos atuando em escolas estaduais. Em cumprimento aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos<sup>1</sup>, para preservar a identidade dos(as) participantes adotamos nomes fictícios para referir às suas falas, sendo: Professor Nelson, Professor Marcos, Professora Lúcia, Professora Rebeca e Gestor Guilherme. As entrevistas foram realizadas com perguntas diferentes direcionadas para quem era docente e para quem era gestor, a fim de obter as perspectivas de profissionais que atuam em mais de uma função. A entrevista foi construída de forma semiestruturada e contou com cerca de seis perguntas disparadoras as quais foram agrupadas em quatro categorias com o intuito de facilitar a análise das respostas dos(as) participantes. Inicialmente apresentamos os resultados da entrevista com os(as) professores(as), e posteriormente com o gestor da escola.

### 3.1 O OLHAR DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE O RACISMO

Dialogamos com quatro professores(as) que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, sendo duas professoras e dois professores. As informações receberam o tratamento por meio da técnica de Análise de Conteúdo, com apoio nos estudos de Bardin (2016), que nos permitiu organizar, codificar e interpretar as respostas adquiridas. Após as etapas descritas, organizamos os dados em categorias temáticas.

A primeira questão se direcionou para conhecer a opinião dos(as) professores(as) se crianças negras enfrentam mais dificuldades no ambiente escolar e para explicarem quais seriam as mesmas. Para uma visualização geral, as respostas foram sintetizadas no Quadro I.

**Quadro I:** Dificuldades enfrentadas

<b>Professora Lúcia</b>	<b>Professora Rebeca</b>	<b>Professor Marcos</b>	<b>Professor Nelson</b>
<i>Existem dificuldades.</i>	<i>Existem dificuldades.</i>	<i>Talvez exista dificuldades por questões ligadas à família que, ao seu ver, impede que as crianças enxerguem todos de forma igualitária.</i>	<i>Não há dificuldades.</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa

<sup>1</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Ufam, sendo aprovada por meio do Parecer N. 7.995.267.

As respostas dadas por duas participantes convergiram para a percepção de que crianças negras possuem mais dificuldades. Um docente respondeu como “talvez”, que embora não negando nem afirmando, deixou em evidência que as crianças não se enxergam igualmente, atribuindo às famílias alguma parcela nessa percepção. O professor Nelson afirmou não haver dificuldade, e assim se expressou: *“Não há diferença, eu não vejo essas diferenças das crianças negras e brancas, não vejo nenhuma”*.

Para a professora Lúcia existe diferença nas trajetórias de crianças negras, expressa da seguinte forma: *“Com certeza sim. Quando eles não têm as mesmas oportunidades que as crianças brancas.”*

As falas expõem diferentes olhares sobre a temática racial, demonstrando marcas do mito da democracia racial em nosso país. Ainda que duas pessoas entrevistadas afirmem a existência de dificuldades para crianças negras, outras duas respostas indicam uma falsa consciência de igualdade entre elas. Tais contradições demonstram um racismo velado, perpetuado por meio do reconhecimento parcial da problemática e até mesmo a negação da existência do racismo.

Essas visões evidenciam como o racismo estrutural age dentro do ambiente escolar, inseridos de forma sutil no cotidiano de crianças negras e não negras. Esses discursos que buscam culpabilizar e atribuir as dificuldades para fatores externos possuem o interesse em legitimar a falácia da democracia racial. Munanga (2005) fala que esse mecanismo ideológico auxilia na perpetuação de uma ideia de igualdade para todos, que é de grande valia para a classe dominante. Uma vez que invisibilizado nas falas, as práticas tendem a dar continuidade no processo de exclusão, impedindo o acesso de crianças a uma educação verdadeiramente antirracista.

As respostas dos(as) docentes destacam que o racismo se manifesta nas escolas, ainda que sob novas roupagens. Tal problemática não se restringe às diferentes percepções individuais de mundo ou à escolha dos professores por conteúdos considerados menos conflituosos, mas está, sobretudo, associado às lacunas presentes tanto na formação inicial quanto na formação continuada, que não conseguem atender às demandas efetivas de enfrentamento dessa questão. Félix (2021, p.32) alerta para isso quando afirma que *“A ausência de uma formação adequada fortifica o silenciamento sobre as questões raciais no contexto escolar, refletindo em uma naturalização de pensamentos estereotipados sobre a população negra e seu papel na sociedade brasileira.”*

A ausência de disciplinas que abordem a temática étnico-racial nos cursos de formação inicial docente contribui para a reprodução de uma lógica curricular que evidencia apenas um tipo de saber: o padrão ocidental. Esse processo resulta no que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina de *racismo epistêmico*, ou seja, a sobreposição dos conhecimentos ocidentais em detrimento da subalternização das epistemologias produzidas por grupos racializados.

Diante disso, a universidade deve assumir o compromisso de propor disciplinas que valorizem e dialoguem com esses outros saberes historicamente marginalizados, possibilitando aos estudantes uma formação crítica sob novas perspectivas. Do mesmo modo, a formação continuada precisa aprofundar esse debate, promovendo a incorporação de epistemologias diversas, uma vez que, conforme destaca Félix (2021, p. 32):

A formação docente contribui para minimizar a desigualdade racial presente em nossa sociedade e é de suma importância que os educadores tenham uma formação voltada para a temática racial, desde a sua graduação até as formações ao longo da sua carreira docente, pois a grande maioria desconhece ou não valoriza o legado deixado pela população africana e afrodescendente.

Dessa maneira, retomando a questão inicial que tratou de investigar a percepção dos(as) professores(as) acerca das dificuldades enfrentadas por crianças negras no ambiente escolar, bem como os possíveis fatores que as ocasionam, torna-se evidente a necessidade de uma formação inicial e continuada que seja crítica, consistente e comprometida com as múltiplas dimensões da diversidade, seja ela de gênero, sexual, étnico-racial, cultural, classe, entre outras, sobretudo porque algumas respostas evidenciaram que o próprio racismo muitas vezes sequer é reconhecido.

Uma formação com esse enfoque é capaz de subsidiar o(a) professor(a) para identificar e enfrentar o racismo não apenas no contexto da sala de aula, mas também em outros espaços sociais onde ele se manifesta de forma sutil ou explícita. Assim, a formação do profissional da educação assume um papel central para se promover práticas pedagógicas que valorizem as diferenças, desconstruam preconceitos e contribuam para a efetivação de uma educação democrática, equânime e antirracista.

O segundo questionamento partiu das percepções das dificuldades de acesso e permanência na escola e para um ensino de qualidade por crianças negras. As respostas obtidas foram organizadas no Quadro II:

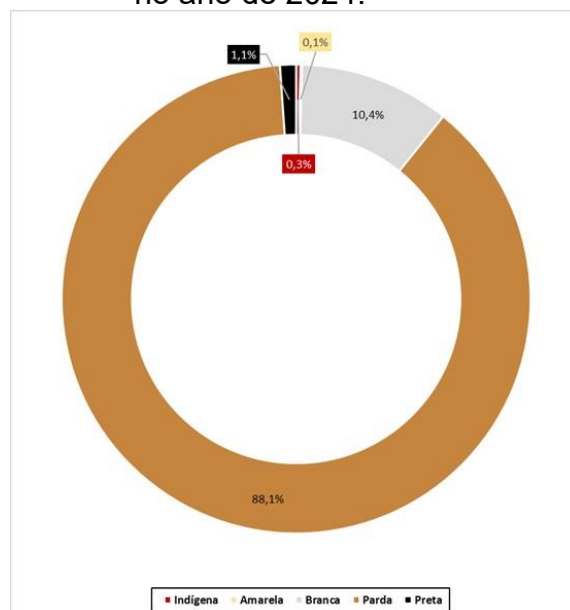
**Quadro II: Acesso e Permanência**

Professora Lúcia	Professora Rebeca	Professor Marcos	Professor Nelson
Há uma dificuldade para o acesso e permanência de crianças negras na escola por conta das dificuldades socioeconômicas e estrutura familiar enfraquecida.	Há pequenos casos na escola em relação às dificuldades principalmente para a permanência de crianças negras e um dos fatores é a visão subalternizada advinda do próprio negro.	Talvez existam obstáculos que as pessoas criam para o tratamento de crianças negras, geralmente as ignorando.	Não há dificuldades.

Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere ao acesso e permanência de crianças negras na escola, a professora Rebeca falou sobre a própria visão do negro para sua história, da seguinte forma: *“A maior dificuldade está no que eles trazem de bagagem da própria história. É de um preconceito que enraizou”*. Por outro lado, o professor Nelson afirmou que a permanência de crianças negras na escola independe de questões raciais, expressando-se da seguinte forma: *“Pela questão racial eu não vejo, tanto aqui na escola como em outras escolas ou em outros ambientes, a permanência na escola independe desse fator.”* Dado do censo escolar do ano de 2024 das matrículas realizadas na Rede Estadual de Ensino do Amazonas, por cor/raça, demonstra 88,1% de estudantes autodeclarados como pardos; 10,4% como brancos; 0,3% de indígenas; 1,1% como pretos; e 0,1% de amarelos.

**Figura 1:** Distribuição dos estudantes por cor/raça no contexto rural e urbano no ano de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Brasil (2024, s/p) Censo Escolar 2024 e INSE 2021 – INEP

Considerando a soma dos percentuais de pessoas autodeclaradas pardas e pretas, temos 89,2% de negros(as), visto que de acordo com o Estatuto da Igualdade Racial a população negra corresponde “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (Brasil, 2010). Assim, ao falarmos do acesso de crianças negras à escola, podemos observar que há um número expressivo nas instituições de ensino rurais e urbanas. Ainda assim, somente a entrada não garante o êxito educacional, pois é necessário que permaneçam na escola e sejam bem sucedidos(as) (Gomes, 2002).

Outros aspectos foram apontados durante as entrevistas, como a questão socioeconômica e a relação familiar. As falas revelam visões distintas sobre o acesso e permanência de crianças negras na escola. É interessante observar a primeira fala destacada que trata sobre a bagagem que a população negra carrega, a qual é cheia de preconceitos, o que nos remete à problemática dos conteúdos repletos de colonialidade. A baixa representatividade positiva e o distanciamento de sua própria história vão minando substancialmente a autoestima de crianças negras, uma vez que a visão que possuem de si, via de regra, é de subalternidade.

Fonseca (2012), fala do racismo à brasileira como algo velado, perpassado por piadas com o intuito de legitimar o mito da democracia racial. Uma vez negado, não veem necessidade de dar importância para a temática, visto que “não existe”. A segunda passagem destacada trata unicamente de diminuir o impacto do racismo na vida de crianças negras. É mais fácil pensar que as dificuldades de acesso e permanência dessas crianças independem do fator racial, muitas vezes atribuído somente aos aspectos sociais, quando o que se busca é uma visão interseccional desses fatores, para não se mascarar uma realidade onde crianças brancas sempre foram mais favorecidas no que se refere ao acesso à escola.

O terceiro questionamento buscou dialogar com os(as) professores(as) sobre a questão da sua formação, visando conhecer se possuem conhecimento sobre os aspectos normativos e em especial sobre a temática étnico-racial, para fundamentarem suas práticas em sala de aula. As respostas obtidas foram organizadas no Quadro III, abaixo apresentado:

**Quadro III:** Formação dos(as) participantes em relação à temática étnico-racial

Professora Lúcia	Professora Rebeca	Professor Marcos	Professor Nelson
<i>Está sim preparada para trabalhar questões sobre relações étnico raciais dentro de sala pois faz cursos buscando proporcionar o autorreconhecimento de seus alunos.</i>	<i>Está preparada pois é uma temática que está em alta e, por conta do acesso precoce das crianças às mídias, elas não estão alheias ao tema. Além disso, trabalha caso ocorra algum episódio dentro de sala.</i>	<i>Gosta de trabalhar sobre questões étnico raciais dentro de sala por meio da conversa e que não admite nenhum tipo de discriminação durante suas aulas.</i>	<i>Está preparado pois é negro.</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Embora tenham informado que se sentem preparados(as) para trabalhar às questões das relações étnico-raciais, as falas dos(as) participantes não revelaram a realização de práticas sistematizadas em suas escolas, apenas ações pontuais.

No que se refere ao trabalho com questões de diversidade e relações étnico-raciais, a professora Lúcia relatou que se sentiu insegura no início da carreira, mas posteriormente foi tendo segurança em função da aceitação da comunidade:

*No início da minha carreira eu me sentia muito insegura para tratar desses temas. Hoje não, a comunidade já aceita e reconhece que isso é bom para o aprendizado das crianças para conhecer a sua própria história.*

A professora Rebeca afirmou trabalhar essas questões somente quando ocorre algum incidente durante a aula: *“Geralmente em sala de aula eu costumo pegar um gancho; aconteceu? É naquele momento que a gente trabalha as diferenças.”*

Diante de uma sociedade intrinsecamente racista, relatos sobre o receio em trabalhar questões étnico-raciais são comuns, à medida que ouvimos, reiteradamente, a negação do racismo que está na base que estrutura a sociedade brasileira (Almeida, 2019). A formação continuada voltada para questões étnico-raciais é uma estratégia de grande importância para impulsionar práticas pedagógicas antirracistas na escola, uma vez que os(as) profissionais da educação tendo maior conhecimento sobre a temática, poderão melhor trabalhar de forma a aprofundar esse debate nas escolas.

O processo formativo, portanto, é fundamental para alavancar a implementação das políticas públicas relacionadas às relações étnico-raciais, que dentre outros aspectos visa a construção de uma consciência crítica, que promova o

reconhecimento da existência do racismo, promova a reflexão de crianças, profissionais da educação e comunidade externa, para fazer o seu enfrentamento. Porém, é necessário que o trabalho seja feito de forma planejada, sistematizada nos PPPs das escolas e de forma contínua ao longo do ano letivo, não somente nas datas comemorativas que também são importantes, mas se ficar somente nessas ocasiões irá interferir na ampliação do debate. Esses aspectos convergem com a pesquisa de Souza e Coelho (2023), que em estudo sobre o trabalho com as questões das relações étnico-raciais, com pedagogos(as) de escolas públicas de Manaus, observaram que, via de regra, as ações são realizadas em função das demandas que envolvem conflitos raciais nas escolas. Tal aspecto, conforme constatam as autoras, não são ações planejadas, mas pontuais em função das necessidades cotidianas emergentes.

Outro dado que apareceu no relato da professora Lúcia, ao afirmar que sua segurança só ocorreu após aceitação da comunidade, dialoga com Souza e Coelho (2025), que destacam que existem pontos de tensão e resistência nas abordagens com a temática étnico-racial nas escolas, uma vez que ter somente a formação não garante práticas antirracistas nas escolas, visto que o racismo estrutural se reproduz institucionalmente (Almeida, 2019) e tem imobilizado ações. Nesse contexto, Souza e Coelho (2025, p. 19) concluem que:

[...] existem resistências, tanto de docentes quanto de estudantes e suas famílias, em relação ao trabalho com a temática da diversidade e da EREER em suas escolas, que se situam no campo ideológico, alimentados por crenças pessoais, preconceituosas e de cunho religioso em determinadas situações.

Portanto, aguardar que ocorram casos de racismo dentro da escola, para então trabalhar com base nas diretrizes da educação antirracista, é como tornar isolado um fato que ocorre diariamente e de diferentes formas. Não reconhecer que questões étnico-raciais possuem importância significativa para a desmistificação de ideários racistas é perigoso e concorre para a continuidade da reprodução de uma história única<sup>2</sup>: a eurocêntrica.

A quarta e última indagação foi relacionada às práticas da escola enquanto instituição para promover a equidade racial para crianças negras. Essa questão é completar à anterior, mas aqui centrada na escola. As respostas dadas a este item

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento sobre o tema, sugerimos a leitura de “**O perigo de uma história única**”, de Chimamanda Ngozi Adichie (2009).

estão citadas no Quadro IV. Excepcionalmente nesta categoria tivemos apenas três respostas, pois o professor Nelson preferiu não dar continuidade às questões.

**Quadro IV:** Práticas escolares voltadas para a promoção da equidade racial

Professora Lúcia	Professora Rebeca	Professor Marcos	Professor Nelson
<i>A escola trabalha as temáticas raciais geralmente de forma pontual em datas comemorativas e que gostaria que tivessem outras iniciativas.</i>	<i>A escola durante o ano combate todo e qualquer tipo de discriminação.</i>	<i>Necessidade do diálogo com as crianças para que compreendam que todos são iguais.</i>	<i>Não respondeu.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere às iniciativas da escola para promover a equidade racial, a professora Lúcia respondeu sobre a realização de ações em datas comemorativas: *“Geralmente a gente faz as datas comemorativas, mas eu acho que tem que ser o tempo todo”*. Em outro relato, a professora Rebeca afirmou que sua escola trabalha de forma contínua: *“A escola não faz assim uma campanha no mês x, agendada, para trabalhar isso. A escola trabalha isso a cada momento, a cada situação”*. A resposta do professor Marcos não direciona para alguma ação, pois se ateve a indicar a necessidade de manter *“diálogo com as crianças para que compreendam que todos são iguais”*.

As falas destacadas apresentam uma contradição quanto às iniciativas da escola para trabalhar questões de equidade racial para crianças negras. Por um lado, há quem considere suficiente trabalhar em datas comemorativas ligadas ao calendário escolar, o que acaba por diminuir a importância da temática, desvinculando a pauta do cotidiano escolar das crianças, conforme já mencionado. Por outro lado, há uma visão que vai contra essa ideia de engessamento, buscando trabalhar sobre temáticas raciais de forma constante e integrada ao currículo escolar. Embora afirmem que a escola realiza ações que promovem a equidade racial por meio de suas práticas, as mesmas não estão institucionalizadas nos PPPs e ocorrem em função do espontaneísmo.

Essas divergências expõem o nível de comprometimento de cada profissional, para a busca de uma educação antirracista. Ao se limitarem às datas pontuais, limitam o debate, colocando a cultura negra em evidência de maneira circunstancial, por vezes também de forma negativa, tratando-a como algo distante, exótica e restrita à

história da escravidão. Ao trabalhar as relações étnico-raciais de forma transversal, contínua e positiva nos currículos, contribui para a construção de um senso de representatividade para as crianças negras, incentivando o desenvolvimento da criticidade de crianças brancas e não brancas sobre o racismo.

### **3.2 PERSPECTIVAS DA GESTÃO FACE ÀS QUESTÕES RELATIVAS AO RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Diferentes pesquisas abordam as questões relacionadas à perspectiva de promoção da educação antirracista e de valorização das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras a partir da ação docente em seu contexto de sala de aula. Contudo, como apregoa o provérbio africano de que é “*necessária uma aldeia inteira para educar uma criança*”, não se pode esquecer que a escola possui outros profissionais que convivem diariamente com os(as) estudantes, em diferentes funções na escola, como o gestor escolar. Sobre esse aspecto, Macedo (2017, p. 388), discorre:

Com essas considerações problematizo acerca da necessidade de se reconhecer que a gestão da escola, uma vez investida de sua função de autoridade, é representante da instituição e tem o dever de subsidiar as práticas pedagógicas. É preciso lembrar que, ao se falar em implementação de políticas educacionais, a escola possui na direção escolar sua figura de liderança e que é a partir de sua anuência que os projetos pedagógicos deixam de ser isolados e passam a fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) [...].

Nesse sentido, buscamos dialogar, além dos(as) professores(as), com gestores escolares. Obtivemos o aceite para a pesquisa de um gestor de uma escola da Rede Estadual, aqui nomeado Guilherme. O roteiro da entrevista contou com quatro questões separadas em quatro categorias que abordam sobre as ações, resistências, formação continuada dos(as) professores(as) e o projeto político pedagógico.

A primeira questão tratou sobre as ações da escola, para a garantia da segurança e representação de crianças no ambiente escolar. A resposta do gestor Guilherme evidencia que realizam um trabalho contínuo para tratar sobre as diferenças como um todo, tendo em média de oito a quinze ações durante o ano. Para ele: “*Assim a gente trabalha o ano inteiro sobre as diferenças e dessa forma fica muito mais fácil trabalharmos a questão racial dentro da escola.*”

Embora o trabalho contínuo seja de grande importância, a fala do gestor carrega um senso de generalização, diminuindo e incluindo a questão racial em um grande tópico sobre as diferenças. Essa questão pode causar uma abordagem genérica e superficial das relações étnico-raciais. Por sua vez, por não termos tido acesso ao PPP da escola, não foi possível observar se há previsão dessas ações nesse documento. Em contrapartida, pelas falas da professora Lúcia, que atua na escola desse gestor, ficou evidenciado que as ações ocorrem de forma pontual.

Informar que há ações ao longo do ano não garante sua efetividade nas práticas de forma articulada na escola, visto que comumente se restringem à iniciativa de alguns/algumas docentes. Trazer em números as ações realizadas durante o ano escolar passa a ideia de uma categorização de assuntos a serem trabalhados de forma protocolar, tendo como fundamental preocupação com o cumprimento de metas estipuladas. Isso se diz em função do gestor citar quantidade, mas não especificar quais são as ações, seus objetivos e periodicidade.

A segunda indagação abordou as experiências do gestor à frente da escola, para ver se percebeu processos de resistência por parte da comunidade escolar (pais, professores e alunos) em relação às ações para a promoção da equidade racial. Ao ser questionado sobre tal aspecto, o gestor afirmou que em seus três anos atuando na escola nunca houve casos de resistência e nem mesmo casos de racismo. A resposta dada foi:

*Estou há 3 anos à frente da escola, não sei responder para trás, mas posso lhe afirmar que ainda não tivemos nenhum caso de racismo. A gente percebe que não, não existe essa resistência para tratar sobre temas específicos que abordam a equidade racial em nossa escola.*

O gestor afirma que não houve nenhum caso de racismo na escola, embora a professora Lúcia, de sua escola, tenha deixado em evidência que ocorrem situações dessa natureza. O que podemos inferir é que essas ocorrências acontecem, mas podem não ser reportadas ao gestor, ficando no âmbito do(a) pedagogo(a) da escola, pois comumente os conflitos da escola são encaminhados para esse(a) profissional. Por sua vez, cabe ressaltar que a inexistência de documentos formais de denúncias por casos de racismo não quer dizer que não existam essas práticas naquele espaço, comumente feita de forma sutil e também mascarada pelo viés da “brincadeira”. Nesse contexto, outro ponto da fala do gestor diz respeito à negação de ocorrência de

processos de resistência na abordagem das questões relacionadas à temática étnico-racial na escola. Entretanto, caberiam maiores investigações para se ter outros elementos de análise, dentre eles o PPP da escola.

A terceira pergunta tratou sobre a formação continuada dos(as) professores(as) em relação às questões de equidade racial. O gestor Guilherme respondeu que não vê iniciativa por parte dos professores quanto à busca de uma formação continuada, não apenas nessa temática, mas não os culpa, visto o massivo calendário escolar e a negativa para a liberação dos profissionais para ingressarem em formações continuadas sem afetar suas dinâmicas pessoais, conforme cita:

*Eu não vejo só nessa questão de formação racial, é qualquer formação. Por exemplo, você quer fazer um curso? Você não é liberado para esse curso. Se você for fazer, vai fazer a noite ou você vai ter que fazer no final de semana.*

Ainda assim, o gestor Guilherme afirma que a secretaria oferta cursos online:

*Existe iniciativa do sistema, agora tá tendo uma formação étnico-racial que por sinal estou fazendo. Ela é do MEC com parceria com as Secretarias do Brasil. Eu propus aos colegas, mas acredito que poucos fizeram essa inscrição apesar de ser online.*

A fala do gestor evidencia a problemática do baixo índice de formação continuada na área das relações étnico-raciais para os(as) docentes. Ainda que aponte a existência de formações *online* em diversos assuntos, o mesmo fala sobre a baixa adesão dos professores. Podemos relacionar isso com a sobrecarga do massivo calendário escolar.

Ao falar sobre as condições precárias para a promoção de uma formação continuada para professores, o gestor demonstra certa acomodação para a estrutura do sistema educacional que mais engessa do que contribui para a continuidade do processo de formação dos profissionais. Sendo assim, processos formativos são tratados no âmbito individual e de acesso dificultoso, que deve ocorrer somente fora dos espaços escolares, o que compromete iniciativas formativas antirracistas centradas na escola (Souza; Coelho, 2025).

O quarto e último questionamento abordou sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, e se o gestor conseguia identificar no documento ações, leis e projetos que envolvessem a diversidade e a equidade racial. O profissional informou que o PPP está em processo de construção visto que sua última atualização havia

sido feita após a sua chegada na instituição. Em seu relato afirmou não haver projetos ligados diretamente à temática, mas que pretende inserir essas iniciativas na reformulação do documento. A resposta do gestor Guilherme foi: *“Esse trabalho com o PPP na próxima virada a gente pretende muito olhar com carinho nessa temática e implementar como atividades fixas da nossa escola.”*

O PPP é um documento norteador das práticas escolares. Ao falar sobre a atual versão deste documento na qual ele afirma estar desatualizado e projetando à reformulação futura, demonstra uma ideia de que a preocupação com a temática racial parte de iniciativas independentes, sem estar anexado aos princípios da instituição.

Pimenta (1991, p. 79) afirma que o PPP:

Resulta da construção coletiva dos atores da construção escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal- professores/alunos/equipe pedagógica/pais- e com os recursos de que dispõe.

É por meio dessa construção coletiva que o PPP se consolida, adquirindo uma perspectiva plural capaz de reconhecer e valorizar diferentes formas de diversidade, sejam elas de gênero, sexual, étnico-racial, dentre outras de igual relevância. O PPP deve refletir as finalidades da escola enquanto instituição formadora, não podendo se limitar a uma única visão de mundo. Por isso, é fundamental que sua elaboração se dê dentro de uma gestão democrática, conforme destaca Paro (1997), garantindo que todas as vozes da comunidade escolar sejam ouvidas e respeitadas.

Embora não tenhamos tido acesso aos PPPs das escolas dos(as) participantes, mas é possível inferir que esse documento não tem se constituído como referência para as ações da escola, uma vez que segundo o gestor está desatualizado e que há inclinação para incluir atividades fixas sobre a ERER. Nas respostas dos(as) docentes também são apontadas ocorrências pontuais com a temática, o que nos leva a inferir não estarem previstas nos PPPs de suas escolas também. Logo, torna-se urgente e necessário que as escolas incluam esse debate em seus PPPs de forma efetiva.

Dessa forma, se no PPP constem as temáticas étnico-raciais de forma positiva e crítica, é um bom indicador de que ele se torne para os(as) profissionais da educação um instrumento transformador que afete suas ações, capaz de promover a

valorização da diversidade, combater preconceitos e contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, justos e preparados para atuar em uma sociedade plural.

### 3.3 PONTOS DE ENCONTROS E DESENCONTROS

O tópico *Pontos de encontros e desencontros* busca tratar sobre a relação entre os olhares dos(as) professores(as) e do gestor escolar a respeito das questões étnico-raciais. Partindo dos resultados obtidos durante as entrevistas, observou-se pontos de convergência e divergência em relação às percepções e práticas dos profissionais. Esse movimento expõe a sutileza do racismo estrutural, evidenciando o desafio de consolidar uma educação efetivamente antirracista.

#### 3.3.1. Concepções sobre o racismo no ambiente escolar

- a) Encontros:** discursos que minimizam ou relativizam o racismo — tanto entre docentes quanto na gestão.

O reconhecimento do racismo presente nos mecanismos institucionais é de grande dificuldade por parte da maioria dos(as) entrevistados(as). Um dos professores se limita à tentativa de amenizar buscando um meio termo em um “talvez exista” quando questionado se há obstáculos para crianças negras, enquanto outro professor afirmou não existir dificuldades. O gestor, por sua vez, nega a existência do racismo durante o seu período na instituição.

Essas percepções se encontram em meio à esforços de passar a imagem de um ambiente escolar livre de preconceitos e racismo, mas o que percebemos é o empenho em minimizar a temática. O fato de não existir registros para quantificar casos de racismo nas escolas não é o suficiente para dizer que não exista. Os professores que procuram mascarar essa realidade expõem o déficit de um olhar crítico para as suas próprias práticas e omissões que afetam crianças negras em seu cotidiano.

- b) Desencontros:** enquanto alguns/algumas professores(as) reconhecem desigualdades enfrentadas por crianças negras, o gestor nega a existência de casos de racismo em sua escola e os processos de resistência para trabalhar com a temática étnico-racial.

Por outro lado, as duas professoras entrevistadas reconhecem a existência do racismo em suas escolas e a relevância do tema das relações étnico-raciais. Para o gestor durante a sua gestão não houve casos de racismo tampouco episódios de resistência por parte da comunidade escolar para projetos viabilizados com enfoque na temática étnico-racial. A negação sempre impede o enfrentamento efetivo da problemática, pois, ao desconsiderar as suas manifestações, inviabiliza-se a construção de ações pedagógicas intencionais voltadas à equidade racial.

### **3.3.2. Atribuição das causas das desigualdades**

- a) Encontros:** explicações que deslocam a responsabilidade do racismo para fatores individuais ou familiares.

As respostas de alguns(mas) professores(as) revelam uma percepção que tende a transferir a responsabilidade de práticas racistas para o âmbito familiar. Nessa visão, o problema é atribuído à falta de um trabalho dentro das famílias em torno da ideia de igualdade, ideia que, segundo esses docentes, deveria ser cultivada em casa, uma vez que “todos somos iguais” e “não existem diferenças”. Assim, para eles, caberia às famílias ensinar os filhos a se valorizar e valorizar o outro.

No entanto, essa compreensão acaba por desconsiderar que o racismo é estrutural e minimiza o papel essencial da escola na formação cidadã e na promoção de uma educação antirracista. Ao restringir o enfrentamento do racismo apenas à esfera familiar, tais concepções acabam, ainda que de forma inconsciente, legitimando e reproduzindo práticas racistas dentro do ambiente escolar.

Por meio das falas de professores(as) que refletem a ideia de que “todos somos iguais”, ocorre também o apagamento das diversidades e, principalmente, das identidades de grupos racializados. Essa perspectiva dá voz ao que autores como Kabengele Munanga (2005), Cida Bento (2022) e Nilma Lino Gomes (2002) discutem sobre o mito da democracia racial, ou seja, a falsa ideia de que todos possuem as mesmas oportunidades, que alimenta a ideologia da meritocracia, e são tratados de forma igual em uma sociedade marcada por profundas desigualdades socioeconômicas, que são históricas e permeadas pelo marcador racial.

Logo, é urgente que se invista na formação dos profissionais da educação voltada para as questões étnico-raciais, especialmente nas escolas do estado do Amazonas onde a presença negra tem sido historicamente negada, e a diversidade, seja ela de gênero, religiosidade, étnico-racial, entre muitas outras é perceptível. O despreparo para lidar com essas temáticas resulta em discursos como os mencionados nas entrevistas, que acabam por culpabilizar a vítima e manter o que Félix (2021) considera ser a continuidade das estruturas racistas.

Dessa forma, é necessário que os(as) profissionais da educação assumam uma postura verdadeiramente antirracista, criando, aprovando e incentivando práticas que promovam essa perspectiva entre seus/suas estudantes. A conscientização não deve se restringir apenas àqueles que atuam diretamente em sala de aula, mas deve alcançar também os demais funcionários e colaboradores que compõem o ambiente escolar. Isso porque o racismo se manifesta de diferentes formas e em todos os espaços, tornando essencial que toda a comunidade escolar esteja preparada para reconhecê-lo, enfrentá-lo e agir de maneira educativa e transformadora diante dessas situações.

**b) Desencontros:** poucos docentes associam as dificuldades das crianças negras a processos estruturais e históricos.

Se, por um lado, há professores que atribuem a culpa do racismo às famílias ou às próprias vítimas, por outro lado, existem aqueles que não conseguem compreender ou refletir que crianças negras enfrentam desafios muito maiores do que as crianças brancas. Essas dificuldades vão além do contexto individual e se estendem a aspectos estruturais, econômicos, de classe e identitários, todos profundamente enraizados em processos históricos de exclusão e desigualdade.

Essas dificuldades se refletem diretamente em aspectos fundamentais, como o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Quando o docente não consegue ir além da sua própria realidade ou, mais ainda, quando não reconhece que aquele(a) estudante é um sujeito histórico, acaba por limitar o processo educativo. Dizer que o(a) estudante é um sujeito histórico significa compreender que ele carrega sentidos, conceitos e vivências únicas, construídas a partir de sua trajetória individual e coletiva, que devem ser consideradas e valorizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, reconhecer e compreender essas problemáticas é fundamental para entender que os(as) alunos(as) negros(as), seja na Educação Infantil, nos Anos Iniciais ou em outras etapas e níveis de ensino, têm direito a uma educação que reconheça seus processos históricos e trabalhe a partir deles, não sob uma perspectiva de pena, mas de reparação, valorização da identidade e garantia de direitos. Além disso, é essencial que os(as) alunos(as) brancos(as) compreendam seu lugar de privilégio na sociedade e se tornem sujeitos críticos e atuantes na transformação dessa realidade, assumindo postura antirracista.

### **3.3.3. Formação docente e institucional: entre o discurso e a prática**

**a) Encontros:** tanto docentes quanto o gestor reconhecem a importância da formação continuada.

Por meio das entrevistas e falas dos(as) professores(as) foi possível identificar alguns pontos divergentes em relação à formação continuada, apesar de reconhecerem sua importância. A maioria afirma não sentir necessidade ou não buscar esse tipo de formação, o que pode refletir diversas hipóteses, como a falta de interesse em dar continuidade aos estudos, o baixo incentivo por parte das secretarias e da escola, a sobrecarga de trabalho ou até mesmo a oferta de formações durante o horário de serviço.

A formação continuada foi um dos fatores mais citados pelos docentes, juntamente com o gestor, considerando que essa formação visa manter o profissional constantemente atualizado sobre temas relacionados à educação. Ela possibilita o avanço acadêmico, profissional e intelectual do(a) docente, permitindo que desenvolva um trabalho mais qualificado e preparado para atuar com as diversidades.

A formação continuada voltada para a promoção das relações étnico-raciais, tem como objetivo qualificar os(as) professores(as) para atuarem com temáticas que frequentemente são invisibilizadas ou trabalhadas apenas em datas comemorativas, muitas vezes de forma estereotipada. Bakke (2011) denomina essa abordagem de “Pedagogia do Evento”, que consiste em tratar as questões étnico-raciais apenas em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra, sem qualquer integração ao currículo ou às práticas pedagógicas capazes de desconstruir estereótipos e preconceitos.

Félix (2023, p. 32) também reafirma a importância de uma formação comprometida com a transformação, ao afirmar que “a formação docente contribui para minimizar a desigualdade racial presente em nossa sociedade”. Ou seja, torna-se mais que crucial que professores(a), gestores(a), Secretarias e Estados direcionem atenção à formação docente, não apenas em relação aos grupos racializados, mas também considerando outras heterogeneidades.

Portanto, a formação torna-se uma das estratégias para combater e mitigar os efeitos do racismo, fortalecendo a base do trabalho escolar e qualificando o corpo docente e a equipe pedagógica para lidar de maneira mais eficaz com situações que envolvam racismo ou qualquer outra forma de opressão.

**b) Desencontros:** professores(as), em sua maioria, reconhecem a importância da formação continuada, mas o gestor, embora não negando, cita a baixa adesão dos docentes às formações oferecidas fora da escola, mas não aponta os processos que a própria gestão pode realizar na própria escola, agindo com o processo formativo fosse compreendido somente fora da escola.

Todas as hipóteses citadas acima representam possibilidades relacionadas à falta ou pouca ocorrência de formação continuada. No entanto, em algumas respostas se observou que o racismo não é reconhecido como uma problemática presente no contexto escolar, e que deve ser enfrentada. Por isso, não percebem a necessidade de se formarem para abordá-las.

Logo, isso soma-se à ideia repassada pelo gestor de que a adesão às formações disponíveis aos professores é baixa, o que gera questionamentos sobre os motivos dessa pouca participação. A formação docente continuada é essencial para que os(as) professores(as) se mantenham atuantes e inteirados, capazes de abordar temáticas que, muitas vezes, são colocadas “debaixo do tapete” para evitar conflitos. Além disso, é necessário que essas formações estejam atreladas à realidade, tanto dos profissionais da educação quanto dos diferentes grupos sociais, sejam eles racializados, LGBTQIAPN+, entre outros.

### 3.3.4. Práticas pedagógicas e institucionais sobre a temática racial

**a) Encontros:** ambos os grupos afirmam que o tema é trabalhado nas escolas.

A temática racial dentro do espaço escolar foi citada múltiplas vezes como uma prática na qual corpo docente e gestão estariam ligados para realizar o trabalho junto às crianças. Além das ações em coletivo, os(as) professores(as) afirmam realizar a abordagem dentro de suas salas. Ainda que em diferentes profundidades e graus de intencionalidade, as escolas desenvolvem projetos que tratam as relações étnico-raciais.

Alguns professores(as) entrevistados realizam suas intervenções ao se depararem com situações durante suas aulas, optando por agir no momento em que ocorra algum incidente. Caso não ocorra, o tema fica em segundo plano como um extintor pronto para apagar um incêndio.

Outros se sentem confortáveis para não englobar a temática racial em seus planos, pois enxergam que as crianças são todas iguais, e assim, em suas percepções, não ocorrem casos de racismo. As ações então ficam por conta da gestão para realizar nas datas comemorativas.

A variedade de visões expressas nas respostas de cada docente reflete que, para alguns, a importância da temática deveria estar sempre presente; outros e, em sua maioria acreditam que só devem agir caso ocorra algum incidente, deixando o assunto em segundo plano; e há ainda aqueles que não acreditam na existência do racismo. Essas três últimas concepções têm em comum, em primeiro lugar, o não reconhecimento do sujeito negro enquanto sujeito histórico, que carrega consigo as marcas de um fator que, por muito tempo, e ainda hoje, permanece atual: a cor da pele é componente para discriminação e exclusão escolar. É justamente por conta dela, e não apenas dela, que o racismo se origina.

Outro fator, igualmente importante, é o não reconhecimento da existência das desigualdades raciais, já que alguns docentes acreditam que todos(as) são iguais. Sabemos, porém, que embora isso seja verdadeiro perante a lei, na prática cotidiana

essa igualdade não se concretiza, o que acaba legitimando a exclusão de muitas das diversidades presentes em nossa sociedade.

Assim, a responsabilidade acaba sendo atribuída, segundo a fala de alguns/algumas professores(as), à gestão escolar, que tem um papel fundamental na promoção do debate sobre as relações raciais. No entanto, essa responsabilidade não é apenas da gestão, visto que os professores também devem assumir o compromisso com a educação antirracista. A escola não pode se manter neutra diante da diversidade de sujeitos e de suas interseccionalidades, devendo lidar com elas de maneira consciente, crítica e comprometida com as mudanças.

É dever da gestão, portanto, promover formas de aproximação e formação dos docentes, para que saibam lidar adequadamente com temáticas como o racismo. Ao dizer “saber lidar”, não se trata de reduzir um caso de racismo apenas ao diálogo, pois já passou o tempo de considerar essas situações como “brincadeiras”, que, segundo Coelho e Souza (2023, p. 15), “[...] torna-se um campo que legitima a perpetuação de tais ações [...]”. É necessário tratar essas questões com mais firmeza, reconhecendo que qualquer ato dessa natureza constitui um crime e deve ser enfrentado com seriedade e responsabilidade.

**b) Desencontros:** professores relatam ações pontuais e ligadas a datas comemorativas; o gestor afirma que a escola atua continuamente, sem resistências.

Uma professora entrevistada concorda com a atuação de sua escola para iniciativas direcionadas para a questão étnico-racial. Entretanto, cita a necessidade da desvinculação das ações do calendário anual, pois acaba limitando as práticas e reduzindo a importância de abordar a temática em todos os momentos.

Essa ideia de lembrar das causas negras somente no Dia da Consciência Negra parte de um ideário que deslegitima, durante os meses anteriores, a vida de milhares de pessoas negras. Em Pedagogia do Evento, Bakke (2011) fala que a Lei nº 10.639/2003 é oriunda de uma luta dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, que muitas vezes se concretiza em ações ou eventos pontuais, não inseridos no currículo escolar para serem trabalhados de forma contínua ao longo do ano. Dessa forma, corre-se o risco de que essas práticas se tornem superficiais e

simbólicas, contribuindo para a reprodução de estereótipos sobre as questões étnico-raciais.

Assim, faz-se necessário que os profissionais da educação, com apoio da Secretaria de Educação, incentivem e incluam em seu Projeto Político-Pedagógico ações afirmativas que promovam um trabalho contínuo ao longo de todo o ano, de forma positiva, superando a visão ainda muito difundida de que o povo negro e suas culturas se restringem à escravidão. É fundamental que sejam abordadas as diversidades de línguas, povos e manifestações culturais, realizando transposições didáticas adequadas e críticas para o público-alvo, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Somente ao reconhecer e valorizar a importância de se trabalhar, desde as primeiras etapas da Educação Básica, uma educação antirracista, mitigaremos uma dívida histórica que a sociedade possui com o povo negro. Além disso, quando essa temática é abordada desde cedo, de forma crítica, a escola passa a promover um ambiente mais justo e inclusivo, deixando de ser um espaço que impõe aos seus alunos uma forma de violência que, segundo Pierre Bourdieu (1997), é uma violência simbólica, isto é, sutil, mas profundamente presente nas práticas cotidianas. Assim, tratar essas questões apenas uma vez por ano constitui, também, uma forma de violência simbólica, especialmente para os alunos negros.

### **3.3.5. A gestão e o PPP: silenciamento e ausência de institucionalização**

**a) Encontros:** reconhecimento da necessidade de inserir a temática no PPP.

Apesar de o gestor afirmar que, durante sua gestão nunca ocorreram casos de racismo e que são desenvolvidas ações voltadas ao combate e à conscientização, observou-se que a temática étnico-racial não está inserida em um dos principais documentos que norteiam a escola e suas práticas: o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Durante a realização da entrevista como o mesmo, essa ausência ficou evidente, embora houvesse o reconhecimento da necessidade de incluir tal temática no documento. Logo, ao voltarmos nosso olhar para a temática étnico-racial, percebe-se, com base na fala do gestor, que ela não está incluída no PPP, mesmo sendo uma exigência legal prevista pela Lei nº 10.639/2003. Ou seja, a efetivação dessa lei ainda enfrenta barreiras, pois, apesar de sua obrigatoriedade, ainda é comum encontrar

PPPs e escolas, juntamente com seus professores que não dão voz a essa temática tão relevante para a formação cidadã e o combate ao racismo estrutural.

Segundo Souza e Coelho (2023, p. 10), os PPPs que não contemplam a diversidade seja ela racial, de gênero, entre outras ou a abordam de forma genérica, contribuem para que as identidades sejam mantidas de forma “homogênea”, o que ocasiona um processo “[...] excludente e serve aos propósitos ideológicos de uma pseudoinclusão.” Portanto, torna-se necessário reforçar a importância de um PPP construído de forma coletiva e que contemple diferentes cosmovisões, para que as diferenças sejam incluídas em um projeto atento às necessidades da comunidade e de seus/suas alunos(as), compreendendo e respondendo à realidade social posta, na qual a sociedade clama por soluções.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa possibilitou compreender que o racismo ainda é uma realidade presente nas instituições escolares e se manifesta de formas sutis e estruturais, atravessando práticas pedagógicas, relações interpessoais e os próprios currículos escolares. A análise das entrevistas com profissionais de educação de escolas públicas de Manaus evidenciou que, embora haja reconhecimento pontual da importância de discutir as relações étnico-raciais, o tema ainda é tratado de maneira superficial, restrito a ações em datas comemorativas e sem o devido amparo institucional.

Constatou-se que a ausência da formação continuada dos profissionais de educação impacta diretamente suas práticas, geralmente enrijecidas em ações pontuais, sendo um dos principais fatores para a dificuldade de enfrentar o racismo dentro do ambiente escolar. Por outro lado, foi possível observar que há docentes que se colocam em uma busca constante de aperfeiçoamento para trabalhar com temáticas raciais com crianças negras e não negras, o que expressa o reconhecimento de seu papel social e político na escola.

Compreende-se que a quebra do padrão colonial é de suma importância para a efetivação de uma educação antirracista, culminando no enfrentamento efetivo do racismo no ambiente escolar. Além dessa ruptura, é necessário que sejam

construídas práticas pedagógicas que valorizem as contribuições das culturas de matrizes africanas.

Essa mudança requer o rompimento com o tradicionalismo encontrado no modelo pedagógico que por décadas é reproduzido nas escolas. Para isso, é necessário ações como a valorização da escuta ativa dos(as) estudantes, uso de materiais representativos e a reformulação do currículo vigente. Somente por meio do compromisso político, ético e coletivo será possível alcançar uma educação equitativa para crianças negras. É imprescindível que, enquanto espaço de socialização e formação humana, a escola assuma uma postura ativa na desconstrução de preconceitos e na promoção da e dos profissionais da educação.

Assim, a busca por uma educação antirracista é uma luta constante para a valorização da diversidade e o acolhimento das diferenças. O trabalho realizado pelos profissionais da educação necessita estar alinhado com o compromisso ético de formar cidadãos conscientes das suas histórias, capazes de questionar as desigualdades existentes e prontos para atuar criticamente pela transformação da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. TED Talk, 2009. 18 min. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story). Acesso em: 07 fevereiro 2025.
- AFROCEBRAP – Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial. **Desigualdades raciais na primeira infância: relações raciais e desigualdades na educação infantil**. São Paulo: Cebrap, 2022. Disponível em: <https://cebrap.org.br/publicacao/desigualdades-raciais-na-primeira-infancia/>. Acesso em: 13 julho 2025.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 12 abril 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 fevereiro 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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” e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 16 abril 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 10 julho 2025.

CABRAL, Arlete Moura de O. **O projeto político-pedagógico como mecanismo para uma efetiva gestão escolar democrática e participativa**. 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FARIAS, Úrsula P. L de. **Para além do “bê-a-ba”, “B” de Brasil, “A” de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

FÉLIX, Cristiane de Oliveira. **Formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Iguatu-CE: desafios da construção do pertencimento afro através da pretagogia**. Orientadora: Sandra Haydée Petit. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

FONSECA, Dagoberto José. **Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Panorama da Primeira Infância: o impacto do racismo**. São Paulo: Datafolha, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/panorama-da-primeira-infancia-o-impacto-do-racismo/> Acesso em 23 de non. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas**. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Práticas

pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC; Unesco, 2012. (Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista De Estudos De Literatura, 9, 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KING, Martin Luther, Jr. **Discurso de Martin Luther King**. Ohio Northern University, sem data. Disponível em: <https://www.onu.edu/mlk/mlk-speech-transcript>. Acesso em: 21 maio 2025.

MACEDO, Aldenora Conceição de. **Negar, silenciar, apagar: a gestão escolar frente à educação antirracista – um estudo de caso**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), v. 9, n. 22, p. 385–408, 2017.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, administração e política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

QEDU. **Manaus: desigualdades**. QEDU. Disponível em: <https://qedu.org.br/desigualdades/1302603-manaus>. Acesso em: 06 junho 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Marinês Viana; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **Educação para as relações étnico-raciais e formação docente: diálogos com pedagogas(os) de escolas públicas de Manaus**. Igapó, [S. l.], v. 19, n. 1, 2025. DOI: 10.31417/irecitecifam.v19.366. Disponível em: [https://igapo.ifam.edu.br/index.php/igapo/article/view/366\\_vol19n012025](https://igapo.ifam.edu.br/index.php/igapo/article/view/366_vol19n012025). Acesso em: 16 outubro 2025.

SOUZA, Marinês Viana; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **O projeto político-pedagógico e a educação para as relações étnico-raciais: configurações e abordagens pedagógicas em escolas públicas de Manaus**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 17, e91516. Julho de 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.