



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELCIO JOÃO GONÇALVES MOREIRA

LEI Nº 10.639/2003 E LEI Nº 11.645/2008 NO ENSINO

BÁSICO DO ESTADO DO PARANÁ:

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA
NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR(A) NO CONTEXTO DA SALA
DE AULA

ELCIO JOÃO GONÇALVES MOREIRA

**LEI Nº 10.639/2003 E LEI Nº 11.645/2008 NO ENSINO
BÁSICO DO ESTADO DO PARANÁ:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA
NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR(A) NO CONTEXTO DA SALA
DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Adreana Dulcina Platt

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL.

Moreira, Elcio João Gonçalves.

LEI Nº 10.639/2003 E LEI Nº 11.645/2008 NO ENSINO BÁSICO DO ESTADO DO PARANÁ: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR(A) NO CONTEXTO DA SALA DE AULA /

Elcio João Gonçalves Moreira. - Londrina, 2026.
126 f. : il.

Orientador: Adreana Dulcina Platt.

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, 2026.

Inclui bibliografia.

ELCIO JOÃO GONÇALVES MOREIRA

**LEI Nº 10.639/2003 E LEI Nº 11.645/2008 NO ENSINO BÁSICO DO
ESTADO DO PARANÁ:**

**CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NA
ATUAÇÃO DO PROFESSOR(A) NO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Profa. Dra. Adreana Dulcina Platt
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Degelane Córdova Duarte
Instituto Federal Catarinense - IFC

Prof. Dr. Alexsandro Eleoterio Pereira de
Souza
Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB

Profa. Dra. Margarida de Cassia Campos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 07 de agosto de 2026.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma pesquisa se faz sozinha, e esta dissertação é também o resultado de uma rede de apoio, ensinamentos e trocas que atravessou os últimos anos da minha vida. Aos que dela fizeram parte, os agradecimentos que seguem.

À minha família, por sustentar, no cotidiano, as condições para que esta pesquisa pudesse existir. Pelo apoio constante, pela paciência com as ausências, com o cansaço acumulado entre a sala de aula e a escrita, e com as noites que a dissertação tomou para si. Se este trabalho chega ao fim, é porque em casa sempre houve espaço e compreensão para que ele pudesse acontecer. A vocês, minha gratidão mais profunda.

À Profa. Dra. Adreana Dulcina Platt, minha orientadora, por uma orientação que foi, ao mesmo tempo, rigorosa e generosa. Agradeço pelos ensinamentos que ultrapassaram os limites desta dissertação e me formaram também como pesquisador; pelas trocas constantes, que ajudaram a transformar inquietações ainda difusas de professor de escola pública em problema de pesquisa; pela paciência com meus tempos, minhas dúvidas e meus recomeços; e por estar sempre solícita, mesmo diante de uma rotina certamente tomada por muitas outras demandas. Ter sido orientado por alguém assim foi um dos privilégios deste mestrado.

Aos demais professores e professoras do Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO) da Universidade Estadual de Londrina, que souberam transmitir seus conhecimentos com generosidade e paciência em cada disciplina cursada, cada leitura indicada e cada debate em sala de aula deixou marcas neste trabalho e na forma como hoje entendo minha própria prática docente. Ser aluno de um mestrado profissional, para um professor que também está na sala de aula todos os dias, é uma experiência de mão dupla: aprendi como pesquisador e, ao mesmo tempo, revi como professor. Essa dupla formação devo, em grande parte, a vocês.

Aos colegas de turma do PROFSOCIO, pela convivência, pelas trocas e pelo companheirismo ao longo desta trajetória. Dividir angústias, leituras e prazos com quem também enfrentava a rotina da sala de aula tornou este percurso menos solitário e, muitas vezes, mais leve do que ele poderia ter sido.

Por fim, aos meus alunos e alunas que toparam participar da Olimpíada Brasileira de Relações Étnico-Raciais, Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas

(OBERERI). Foi no chão da escola, ao lado deles, que a temática desta pesquisa deixou de ser apenas um interesse acadêmico e se tornou uma urgência concreta. As trocas que tivemos ao longo daquele processo, suas perguntas, suas descobertas e seu engajamento, estão presentes, de muitas formas, nas páginas que se seguem. Se esta dissertação tem algum valor prático, é porque antes passou pela sala de aula com eles.

A escola tem sido, historicamente, um dos lugares de reprodução do racismo — e pode ser também um lugar de ruptura.

Sueli Carneiro

MOREIRA, Elcio João Gonçalves. **Lei Nº 10.639/2003 e Lei Nº 11.645/2008 no Ensino Básico do Estado do Paraná:** contribuições para uma formação antirracista na atuação do professor(a) no contexto da sala de aula. 2026. 124 p. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

A educação básica brasileira foi historicamente estruturada a partir de narrativas eurocêntricas que invisibilizaram as contribuições dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas na formação da sociedade nacional. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 emergem como marcos políticos conquistados pelos movimentos sociais negros e indígenas, ao tornarem obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas da educação básica. Esta dissertação tem como objetivo analisar as contribuições dessas legislações para a construção de uma formação antirracista na prática docente do Ensino Médio no Estado do Paraná, considerando as especificidades históricas de uma formação regional marcada pela valorização das imigrações europeias e pelo silenciamento sistemático da presença negra e indígena. A metodologia adota abordagem qualitativa, com análise documental dos currículos e referenciais de ensino estaduais e pesquisa bibliográfica fundamentada na teoria crítica do currículo, nos estudos sobre racismo estrutural, branquitude, interseccionalidade e perspectiva decolonial. Os resultados indicam que, embora os currículos oficiais incorporem orientações relacionadas à valorização da diversidade étnico-racial, persistem entraves significativos: formação inicial e continuada insuficiente, escassez de materiais didáticos adequados, reprodução de estereótipos e condições precárias de trabalho docente. Identificaram-se, contudo, experiências e caminhos pedagógicos que demonstram ser possível construir práticas antirracistas quando os professores assumem protagonismo crítico e contam com apoio institucional consistente. Como produto educacional vinculado a esta pesquisa, foi elaborada uma cartilha pedagógica destinada a professores do Ensino Médio da rede estadual paranaense, com sugestões práticas por componente curricular fundamentadas no marco legal e no referencial teórico aqui desenvolvido. Conclui-se que a efetividade das leis depende de políticas permanentes de valorização docente, revisão curricular de base

decolonial e do reconhecimento da escola como espaço político e cultural de formação cidadã comprometida com a igualdade racial e a justiça social.

Palavras-chave: educação básica; relações étnico-raciais; educação antirracista; formação docente; currículo; Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008.

MOREIRA, Elcio João Gonçalves. **Law No. 10.639/2003 and Law No. 11.645/2008 in Basic Education in the State of Paraná:** contributions to an anti-racist training in the teacher's practice in the classroom context. 2026. 124 p. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

Brazilian basic education has historically been structured upon Eurocentric narratives that have rendered invisible the contributions of African, Afro-descendant, and Indigenous peoples to the formation of Brazilian society. Law No. 10.639/2003 and Law No. 11.645/2008 emerged as important political milestones achieved through the struggles of Black and Indigenous social movements, establishing the mandatory teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture throughout all stages of basic education. This dissertation aims to analyze the contributions of these legislations to the construction of anti-racist teacher education practices in secondary education in the State of Paraná, considering the historical specificities of a regional formation marked by the valorization of European immigration and the systematic silencing of Black and Indigenous presence. The study adopts a qualitative approach, combining documentary analysis of state curricula and educational guidelines with bibliographical research grounded in critical curriculum theory, studies on structural racism, whiteness, intersectionality, and decolonial perspectives. The findings indicate that, although official curricula incorporate guidelines aimed at valuing ethnic-racial diversity, significant challenges remain, including insufficient initial and continuing teacher education, a lack of adequate teaching materials, the reproduction of stereotypes, and precarious teaching conditions. Nevertheless, the research identified pedagogical experiences and pathways demonstrating that anti-racist educational practices can be developed when teachers assume a critical and proactive role and receive consistent institutional support. As an educational product associated with this research, a pedagogical guide was developed for secondary school teachers in the state public education system of Paraná, providing practical suggestions for different curricular subjects based on the legal framework and theoretical foundations discussed in this study. The dissertation concludes that the effectiveness of these laws depends

on permanent policies for teacher appreciation and professional development, curriculum revision grounded in decolonial perspectives, and the recognition of the school as a political and cultural space for citizenship education committed to racial equality and social justice.

Key-words: Anti-racist education; Ethnic-racial relations; Curriculum; Teacher education; Law No. 10.639/2003; Secondary education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
EMERER	Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
OBERERI	Olimpíada Brasileira de Relações Étnico-Raciais, Afro-Brasileiras, Africanas e Indígenas
PROFSOCIO	Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia
PSS	Professor do Processo Seletivo Simplificado
SEED	Secretaria da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: O PROFESSOR, O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA	17
2.1	O CURRÍCULO COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO	17
2.2	O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DIANTE DO CURRÍCULO E DA REALIDADE ESCOLAR.....	20
2.2.1	O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO	26
2.3	FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS..	28
3	A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	34
3.1	DOCUMENTOS, LEGISLAÇÃO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	34
3.2	FORMAÇÃO INICIAL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	35
3.3	FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	39
3.4	OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	43
3.5	AUTONOMIA DOCENTE, AUTOFORMAÇÃO E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA	48
3.5.1	A experiência docente como lugar de produção do saber: aproximações narrativas	52
4	CAMINHOS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA	58
4.1	A LEI Nº 10.639/2003 E A LEI Nº 11.645/2008: MATERIALIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	58
4.1.1	A BNCC e o Novo Ensino Médio: implicações para a educação das relações étnico-raciais	60
4.2	MATERIAIS DIDÁTICOS, CURRÍCULO E REPRESENTATIVIDADE	62
4.3	LIMITES INSTITUCIONAIS E ESTRUTURAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	68
4.4	O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL	73
4.5	DA CONQUISTA LEGISLATIVA À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AVANÇOS,	

	LIMITES E PERSPECTIVAS	78
5	O PRODUTO EDUCACIONAL: A CARTILHA PEDAGÓGICA	82
6	CONCLUSÃO	85
	REFERÊNCIAS	91
	ANEXOS	99
	ANEXO A – Educação Antirracista em Sala de Aula.....	100

1 INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira foi historicamente estruturada a partir de narrativas eurocêntricas e monoculturais que invisibilizaram as contribuições dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas na formação da sociedade nacional. Essa perspectiva, presente nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas ao longo de décadas, contribuiu para a naturalização de desigualdades raciais e para a produção de representações estereotipadas sobre a população negra e os povos originários. Nas últimas décadas, contudo, esse quadro passou a ser sistematicamente questionado pelos movimentos sociais, pela produção acadêmica no campo das relações étnico-raciais e por políticas públicas que buscaram reorientar a função da escola pública em direção ao reconhecimento da diversidade e ao enfrentamento do racismo.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 emergem como marcos políticos fundamentais. A Lei nº 10.639/2003, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9.394/1996), tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da educação básica, reconhecendo a necessidade de um ensino que contemplasse, de forma sistemática, as contribuições históricas, sociais e culturais dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. Cinco anos depois, a Lei nº 11.645/2008 ampliou o escopo dessa obrigatoriedade, incluindo os conteúdos relacionados às populações indígenas, suas histórias e culturas, reconhecendo a importância dessas comunidades na constituição do Brasil. Mais do que alterações curriculares formais, ambas as legislações propõem uma reorientação epistemológica da educação nacional, questionando a centralidade exclusiva dos referenciais europeus na produção e na legitimação do conhecimento escolar.

O distanciamento entre o texto legal e sua implementação prática nas escolas, porém, constitui um problema persistente. A aplicação efetiva dessas legislações não depende apenas de alterações nos documentos curriculares, mas da transformação das práticas pedagógicas e da formação docente, de modo que professores e professoras se tornem agentes ativos na promoção de uma educação antirracista. Esse processo é atravessado por desafios de múltiplas ordens: formação inicial e continuada insuficiente, escassez de materiais didáticos adequados, condições precárias de trabalho docente e resistências ideológicas que persistem mesmo após

mais de duas décadas da aprovação da legislação.

No Estado do Paraná, esse desafio assume contornos específicos. A formação social paranaense foi construída, historicamente, a partir de uma narrativa que privilegiou a contribuição das imigrações europeias (alemães, italianos, poloneses, ucranianos) como elemento central da identidade regional, produzindo um silêncio sistemático sobre a presença e a contribuição da população negra e dos povos indígenas na constituição econômica, cultural e política do estado. Esse silêncio se traduziu em invisibilidade curricular e ausência de referências positivas nos materiais didáticos regionais, tornando o Paraná um contexto particularmente desafiador para a implementação da educação das relações étnico-raciais. Ao mesmo tempo, a presença significativa de comunidades quilombolas e de povos indígenas, especialmente Kaingang e Guarani, no território paranaense reforça a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento dessas populações.

Esta dissertação tem como objetivo analisar as contribuições da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 para a construção de uma formação antirracista na prática docente do Ensino Médio no Estado do Paraná, a partir da análise dos currículos e referenciais de ensino estaduais e do referencial teórico produzido no campo das relações étnico-raciais, da teoria crítica do currículo e da perspectiva decolonial. A investigação busca mapear as políticas públicas e diretrizes curriculares estaduais relacionadas à temática, examinar os fundamentos conceituais necessários à construção de uma prática pedagógica antirracista, incluindo os debates sobre racismo estrutural, branquitude e interseccionalidade, e identificar obstáculos e potencialidades para a efetivação das legislações no cotidiano escolar.

A pesquisa é desenvolvida por um professor da educação básica da rede pública estadual do Paraná, com atuação no componente curricular de Sociologia, e essa posição profissional constitui não apenas a motivação para a investigação, mas também uma perspectiva qualificada de análise da realidade escolar estudada. No âmbito do Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia, o trabalho docente é compreendido como lugar de produção de saberes e como objeto legítimo de investigação acadêmica. Nesse sentido, a presente pesquisa articula reflexão teórica e compromisso prático, resultando em um produto educacional, uma cartilha pedagógica de apoio à educação antirracista para professores do Ensino Médio paranaense, que materializa a articulação entre os fundamentos teóricos aqui discutidos e as demandas concretas da prática docente na rede estadual.

A metodologia adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental dos currículos e referenciais de ensino do Estado do Paraná, complementada por pesquisa bibliográfica. A investigação apoia-se em referenciais teóricos do campo do currículo, da educação das relações étnico-raciais, da sociologia das relações raciais, dos estudos sobre racismo estrutural e branquitude, da perspectiva decolonial e da pedagogia crítica, buscando compreender os desafios e as possibilidades para a implementação de uma educação antirracista no contexto da educação básica.

2 ENTRE A NORMA E A PRÁTICA: O PROFESSOR, O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

2.1 O CURRÍCULO COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO

O currículo constitui um dos principais elementos organizadores da prática educativa e ocupa posição central nos debates acerca da função social da escola pública. Longe de representar apenas uma relação de conteúdos a serem ensinados ou uma prescrição técnica destinada à organização do trabalho pedagógico, o currículo expressa projetos de sociedade, concepções de conhecimento, disputas políticas e perspectivas sobre os sujeitos que a escola pretende formar. Nesse sentido, compreendê-lo exige ultrapassar interpretações reducionistas e reconhecê-lo como uma construção histórica, cultural e social, permeada por relações de poder e por processos contínuos de negociação e ressignificação.

A compreensão contemporânea do currículo tem se distanciado progressivamente das perspectivas tecnicistas predominantes ao longo do século XX, que o concebiam como um conjunto racional de objetivos, conteúdos e métodos voltados à eficiência do ensino. As teorias críticas do currículo contribuíram decisivamente para evidenciar que as decisões sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar são atravessadas por interesses econômicos, ideológicos e culturais. Como afirma Sacristán (2000, p. 15), o currículo representa "a expressão das intenções, valores e conteúdos que uma sociedade seleciona para transmitir às novas gerações". Tal afirmação evidencia que o currículo não constitui uma realidade neutra ou natural, mas um artefato produzido historicamente a partir de escolhas que privilegiam determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser compreendido como um campo de disputas. Moreira e Silva (2014) argumentam que ele constitui um território em que diferentes grupos sociais buscam legitimar suas visões de mundo e seus projetos políticos. Ao definir quais saberes serão considerados legítimos e quais permanecerão à margem dos processos escolares, o currículo participa diretamente da produção e da reprodução das desigualdades sociais. Os autores ressaltam que o conhecimento escolar não é uma simples transposição do conhecimento científico para a escola, mas o resultado de processos seletivos que refletem correlações de forças presentes

na sociedade.

Michael Apple (2006) aprofunda essa análise ao demonstrar que o currículo integra mecanismos de produção e manutenção da hegemonia cultural. Segundo o autor, o conhecimento oficial presente nos currículos escolares corresponde a uma "tradição seletiva", construída a partir dos interesses dos grupos que ocupam posições privilegiadas na estrutura social. Desse modo, determinados valores, narrativas históricas e referências culturais tendem a ser naturalizados como universais, enquanto outros conhecimentos são invisibilizados ou desqualificados. Ao analisar o currículo, portanto, torna-se imprescindível questionar quais vozes são autorizadas a falar e quais experiências permanecem silenciadas.

A realidade educacional brasileira evidencia a pertinência dessas reflexões. Historicamente, os currículos escolares foram estruturados a partir de uma matriz eurocêntrica que privilegiou experiências, referências e perspectivas oriundas da tradição ocidental, frequentemente negligenciando as contribuições de povos africanos e afro-brasileiros para a constituição da sociedade nacional. Esse processo contribuiu para a construção de representações estereotipadas acerca da população negra e para a naturalização de desigualdades raciais no espaço escolar. A escola, muitas vezes, reproduziu visões que associavam a história africana exclusivamente à escravidão, ignorando a diversidade cultural, política e intelectual dos povos do continente africano e da diáspora negra.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 representou um importante marco político no enfrentamento dessa lógica curricular excludente. Resultado das reivindicações históricas do movimento negro brasileiro, a legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da educação básica. Mais do que acrescentar conteúdos específicos ao currículo, a lei propõe uma revisão crítica das bases epistemológicas que sustentam o conhecimento escolar, exigindo o reconhecimento da pluralidade étnico-racial brasileira e o enfrentamento das práticas racistas presentes nas instituições educacionais.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) contribui significativamente para essa discussão ao compreender o currículo como um artefato cultural produtor de identidades. Segundo o autor, o currículo "fala de um sujeito, de uma identidade, de uma forma de ver e representar o mundo" (SILVA, 1999, p. 34). Isso significa que a seleção dos conhecimentos escolares participa da construção das subjetividades dos estudantes,

influenciando modos de pertencimento, reconhecimento e exclusão. Ao privilegiar determinadas narrativas históricas e culturais, a escola contribui para definir quem ocupa posições centrais ou periféricas no imaginário social.

A compreensão do currículo como prática cultural torna-se particularmente relevante quando analisada à luz das políticas educacionais desenvolvidas no Estado do Paraná. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs), publicadas em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação, constituíram uma experiência significativa de construção coletiva de orientações curriculares para a rede pública estadual. Elaboradas com a participação de professores, equipes pedagógicas, universidades e especialistas das diferentes áreas do conhecimento, as DCEs buscaram romper com modelos prescritivos centrados em competências e habilidades descontextualizadas, assumindo uma perspectiva fundamentada na pedagogia histórico-crítica e em referenciais da teoria crítica da educação.

O documento reconhece o currículo como uma construção social e histórica vinculada aos processos de produção do conhecimento e às contradições da realidade concreta. As DCEs defendem que a função da escola pública consiste em garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela humanidade, compreendendo que tal acesso constitui condição fundamental para o exercício da cidadania e para a participação crítica na vida social. Nesse contexto, o professor deixa de ser mero executor de prescrições curriculares e passa a ser reconhecido como sujeito intelectual responsável pela mediação entre os conhecimentos sistematizados e a experiência concreta dos estudantes.

A opção do Paraná pela pedagogia histórico-crítica aproxima-se das formulações de Saviani (2013), para quem a escola deve assegurar às classes populares o acesso ao conhecimento elaborado historicamente, possibilitando a compreensão crítica da realidade e a atuação transformadora dos sujeitos. Segundo o autor, a socialização do saber sistematizado constitui uma das funções fundamentais da educação escolar, uma vez que o domínio dos instrumentos culturais produzidos pela humanidade amplia as possibilidades de participação social e política dos estudantes.

Ao mesmo tempo, as Diretrizes Curriculares do Paraná reconhecem que a apropriação do conhecimento não ocorre em abstrato, exigindo a contextualização dos conteúdos e a problematização das desigualdades presentes na sociedade

brasileira. Nesse sentido, as orientações curriculares estaduais incorporam discussões relacionadas à diversidade cultural, aos direitos humanos e à educação das relações étnico-raciais, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com a própria Lei nº 10.639/2003.

Entretanto, a presença dessas orientações nos documentos oficiais não garante, por si só, sua efetivação no cotidiano escolar. Conforme destaca Paulo Freire (1996), a educação é sempre uma prática política e implica escolhas éticas diante do mundo. Para o autor, ensinar exige reconhecer a historicidade dos sujeitos, promover o diálogo e desenvolver práticas pedagógicas capazes de estimular a curiosidade, a problematização e a autonomia intelectual dos estudantes. Sob essa perspectiva, o currículo deve ser compreendido como espaço de construção coletiva do conhecimento e não como instrumento de transmissão mecânica de informações.

Henry Giroux (1997) amplia essa discussão ao propor a noção de professores como intelectuais transformadores. Para o autor, os docentes desempenham papel estratégico na interpretação, na ressignificação e na materialização das políticas curriculares. Mesmo diante de prescrições oficiais, os professores realizam escolhas pedagógicas, selecionam abordagens e estabelecem prioridades que influenciam diretamente as experiências formativas dos estudantes. O currículo vivido, portanto, resulta da interação entre os textos normativos e as práticas concretas desenvolvidas no interior das escolas.

Miguel Arroyo (2011) também chama atenção para a necessidade de currículos comprometidos com os sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais. Segundo o autor, a escola pública precisa reconhecer as experiências, os saberes e as trajetórias das populações populares, rompendo com perspectivas homogeneizadoras que desconsideram a diversidade presente nas salas de aula. Essa reflexão torna-se especialmente significativa para a implementação da Lei nº 10.639/2003, uma vez que a educação antirracista exige não apenas a inclusão de conteúdos específicos, mas a revisão das próprias concepções de conhecimento, cultura e humanidade que orientam a prática educativa.

Nessa direção, Nilma Lino Gomes (2017) destaca que a educação das relações étnico-raciais demanda uma mudança de postura institucional e pedagógica. Para a autora, o enfrentamento do racismo no espaço escolar requer formação docente consistente, revisão dos materiais didáticos e construção de práticas que valorizem as identidades negras, reconhecendo-as como parte constitutiva da sociedade

brasileira. A educação antirracista, portanto, não pode ser compreendida como atividade complementar ou temática transversal eventual; ela precisa integrar o projeto político-pedagógico da escola e orientar as práticas curriculares cotidianas.

Desse modo, o currículo configura-se como eixo estruturante da educação porque organiza os conhecimentos escolares, orienta as práticas pedagógicas e participa da formação ética, política e cultural dos estudantes. No contexto da rede pública paranaense, sua compreensão exige articular os referenciais teóricos do campo curricular às especificidades das políticas educacionais desenvolvidas pelo estado. Entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e o currículo efetivamente vivido nas escolas, emergem tensões, disputas e possibilidades de transformação.

Assim, analisar o currículo significa investigar não apenas aquilo que está formalmente previsto nos textos normativos, mas também os modos pelos quais professores e estudantes atribuem sentidos aos conhecimentos escolares em suas experiências concretas. É nesse espaço de mediação que se tornam possíveis práticas educativas comprometidas com a democratização do conhecimento, a valorização da diversidade étnico-racial e a construção de uma escola pública orientada pelos princípios da justiça social e da formação crítica dos sujeitos.

2.2 O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO DIANTE DO CURRÍCULO E DA REALIDADE ESCOLAR

A discussão sobre o perfil do professor do ensino médio exige reconhecer que a docência constitui uma prática social complexa, historicamente construída e profundamente condicionada pelas transformações econômicas, políticas e culturais que atravessam a sociedade contemporânea. No contexto da escola pública brasileira, o professor ocupa posição estratégica, pois é ele quem concretiza, no cotidiano da sala de aula, as intenções expressas nos currículos oficiais, nos projetos pedagógicos e nas políticas educacionais. Sua atuação ultrapassa a dimensão técnica da transmissão de conteúdos e envolve processos de mediação cultural, formação ética, produção de sentidos e enfrentamento das desigualdades que marcam a trajetória dos estudantes.

Nesse sentido, compreender o perfil do professor do ensino médio implica afastar-se de concepções reducionistas que o definem exclusivamente por

competências instrumentais ou pelo domínio disciplinar. Como destaca Sacristán (2000), o currículo ganha existência concreta por meio da ação docente. Embora elaborado em documentos normativos, ele somente se efetiva quando interpretado, selecionado, reorganizado e desenvolvido pelos professores em situações reais de ensino. Para o autor, a prática pedagógica constitui o espaço privilegiado de materialização curricular, evidenciando que o professor não é mero executor de prescrições, mas sujeito ativo na construção das experiências educativas.

Essa compreensão torna-se ainda mais relevante diante das mudanças ocorridas nas últimas décadas no ensino médio brasileiro. A ampliação do acesso à educação básica, a diversificação do público escolar, as reformas curriculares e as novas exigências sociais atribuídas à escola alteraram significativamente as condições do exercício da docência. Se anteriormente o ensino médio atendia predominantemente segmentos sociais mais favorecidos e possuía caráter fortemente propedêutico, hoje acolhe estudantes oriundos de diferentes contextos econômicos, culturais e raciais, muitos deles marcados por trajetórias de exclusão social e educacional.

Miguel Arroyo (2011) afirma que os sujeitos que chegam às escolas públicas carregam experiências de desigualdade que não podem ser ignoradas pelos processos educativos. Jovens trabalhadores, estudantes em situação de vulnerabilidade social, adolescentes negros submetidos cotidianamente a práticas discriminatórias e sujeitos cujas trajetórias escolares foram atravessadas por reprovações e interrupções constituem parte significativa do público do ensino médio brasileiro. Nessa perspectiva, o professor é convocado a reconhecer que os estudantes não são receptores passivos do conhecimento, mas sujeitos históricos que trazem consigo saberes, culturas, expectativas e conflitos que precisam ser considerados na organização do trabalho pedagógico.

As especificidades do ensino médio público tornam esse desafio ainda mais complexo. Dados produzidos por diferentes pesquisas, entre elas o levantamento nacional coordenado pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Universidade de Stanford, com base no Censo Escolar (MORICONI, 2025) evidenciam que grande parte dos docentes atua em múltiplas escolas, enfrenta jornadas extensas de trabalho, convive com turmas numerosas e desenvolve suas atividades em contextos marcados pela precariedade de recursos materiais. Essas condições interferem diretamente na possibilidade de planejamento coletivo, na elaboração de estratégias pedagógicas

diferenciadas e no desenvolvimento de práticas inovadoras.

António Nóvoa (2002) argumenta que a identidade profissional docente não é resultado exclusivo da formação inicial, mas constitui um processo permanente de construção e reconstrução, produzido na articulação entre saberes acadêmicos, experiências profissionais e contextos institucionais. Segundo o autor, ser professor implica produzir continuamente sentidos sobre a própria prática, elaborando respostas para os desafios concretos encontrados no cotidiano escolar. Assim, compreender o perfil docente requer analisar não apenas aquilo que se espera do professor, mas também as condições objetivas que possibilitam ou limitam sua atuação.

No caso específico do Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) atribuem ao professor papel fundamental na mediação entre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a realidade social dos estudantes. Fundamentadas na pedagogia histórico-crítica, as DCEs compreendem a escola pública como espaço de socialização do saber elaborado e de formação humana integral. Nessa perspectiva, o docente é reconhecido como intelectual responsável pela organização do processo pedagógico, cabendo-lhe selecionar metodologias, problematizar os conteúdos e promover condições para que os estudantes se apropriem criticamente do conhecimento.

A influência da pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani (2013), reforça essa concepção ao defender que a função social da escola consiste em garantir às classes populares o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente. Para Saviani, o domínio desses saberes possibilita aos sujeitos compreender as determinações da realidade social e ampliar suas possibilidades de intervenção transformadora. Nesse sentido, o professor assume papel político relevante, uma vez que sua prática pode contribuir tanto para a reprodução das desigualdades quanto para a construção de processos emancipatórios.

A dimensão política da docência é amplamente discutida por Paulo Freire (1996). Ao afirmar que "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo", o autor rompe com perspectivas que apresentam o trabalho docente como atividade neutra. Para Freire, toda prática educativa envolve escolhas éticas e políticas. O professor é chamado a desenvolver uma pedagogia baseada no diálogo, no respeito aos saberes dos educandos e na problematização crítica da realidade. Não se trata de negar a importância do conhecimento científico, mas de

estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as experiências concretas vividas pelos estudantes.

Essa perspectiva é particularmente relevante para o ensino médio, etapa em que os jovens intensificam a construção de suas identidades e elaboram projetos de vida. A sala de aula transforma-se em espaço de disputas simbólicas, produção de sentidos e negociação de diferenças. O professor precisa desenvolver competências relacionadas à escuta, à mediação de conflitos e ao reconhecimento da diversidade presente no ambiente escolar.

Henry Giroux (1997), como já apresentado, compreende os professores como intelectuais transformadores, agentes culturais capazes de interpretar criticamente as políticas educacionais, e não meros técnicos aplicadores de métodos. O conceito de intelectual transformador recoloca o professor no centro do debate educacional, reconhecendo sua capacidade de questionar discursos hegemônicos e construir alternativas pedagógicas voltadas à emancipação dos sujeitos.

No contexto brasileiro, essa discussão torna-se ainda mais urgente diante das persistentes desigualdades raciais que atravessam a experiência escolar. A aprovação da Lei nº 10.639/2003 ampliou as responsabilidades atribuídas ao trabalho docente ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica. A legislação, resultado das lutas históricas do movimento negro, exige que os professores revisem práticas pedagógicas, materiais didáticos e concepções de conhecimento historicamente marcadas pelo eurocentrismo.

Kabengele Munanga (2005) destaca que a escola desempenhou papel importante na reprodução de estereótipos raciais ao invisibilizar as contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade nacional. Para o autor, o enfrentamento do racismo exige uma profunda revisão curricular e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das identidades negras. Nesse cenário, o professor do ensino médio é convocado a assumir postura ética e política diante das desigualdades raciais, desenvolvendo estratégias que promovam o reconhecimento da diversidade e o combate às discriminações.

Nilma Lino Gomes (2017) reforça essa compreensão ao afirmar que a educação das relações étnico-raciais requer mudanças institucionais, curriculares e pedagógicas. Segundo a autora, a construção de uma educação antirracista depende da formação adequada dos professores, da revisão dos materiais utilizados e da incorporação das demandas históricas do movimento negro às práticas escolares.

Assim, o perfil docente contemporâneo deve incluir não apenas competências técnicas e domínio de conteúdos, mas também sensibilidade para lidar com questões relacionadas à identidade, à diferença e à justiça social.

Entretanto, diversos estudos (GATTI, 2010; GOMES; JESUS, 2013) apontam que a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas significativas no tratamento das relações étnico-raciais. Muitos docentes ingressam na carreira sem discutir criticamente o racismo estrutural ou sem conhecer os referenciais teóricos e metodológicos necessários para implementar a Lei nº 10.639/2003. Soma-se a isso a insuficiência das políticas de formação continuada e as dificuldades impostas pelas condições concretas do trabalho docente.

Michael Apple (2006) chama atenção para o fato de que reformas educacionais frequentemente ampliam as responsabilidades atribuídas aos professores sem garantir as condições necessárias para sua efetivação. A intensificação do trabalho, a burocratização das práticas escolares e os processos de responsabilização individual podem fragilizar a autonomia docente e limitar iniciativas pedagógicas inovadoras. Por essa razão, discutir o perfil do professor implica também defender políticas públicas de valorização profissional, melhores condições de trabalho e investimento permanente na formação crítica dos educadores.

Moreira e Silva (2014) ressaltam que o currículo constitui espaço de disputa em que projetos emancipatórios convivem com mecanismos de reprodução das desigualdades. O professor encontra-se justamente nesse ponto de tensão: de um lado, documentos oficiais que enfatizam cidadania, inclusão e diversidade; de outro, estruturas escolares que muitas vezes dificultam a concretização desses princípios. Sua atuação demanda criatividade, compromisso ético, capacidade reflexiva e disposição para construir coletivamente alternativas pedagógicas.

Por fim, pode-se afirmar que o professor do ensino médio da escola pública brasileira é um sujeito que vivencia cotidianamente as contradições da educação contemporânea. Entre o currículo prescrito e a realidade concreta das escolas, entre as exigências institucionais e as necessidades dos estudantes, entre a reprodução e a transformação social, sua prática constitui permanente exercício de mediação. Como lembra Freire (1996), não há docência sem discência, tampouco ensino sem pesquisa, diálogo e compromisso com a humanização.

Assim, o perfil docente exigido na contemporaneidade ultrapassa a figura do especialista em conteúdos. Espera-se um profissional intelectualmente preparado,

politicamente comprometido e pedagogicamente sensível às múltiplas dimensões da experiência escolar. Um professor capaz de compreender o currículo como prática social, reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e atuar na construção de uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com a formação crítica e cidadã das juventudes brasileiras.

2.2.1 O perfil do professor do ensino médio

A dissertação que aqui se apresenta não emerge de uma posição profissional abstrata. Ela é produzida por um professor da educação básica da rede pública estadual do Paraná, condição profissional compartilhada por docentes de todos os componentes curriculares, e não apenas das Ciências Sociais. O autor atua, mais especificamente, com a disciplina de Sociologia, e essa especificidade disciplinar importa: a Sociologia, como componente curricular do Ensino Médio, ocupa uma posição singular no debate sobre educação das relações étnico-raciais, tanto pelas ferramentas analíticas que oferece quanto pelos desafios específicos que enfrenta no contexto escolar.

A inserção da Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio, restabelecida pela Lei nº 11.684/2008, resultou de uma longa disputa pela presença das Ciências Sociais na formação básica dos jovens brasileiros. Como argumenta Amaury César Moraes (2003), a Sociologia no Ensino Médio tem uma função que vai além da transmissão de conteúdos: ela é a disciplina responsável por oferecer aos estudantes um instrumental de desnaturalização da realidade social, a capacidade de compreender que aquilo que parece natural, imutável ou inevitável é, na verdade, produto de relações históricas, culturais e de poder. Essa função desnaturalizadora é especialmente relevante para a abordagem das relações raciais: o racismo se perpetua, em grande medida, porque é vivido como natural, como reflexo de diferenças "óbvias" entre grupos humanos. A Sociologia tem as ferramentas conceituais para mostrar que não é assim.

Entre essas ferramentas, destaca-se o próprio conceito de raça como construção social, uma das contribuições mais sólidas da sociologia contemporânea e um dos temas centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia. Guimarães (1999) demonstrou que raça, longe de ser uma categoria biológica, é um modo de classificação social que foi historicamente produzido, imposto

e contestado. Compreender isso em sala de aula, distinguir raça como realidade social dos grupos (com efeitos concretos sobre as chances de vida dos indivíduos) de raça como essência biológica inexistente, é um passo fundamental para que os estudantes possam compreender o racismo sem cair no essencialismo.

A contribuição de Pierre Bourdieu, já presente na formação dos professores de Sociologia, oferece outros instrumentos relevantes: o conceito de *habitus* permite compreender como as disposições racializadas se incorporam nos corpos e nas práticas dos sujeitos, muitas vezes de forma inconsciente; o conceito de campo permite analisar como a escola funciona como espaço de disputas pela definição do conhecimento legítimo; e o conceito de capital cultural permite entender por que estudantes brancos de classes médias tendem a se sair melhor num sistema escolar que toma suas referências culturais como universais. Essas ferramentas não foram criadas especificamente para a análise racial, mas articuladas ao pensamento de Gomes, Munanga e Hasenbalg, tornam-se poderosos instrumentos de análise da desigualdade racial na escola.

Além disso, a Sociologia oferece ao professor uma posição ímpar no currículo para tratar dos movimentos sociais, do Estado e das políticas públicas, das desigualdades estruturais e dos mecanismos de reprodução social, todos temas diretamente articulados à discussão sobre relações étnico-raciais. Enquanto a História aborda a trajetória cronológica das populações africanas e afro-brasileiras e a Língua Portuguesa pode trabalhar com autorias negras, a Sociologia é a disciplina que pode oferecer os conceitos estruturantes para que os estudantes compreendam por que a desigualdade racial persiste, como ela se reproduz e quais mecanismos de transformação são possíveis. Essa distinção de função curricular justifica que a presente dissertação não apenas discuta a EREER em geral, mas aponte o papel específico que o professor de Sociologia pode desempenhar nessa construção. Isso não significa, porém, que a responsabilidade pela EREER deva recair preferencialmente sobre esse componente: como esta dissertação argumenta, a legislação é clara ao atribuir essa responsabilidade a todos os professores, de todas as áreas do currículo.

2.3 FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

A escola ocupa posição estratégica na constituição das sociedades modernas, não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos sistematizados, mas também como instituição responsável pela formação ética, política e cultural das novas gerações. Compreender a educação escolar implica reconhecer que ela participa ativamente da produção de subjetividades, da construção de identidades sociais e da definição dos referenciais simbólicos que orientam a vida coletiva. Longe de constituir um espaço neutro, a escola é atravessada pelas contradições presentes na sociedade e pode tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como instrumento de transformação social. A ideia de que a escola é um espaço eminentemente político encontra respaldo nas reflexões de Paulo Freire (1996), para quem toda prática educativa envolve escolhas éticas e posicionamentos diante do mundo. Ao afirmar que "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1996, p. 110), o autor destaca que o trabalho pedagógico pode contribuir tanto para a manutenção das estruturas opressoras quanto para a construção de processos emancipatórios.

No contexto brasileiro, essa discussão torna-se particularmente relevante quando se considera a persistência do racismo e seus impactos sobre as trajetórias educacionais da população negra. A necessidade de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo decorre da própria formação histórica do país: durante mais de três séculos, a escravidão estruturou relações econômicas, políticas e sociais, produzindo profundas desigualdades que persistem mesmo após a abolição formal ocorrida em 1888. A inexistência de políticas efetivas de integração da população negra à cidadania, associada à difusão do mito da democracia racial, contribuiu para a naturalização das desigualdades e para a negação do racismo enquanto problema social. Nilma Lino Gomes (2017) afirma que o movimento negro brasileiro assumiu importante função educativa ao denunciar o racismo presente nas instituições e ao propor novas formas de compreender a diversidade étnico-racial, evidenciando que as reivindicações pela transformação curricular não surgiram no interior das universidades ou dos órgãos governamentais, mas foram resultado das experiências coletivas de resistência construídas historicamente pela população negra. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um dos principais marcos desse processo: mais do que introduzir novos conteúdos, a lei propõe uma revisão

crítica das bases epistemológicas que sustentam o currículo escolar brasileiro, questionando a centralidade exclusiva dos referenciais europeus na produção do conhecimento. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) destaca que a educação das relações étnico-raciais deve ser compreendida como processo contínuo de democratização da escola, orientado pela valorização das identidades negras, pelo reconhecimento das contribuições africanas para a formação nacional e pelo enfrentamento das práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar.

A compreensão do racismo como fenômeno estrutural, e não como desvio individual ou comportamento patológico de sujeitos isolados, constitui um dos avanços mais significativos das ciências sociais brasileiras no campo das relações étnico-raciais. Essa perspectiva desloca o debate do plano da moralidade individual para o plano da organização social. Florestan Fernandes (1978; 2008), ao analisar a integração da população negra à sociedade de classes após a abolição, demonstrou que a desigualdade racial no Brasil não é resíduo de um passado superado, mas estrutura ativa de produção e reprodução de hierarquias sociais. A passagem da escravidão ao capitalismo industrial não desfez as clivagens raciais, ao contrário, reorganizou-as sob novas formas, mantendo a população negra em condições sistematicamente desfavorecidas de acesso à educação, ao trabalho qualificado e à participação política.

Carlos Hasenbalg (1979) aprofundou essa análise ao demonstrar empiricamente que existe um componente especificamente racial na reprodução das desigualdades: mesmo quando se controlam variáveis de classe, os indivíduos negros enfrentam barreiras adicionais de acesso e mobilidade que têm raça como determinante autônomo, o que é decisivo para entender por que a escola pública pode reproduzir desigualdades mesmo sem que seus agentes tenham intenções discriminatórias declaradas.

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999; 2002) acrescenta que o racismo é tanto uma ideologia que naturaliza hierarquias raciais quanto uma prática institucional que organiza o acesso diferencial a direitos e oportunidades, operando durante décadas sob o manto do mito da democracia racial, que tornou especialmente difícil sua nomeação e enfrentamento.

Lélia Gonzalez (1984), em análise pioneira sobre racismo e sexismo na cultura brasileira, evidenciou que esse racismo opera de forma sofisticada, ocultando-se sob discursos de cordialidade e miscigenação, ao mesmo tempo em que articula

desigualdades de raça, classe e gênero na produção de múltiplas formas de exclusão.

Jurema Werneck (2016) propõe uma tipologia que distingue quatro dimensões interdependentes do racismo estrutural, institucional, interpessoal e internalizada, especialmente útil para a análise da escola, que pode reproduzir racismo simultaneamente em seus currículos, em seus processos disciplinares, nas relações cotidianas entre sujeitos e nas autoavaliações negativas que estudantes negros constroem sobre sua própria capacidade intelectual.

Abdias Nascimento (1978) já denunciava o que chamou de "genocídio cultural", o processo pelo qual a escola brasileira não apenas excluiu fisicamente a população negra, mas destruiu as referências culturais que poderiam sustentar identidades positivas. Compreender o racismo como estrutura significa, portanto, reconhecer que a escola não é uma instituição neutra diante das desigualdades raciais: ela é, simultaneamente, produto e produtora dessas desigualdades.

A análise das relações raciais frequentemente privilegia a experiência da população negra como objeto central de investigação, sem que a posição racial dos grupos brancos seja igualmente problematizada. Esse silêncio contribui para naturalizar a branquitude como norma invisível, como padrão não marcado a partir do qual a diferença racial dos outros é definida e avaliada. Ruth Frankenberg (1993) foi uma das primeiras pesquisadoras a propor que a brancura deveria ser analisada não como ausência de raça, mas como posição social produtora de privilégios estruturais, operando como localização de vantagem e como conjunto de práticas que tendem a permanecer invisíveis para aqueles que delas se beneficiam.

No Brasil, Lia Schucman (2012) demonstrou que a branquitude possui especificidades relacionadas à história miscigenada do país e à ideologia da democracia racial, propondo distinguir entre uma branquitude acrítica, que naturaliza seus privilégios como mérito individual, e uma branquitude crítica, que os identifica e busca questioná-los politicamente.

Maria Aparecida Silva Bento (2002; 2022) aprofunda essa análise ao introduzir o conceito de pacto narcísico da branquitude: a tendência dos grupos brancos de estabelecerem acordos tácitos para não problematizar seus privilégios, preservando uma autoimagem positiva que prescinde do reconhecimento do racismo. No contexto escolar, esse pacto se manifesta quando professores resistem a discutir racismo por considerá-lo politização desnecessária, ou quando as conquistas de estudantes negros são lidas como exceções enquanto suas dificuldades são naturalizadas.

Como argumenta Edith Piza (2002), a branquitude ganha existência social pela reiteração cotidiana de práticas que tomam a experiência branca como referência universal, no currículo, nos materiais didáticos e nas expectativas diferenciadas projetadas sobre estudantes de diferentes raças. Incorporar essa discussão à formação docente não significa responsabilizar individualmente os educadores pelas desigualdades históricas, mas criar condições para que reconheçam sua posição dentro de uma estrutura racial e atuem, a partir dela, de forma mais consciente e comprometida com a igualdade.

A crítica ao eurocentrismo presente nos currículos escolares não pode ser plenamente compreendida sem o aporte do pensamento decolonial, que propõe uma análise das relações de poder instauradas pela colonização europeia e de sua persistência nas formas contemporâneas de produção e legitimação do conhecimento. Aníbal Quijano (2005) demonstrou que a colonização europeia das Américas não foi apenas um processo de dominação econômica e política, mas implicou a imposição de uma classificação racial global da população e de uma geopolítica do conhecimento que localizou a Europa como centro produtor de racionalidade universal. Essa colonialidade não terminou com a independência formal dos países latino-americanos: ela persiste nas estruturas do Estado, nas instituições educacionais e nos modos de pensar que continuam tomando o cânone europeu como horizonte de referência.

Walter Mignolo (2017) desenvolve essa análise ao propor o conceito de diferença colonial, a distância epistêmica imposta entre o conhecimento produzido nos centros coloniais e os saberes dos povos colonizados. Nelson Maldonado-Torres (2007) aprofunda o programa decolonial ao propor o conceito de colonialidade do ser: a desumanização das populações africanas e indígenas não operou apenas no plano econômico ou político, mas negou a essas populações a condição de sujeitos capazes de produzir conhecimento, história e cultura, herança que persiste quando autores negros e indígenas aparecem nos currículos apenas como objetos de estudo e não como pensadores cujas perspectivas iluminam a compreensão do mundo.

Catherine Walsh (2013) propõe uma pedagogia decolonial que questiona os próprios fundamentos epistemológicos da escola, e Nilma Lino Gomes (2012) articula essa perspectiva ao contexto brasileiro ao propor a descolonização dos currículos como parte constitutiva da educação das relações étnico-raciais, o que não consiste apenas na inclusão de novos conteúdos, mas na transformação das formas de

produzir e legitimar conhecimentos dentro da escola, reconhecendo os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas como perspectivas epistemológicas válidas que enriquecem a compreensão da realidade e ampliam os horizontes formativos de todos os estudantes.

A análise das relações étnico-raciais no ambiente escolar exige ainda um instrumental capaz de dar conta da complexidade das experiências vividas pelos sujeitos. O conceito de interseccionalidade, formulado por Kimberlé Crenshaw (1989; 1991), responde a essa exigência ao demonstrar que categorias como raça, gênero e classe não operam de maneira independente, mas se articulam produzindo formas específicas de desigualdade que não podem ser compreendidas pela análise isolada de cada dimensão. No contexto escolar brasileiro, essa perspectiva é particularmente relevante: meninas negras, jovens LGBTQIA+ negros e estudantes indígenas vivenciam formas de exclusão que envolvem a articulação de múltiplos eixos de opressão e que exigem respostas pedagógicas igualmente articuladas.

Lélia Gonzalez (2020), em produção que reúne suas reflexões sobre feminismo afro-latino-americano, antecipou elementos centrais dessa análise ao demonstrar que a experiência da mulher negra brasileira é irreduzível tanto à categoria de "mulher" quanto à de "negro", evidenciando como a sociedade brasileira produz representações distintas e igualmente opressivas que não correspondem nem à imagem da mulher branca nem à do homem negro.

Patricia Hill Collins (1990; 2019) expande essa perspectiva ao propor o conceito de matriz de dominação, a ideia de que diferentes sistemas de opressão se organizam de maneira estruturada e interdependente, não como forças separadas que se somam, mas como dimensões de uma mesma estrutura de poder. Carla Akotirene (2019) articula o conceito à tradição intelectual negra e ao pensamento feminista do Sul Global, alertando para o risco de que a interseccionalidade seja esvaziada de sua radicalidade política ao ser incorporada de forma domesticada às instituições sem que as estruturas de poder sejam efetivamente questionadas.

A articulação entre os conceitos de racismo estrutural, branquitude, perspectiva decolonial e interseccionalidade oferece ao professor, e especialmente ao professor de Sociologia, um quadro analítico robusto para compreender a complexidade das relações étnico-raciais na escola e para fundamentar práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial. Mais do que um conjunto de conceitos a serem transmitidos aos estudantes, esses referenciais constituem ferramentas de leitura da

própria realidade escolar: instrumentos que permitem identificar o que o currículo silencia, questionar as normas que se apresentam como neutras e construir, coletivamente, uma escola que reconheça a dignidade e o protagonismo intelectual de todos os sujeitos que a habitam.

Nesse sentido, a formação antirracista precisa ser compreendida como dimensão constitutiva da função social da escola pública, não como cumprimento de determinação legal, mas como compromisso ético com a construção de uma sociedade menos desigual, capaz de reconhecer a pluralidade que caracteriza a experiência brasileira e de transformar o cotidiano escolar em território de diálogo, respeito e emancipação.

3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1 DOCUMENTOS, LEGISLAÇÃO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O corpus documental desta dissertação é composto por três conjuntos de fontes. O primeiro reúne a legislação federal diretamente relacionada ao objeto da pesquisa: a Lei nº 9.394/1996 (LDB), a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, a Lei nº 11.684/2008 (que tornou obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio), a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e a Lei nº 14.945/2024, que revisou parte dessa reforma. O segundo conjunto reúne os documentos normativos nacionais e estaduais que regulamentam a aplicação dessas leis: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (SEED-PR, 2024). O terceiro conjunto é bibliográfico, reunindo a produção acadêmica nacional e internacional sobre currículo, racismo estrutural, branquitude, interseccionalidade, perspectiva decolonial e formação docente mobilizada ao longo dos capítulos anteriores.

A seleção dos documentos normativos obedeceu a três critérios cumulativos: (i) vigência no momento da pesquisa ou relevância histórica direta para a compreensão do marco legal vigente; (ii) aplicabilidade à rede estadual de ensino do Paraná, critério que afastou documentos de outras unidades federativas; e (iii) caráter oficial, isto é, tratou-se sempre do texto integral publicado pelo órgão competente (Diário Oficial da União, Diário Oficial do Estado do Paraná ou portal oficial da Secretaria de Estado da Educação), e não de sínteses ou comentários de terceiros.

O procedimento analítico adotado foi a análise de conteúdo de orientação temática, desenvolvida em quatro etapas. Na primeira etapa, de levantamento e organização cronológica, os documentos foram reunidos e ordenados segundo sua data de publicação, o que permitiu reconstituir a sequência histórica das mudanças normativas que incidem sobre a educação das relações étnico-raciais no Ensino

Médio paranaense. Na segunda etapa, de leitura exploratória, cada documento foi lido na íntegra, com registro de excertos relacionados ao objeto da pesquisa. Na terceira etapa, de codificação temática, esses excertos foram organizados em quatro categorias de análise construídas a partir dos objetivos específicos da pesquisa: (a) fundamentação legal e obrigatoriedade da ERE; (b) diretrizes pedagógicas e curriculares propostas; (c) mecanismos institucionais de formação docente e de implementação previstos no próprio texto normativo; e (d) lacunas ou omissões identificadas, isto é, aspectos que a legislação delega a regulamentações posteriores ou à iniciativa das redes de ensino, sem detalhamento. Na quarta e última etapa, de interpretação, os excertos codificados em cada categoria foram analisados à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2, permitindo identificar tanto avanços quanto tensões entre o currículo prescrito nos documentos e os obstáculos relatados pela literatura e pela experiência docente sistematizada na seção 3.4.1.

Esse detalhamento metodológico busca conferir maior transparência e rigor ao percurso analítico da pesquisa, explicitando que a afirmação de obstáculos e avanços na implementação da ERE, retomada ao longo desta dissertação, não decorre de impressão genérica, mas de um procedimento sistemático de leitura e categorização do corpus documental e bibliográfico descrito acima.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A formação inicial dos professores constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada. No contexto das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil, essa formação assume relevância ainda maior, uma vez que a implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais exige que os docentes possuam conhecimentos teóricos, metodológicos e políticos capazes de enfrentar as desigualdades raciais historicamente presentes na sociedade brasileira. Assim, compreender a formação inicial dos professores implica analisar os processos pelos quais os futuros docentes constroem saberes sobre as relações étnico-raciais e desenvolvem competências para promover uma educação antirracista no cotidiano

escolar.

A discussão sobre a formação docente não pode ser dissociada das transformações ocorridas na educação brasileira nas últimas décadas. Tradicionalmente, os cursos de licenciatura foram organizados a partir de uma perspectiva disciplinar que privilegiava a transmissão de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, relegando a segundo plano reflexões relacionadas à diversidade cultural, às desigualdades sociais e às questões raciais. Como resultado, muitos professores concluíram sua formação acadêmica sem aprofundar discussões sobre o racismo estrutural, a história da população negra no Brasil ou as contribuições africanas e afro-brasileiras para a constituição da sociedade nacional.

Esse cenário tornou-se objeto de críticas por parte de pesquisadores e movimentos sociais que passaram a questionar a ausência de debates sobre relações raciais nos currículos das licenciaturas. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a luta pela inserção da temática étnico-racial na formação de professores resulta de um longo processo de reivindicação protagonizado pelo movimento negro brasileiro, que denunciou a invisibilidade das populações negras nos currículos escolares e universitários. Para a autora, a formação docente precisa ser compreendida como espaço estratégico para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e com o enfrentamento do racismo.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco importante nesse processo ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ampliaram essa responsabilidade ao estabelecer que as instituições formadoras de professores deveriam incorporar essa temática em seus projetos pedagógicos. Dessa forma, a legislação reconhece que a efetivação da educação antirracista depende, em grande medida, da qualidade da formação oferecida aos futuros docentes.

Entretanto, a existência de dispositivos legais não significou a imediata transformação dos cursos de licenciatura. Diversas pesquisas apontam que a incorporação das relações étnico-raciais na formação inicial ocorreu de maneira desigual entre instituições, cursos e áreas de conhecimento. Em muitos casos, a temática passou a ser abordada apenas em disciplinas optativas ou em atividades pontuais, sem alcançar uma integração efetiva ao conjunto da formação docente. Como observa Munanga (2005), a permanência de uma perspectiva eurocêntrica nos

currículos universitários continua limitando a compreensão crítica das relações raciais no Brasil.

O debate sobre formação inicial também exige considerar o papel das universidades na produção e difusão do conhecimento. Para Gatti (2010), a formação docente não deve restringir-se ao domínio técnico de conteúdos ou metodologias de ensino. Ela envolve a construção de referenciais teóricos capazes de permitir aos professores compreender a complexidade dos fenômenos sociais que atravessam o ambiente escolar. Nesse sentido, a discussão sobre racismo, discriminação, preconceito e desigualdade racial precisa ocupar espaço central nos processos formativos, possibilitando que os futuros docentes reconheçam as múltiplas formas pelas quais o racismo se manifesta nas instituições educacionais.

A contribuição de Kabengele Munanga (2005) é particularmente relevante para essa discussão. O autor argumenta que a escola brasileira historicamente reproduziu visões estereotipadas sobre a população negra, contribuindo para a manutenção de preconceitos e desigualdades. Para ele, a superação desse quadro depende de uma formação docente que possibilite a desconstrução de concepções racistas internalizadas ao longo da trajetória social dos indivíduos. Assim, a formação inicial não deve apenas transmitir informações sobre a história africana e afro-brasileira, mas promover reflexões críticas sobre identidade, poder, cultura e relações sociais.

Essa perspectiva aproxima-se das formulações de Paulo Freire (1996), para quem a formação dos educadores deve estar orientada pela construção da consciência crítica. Freire compreende a educação como prática política e destaca que ensinar exige compreender a realidade social em sua historicidade e complexidade. Nesse sentido, a formação docente voltada para a educação das relações étnico-raciais deve estimular processos de reflexão que permitam aos futuros professores identificar mecanismos de exclusão e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Além da dimensão política, a formação inicial possui importante função na constituição da identidade profissional docente. António Nóvoa (1995) argumenta que tornar-se professor envolve um processo contínuo de construção de saberes, valores e concepções de ensino. A identidade docente não é resultado apenas da formação acadêmica, mas da articulação entre experiências pessoais, conhecimentos científicos e práticas profissionais. No caso da educação das relações étnico-raciais, isso significa que a formação inicial deve criar oportunidades para que os futuros

professores reflitam sobre suas próprias trajetórias, preconceitos e percepções acerca da diversidade cultural.

Essa reflexão torna-se ainda mais necessária quando se considera a persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira. O racismo não se manifesta apenas por meio de atitudes individuais, mas constitui elemento estruturante das instituições e das relações sociais. Dessa forma, os professores ingressam nos cursos de formação trazendo consigo representações construídas em uma sociedade marcada por desigualdades raciais. A universidade, portanto, possui a responsabilidade de promover espaços de debate capazes de problematizar essas concepções e ampliar a compreensão crítica dos futuros educadores.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre teoria e prática na formação docente. Durante muito tempo, os cursos de licenciatura foram criticados por apresentarem excessiva fragmentação entre os conhecimentos teóricos e as experiências concretas da escola. No campo da educação das relações étnico-raciais, essa distância pode gerar dificuldades para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Os futuros professores precisam não apenas compreender conceitos relacionados ao racismo e à diversidade cultural, mas também desenvolver estratégias didáticas que possibilitem a abordagem dessas questões em sala de aula.

Nesse contexto, as experiências de estágio supervisionado assumem papel fundamental. Elas permitem que os licenciandos entrem em contato com a realidade escolar e observem como as questões étnico-raciais se manifestam nas relações entre estudantes, professores e comunidade escolar. Conforme ressalta Pimenta e Lima (2012), o estágio deve ser entendido como espaço de reflexão crítica sobre a prática educativa, favorecendo a articulação entre os conhecimentos produzidos na universidade e os desafios concretos encontrados na escola.

A formação inicial voltada para a educação das relações étnico-raciais também demanda a ampliação dos referenciais epistemológicos presentes nas licenciaturas. A valorização de intelectuais negros, de perspectivas afrocentradas e de produções acadêmicas comprometidas com a descolonização do conhecimento constitui passo importante para romper com tradições curriculares marcadas pela centralidade europeia. Nesse sentido, autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e Abdias Nascimento oferecem contribuições fundamentais para a construção de uma formação docente comprometida com a justiça racial.

No Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica reforçam

a importância de uma formação docente capaz de promover o reconhecimento da diversidade cultural e o combate às desigualdades. Ao atribuírem ao professor o papel de mediador do conhecimento e agente de transformação social, as diretrizes evidenciam a necessidade de processos formativos que articulem conhecimentos científicos, compromisso ético e sensibilidade diante das questões sociais contemporâneas.

Dessa forma, pode-se afirmar que a formação inicial constitui etapa decisiva na construção dos saberes necessários à implementação da educação das relações étnico-raciais. Embora avanços significativos tenham ocorrido após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, persistem desafios relacionados à inserção efetiva da temática nos currículos das licenciaturas, à formação crítica dos futuros docentes e à articulação entre teoria e prática. A consolidação de uma educação antirracista depende, portanto, do fortalecimento das políticas de formação inicial e do reconhecimento de que a preparação dos professores representa condição indispensável para a construção de uma escola comprometida com a igualdade racial e a valorização da diversidade.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A discussão sobre a formação continuada dos professores ocupa lugar central nos debates contemporâneos sobre qualidade da educação e desenvolvimento profissional docente. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para responder às demandas que emergem ao longo da trajetória profissional dos educadores. No campo específico da educação das relações étnico-raciais, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que a implementação da Lei nº 10.639/2003 exige conhecimentos, competências e sensibilidades que muitas vezes não foram contemplados nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico na construção de saberes necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade racial e com a consolidação de uma educação antirracista.

A compreensão da formação continuada como elemento constitutivo da

profissão docente está associada à ideia de que o professor é um sujeito em permanente processo de aprendizagem. A docência não se encerra na conclusão da graduação, mas se desenvolve continuamente a partir das experiências vividas na escola, das interações com colegas, dos desafios enfrentados no cotidiano e das oportunidades de aperfeiçoamento profissional. Conforme afirma António Nóvoa (1992), a formação docente deve ser entendida como um processo permanente de construção da identidade profissional, no qual o professor produz conhecimentos sobre sua própria prática e ressignifica constantemente seus saberes.

Essa perspectiva representa uma ruptura com modelos tradicionais de capacitação docente que concebiam a formação continuada como mera atualização técnica ou transmissão de conteúdos elaborados por especialistas externos à escola. Segundo Imbernón (2011), a formação continuada precisa ser compreendida como um processo reflexivo e colaborativo, capaz de promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Para o autor, o desenvolvimento profissional ocorre quando os professores participam ativamente da construção do conhecimento, analisando criticamente suas experiências e compartilhando saberes produzidos no exercício da profissão.

No Brasil, a necessidade de fortalecer a formação continuada ganhou maior relevância a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que introduziu novos desafios para os sistemas educacionais e para os profissionais da educação. Embora a legislação tenha estabelecido a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, muitos professores encontraram dificuldades para abordar essas temáticas devido à ausência de formação específica durante sua trajetória acadêmica. Dessa forma, a formação continuada passou a ser reconhecida como uma das principais estratégias para viabilizar a implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais.

Nilma Lino Gomes (2012) destaca que a construção de uma educação antirracista exige processos formativos que ultrapassem a simples transmissão de informações sobre a história da população negra. Segundo a autora, é necessário promover reflexões profundas sobre as formas pelas quais o racismo se manifesta nas instituições educacionais, influenciando práticas pedagógicas, relações interpessoais e processos de aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada deve contribuir para que os professores desenvolvam uma compreensão crítica das desigualdades raciais e sejam capazes de elaborar estratégias pedagógicas voltadas

à valorização da diversidade.

A relevância da formação continuada também pode ser compreendida a partir das contribuições de Maurice Tardif (2014), que analisa os saberes docentes como conhecimentos construídos ao longo da experiência profissional. Para o autor, os professores mobilizam diferentes tipos de saberes em sua prática cotidiana, incluindo conhecimentos acadêmicos, curriculares, pedagógicos e experienciais. A formação continuada desempenha papel fundamental nesse processo ao possibilitar a ampliação e a resignificação desses saberes diante dos desafios concretos encontrados no ambiente escolar.

No âmbito da educação das relações étnico-raciais, essa perspectiva é particularmente importante porque muitos dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de práticas antirracistas não são adquiridos exclusivamente por meio da formação universitária. Ao longo de sua trajetória profissional, os professores entram em contato com novas pesquisas, participam de cursos, seminários, grupos de estudo e projetos institucionais que contribuem para ampliar sua compreensão sobre as questões raciais e suas implicações educacionais. Dessa forma, a formação continuada torna-se espaço privilegiado para a construção de novos referenciais teóricos e metodológicos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da escola como espaço formativo. Durante muito tempo, a formação continuada foi concebida como atividade realizada fora do ambiente escolar, geralmente por meio de cursos esporádicos promovidos por universidades ou órgãos governamentais. Entretanto, autores como Candau (1997) argumentam que a escola deve ser reconhecida como lugar de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, reuniões pedagógicas, grupos de trabalho, projetos coletivos e momentos de reflexão sobre a prática constituem oportunidades importantes para a construção de saberes docentes.

A valorização da formação em contexto escolar ganha especial importância quando se considera a implementação da educação antirracista. Muitas das situações relacionadas ao racismo e à discriminação manifestam-se no cotidiano das escolas, exigindo respostas pedagógicas contextualizadas e articuladas às experiências concretas dos estudantes. Assim, espaços coletivos de reflexão podem contribuir para que os professores compartilhem desafios, construam estratégias de intervenção e desenvolvam práticas mais sensíveis às questões étnico-raciais.

Paulo Freire (1996) oferece importante contribuição para essa discussão ao

defender que a formação permanente dos educadores deve estar fundamentada na reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, ensinar exige pesquisa, curiosidade intelectual e disposição para aprender continuamente. O professor não é um profissional acabado, mas um sujeito em constante processo de formação. Essa concepção torna-se particularmente relevante para a educação das relações étnico-raciais, uma vez que o enfrentamento do racismo requer disposição para revisar concepções, questionar preconceitos internalizados e construir novas formas de compreender a realidade social.

A formação continuada também desempenha papel fundamental na consolidação da identidade profissional docente. Conforme argumenta Nóvoa (1992), os professores constroem suas identidades a partir da articulação entre experiências pessoais, saberes profissionais e contextos institucionais. Os processos formativos contribuem para fortalecer essa identidade ao promover o reconhecimento da docência como atividade intelectual complexa, marcada pela reflexão e pela produção de conhecimento. No caso da educação antirracista, a formação continuada pode favorecer a construção de uma identidade profissional comprometida com os princípios da justiça social e da igualdade racial.

No contexto das políticas públicas educacionais, diversas iniciativas têm buscado fortalecer a formação dos professores para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, universidades públicas e secretarias estaduais de educação contribuíram para ampliar o acesso dos docentes a materiais didáticos, cursos de aperfeiçoamento e ações formativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, pesquisas realizadas por Gomes (2017) e Munanga (2005) demonstram que essas iniciativas ainda ocorrem de maneira desigual, apresentando diferenças significativas entre regiões, redes de ensino e áreas do conhecimento.

No Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) reconhecem a formação continuada como elemento essencial para a qualificação do trabalho pedagógico. O documento destaca a importância de promover processos formativos que possibilitem aos professores compreender as transformações sociais contemporâneas e desenvolver práticas comprometidas com a diversidade cultural e com os direitos humanos. Nesse sentido, a formação para a educação das relações étnico-raciais deve ser compreendida como parte integrante do desenvolvimento profissional docente e não como atividade complementar ou

eventual.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, persistem desafios significativos para a consolidação de políticas efetivas de formação continuada. Entre os principais obstáculos destacam-se a sobrecarga de trabalho docente, a insuficiência de recursos financeiros, a descontinuidade das políticas públicas e a dificuldade de garantir espaços permanentes de estudo e reflexão nas escolas. Além disso, muitos cursos de formação ainda apresentam caráter excessivamente teórico, estabelecendo poucas conexões com os desafios concretos enfrentados pelos professores em seu cotidiano profissional.

Outro desafio importante refere-se à necessidade de superar abordagens pontuais e comemorativas da temática racial. A educação antirracista exige formação sistemática, capaz de promover mudanças duradouras nas concepções pedagógicas e nos modos de organização do trabalho escolar. Isso implica compreender que a formação continuada não deve se limitar a eventos isolados ou ações desenvolvidas em datas específicas, mas constituir um processo permanente de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, a formação continuada configura-se como dimensão indispensável para a construção dos saberes necessários à educação das relações étnico-raciais. Ao possibilitar a ampliação dos conhecimentos docentes, a reflexão crítica sobre a prática e o fortalecimento do compromisso com a igualdade racial, ela contribui para que os professores desenvolvam competências capazes de transformar o ambiente escolar em espaço de valorização da diversidade e enfrentamento das desigualdades. Mais do que uma exigência legal, a formação continuada representa uma condição fundamental para a efetivação de uma educação antirracista comprometida com os princípios da cidadania, da democracia e da justiça social.

3.4 OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A compreensão dos saberes docentes constitui um dos campos mais relevantes dos estudos sobre formação de professores, especialmente quando se busca analisar como os educadores constroem conhecimentos capazes de orientar suas práticas pedagógicas diante dos desafios contemporâneos da educação. No

âmbito da educação das relações étnico-raciais, essa discussão assume importância ainda maior, pois a implementação de uma educação antirracista não depende exclusivamente da existência de legislações, diretrizes curriculares ou materiais didáticos, mas, sobretudo, da capacidade dos professores de mobilizar conhecimentos, experiências e competências que permitam transformar tais orientações em práticas concretas no cotidiano escolar.

A prática pedagógica é resultado de um conjunto complexo de saberes construídos ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos docentes. Nesse sentido, a atuação do professor não pode ser compreendida como mera aplicação mecânica de teorias ou prescrições curriculares. Ao contrário, ela envolve processos permanentes de interpretação, adaptação e produção de conhecimentos que se desenvolvem em interação com os sujeitos, os contextos escolares e as demandas sociais. Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes constituem um conjunto plural, heterogêneo e historicamente construído, que se forma a partir de diferentes fontes e experiências.

Segundo Maurice Tardif (2014), os professores mobilizam diferentes tipos de saberes em sua atividade profissional. Entre eles destacam-se os saberes da formação profissional, adquiridos durante a formação inicial e continuada; os saberes disciplinares, relacionados aos conhecimentos específicos das áreas de ensino; os saberes curriculares, vinculados às orientações institucionais e aos programas educacionais; e os saberes experienciais, construídos no exercício cotidiano da profissão. A prática pedagógica emerge justamente da articulação desses diferentes conhecimentos, que são constantemente reinterpretados diante das situações concretas enfrentadas pelos educadores.

Essa leitura fenomenológica e experiencial dos saberes docentes, fundamental para compreender a dimensão subjetiva da profissão, encontra um contraponto necessário na pedagogia histórico-crítica formulada por Dermeval Saviani (2013). Para o autor, a especificidade da prática educativa escolar está em possibilitar aos sujeitos o acesso ao saber sistematizado, historicamente produzido pela humanidade, superando tanto o espontaneísmo pedagógico quanto a mera reprodução de conteúdos desarticulados da realidade social. Saviani argumenta que o professor não é apenas um mediador entre saberes experienciais e prática cotidiana, mas um agente responsável por garantir a apropriação, pelas classes populares, dos instrumentos culturais que ampliam suas possibilidades de compreensão crítica da realidade e de

intervenção transformadora sobre ela. Essa perspectiva é particularmente relevante para a educação das relações étnico-raciais: sem negar a legitimidade dos saberes experienciais discutidos por Tardif, é preciso reconhecer que o enfrentamento do racismo estrutural exige também a apropriação, pelos estudantes, de um corpo de conhecimentos sistematizados sobre a história da África, das populações afro-brasileiras e indígenas e sobre os mecanismos de produção da desigualdade racial, conhecimentos que não emergem espontaneamente da experiência cotidiana, mas que precisam ser deliberadamente ensinados. Nesse sentido, a construção dos saberes docentes para a EREER articula, dialeticamente, a valorização da experiência prática do professor e o compromisso, próprio da pedagogia histórico-crítica, com a socialização do conhecimento sistematizado como instrumento de emancipação.

Essa perspectiva permite compreender que a construção de uma educação antirracista exige mais do que o domínio de conteúdos sobre a história da África ou da população afro-brasileira. Os professores precisam desenvolver saberes capazes de orientá-los na identificação das múltiplas formas pelas quais o racismo se manifesta no ambiente escolar, bem como na elaboração de estratégias pedagógicas que promovam o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento das desigualdades. Trata-se de um processo que envolve conhecimentos teóricos, sensibilidade social, compromisso ético e capacidade reflexiva.

A relação entre saberes docentes e prática pedagógica pode ser analisada a partir das contribuições de Paulo Freire (1996). Para o autor, ensinar não significa transferir conhecimentos prontos aos estudantes, mas criar condições para a produção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a prática pedagógica exige reflexão permanente sobre a realidade social e sobre os processos educativos. Freire destaca que a formação dos educadores está diretamente relacionada à capacidade de compreender criticamente o mundo e de reconhecer a educação como prática de liberdade. Tal concepção torna-se particularmente relevante para a educação antirracista, uma vez que o enfrentamento do racismo requer uma postura pedagógica comprometida com a transformação social.

Ao discutir os saberes docentes, é importante reconhecer que a escola constitui um espaço permeado por relações de poder, conflitos e disputas simbólicas. O currículo, os materiais didáticos, as normas institucionais e as interações cotidianas influenciam diretamente a construção das práticas pedagógicas. Nesse contexto, os professores não atuam em condições neutras, mas precisam constantemente

interpretar e negociar significados diante das demandas que emergem da realidade escolar.

Henry Giroux (1997), reforça, no caso da educação das relações étnico-raciais, a importância do professor como sujeito capaz de problematizar preconceitos, desconstruir estereótipos e promover novas formas de compreensão da diversidade cultural.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 evidencia a centralidade dos saberes docentes na concretização das políticas educacionais voltadas à igualdade racial. Embora a legislação tenha estabelecido a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sua efetivação depende da capacidade dos professores de incorporar essa temática ao cotidiano escolar. Diversas pesquisas apontam que muitos docentes reconhecem a importância da legislação, mas enfrentam dificuldades para transformar seus princípios em práticas pedagógicas sistemáticas. Entre os fatores que explicam essa situação destacam-se a insuficiência da formação específica, a escassez de materiais didáticos adequados e a persistência de concepções tradicionais de ensino.

Nesse cenário, os saberes experienciais assumem papel fundamental. Conforme destaca Tardif (2014), grande parte dos conhecimentos mobilizados pelos professores é construída no exercício cotidiano da profissão. As experiências vividas em sala de aula, os desafios enfrentados na relação com os estudantes e as interações estabelecidas com colegas contribuem para a elaboração de estratégias pedagógicas próprias. Assim, a prática profissional torna-se um espaço privilegiado de aprendizagem e produção de conhecimento.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de António Nóvoa (1992), para quem os professores produzem saberes a partir da análise crítica de suas experiências. Segundo o autor, a profissionalidade docente não se limita à aplicação de conhecimentos produzidos por especialistas externos à escola. Ela envolve a capacidade dos próprios educadores de refletir sobre suas práticas, construir soluções para problemas concretos e compartilhar experiências com outros profissionais. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida não apenas como espaço de trabalho, mas também como ambiente de formação e produção de conhecimento.

No campo da educação das relações étnico-raciais, a reflexão sobre a prática torna-se indispensável. Muitos professores reconhecem que aprenderam a trabalhar com a temática racial não apenas em cursos formais de formação, mas também a

partir das experiências vividas na escola, das demandas apresentadas pelos estudantes e do contato com materiais produzidos por movimentos sociais e pesquisadores da área. Esse processo evidencia que os saberes necessários à educação antirracista são construídos de forma dinâmica e permanente, articulando conhecimentos acadêmicos e experiências concretas.

A contribuição de Nilma Lino Gomes (2017) é particularmente relevante nesse debate. A autora argumenta que a educação das relações étnico-raciais exige a construção de novos referenciais pedagógicos capazes de romper com perspectivas eurocêntricas historicamente presentes na escola brasileira. Para ela, os professores precisam desenvolver saberes que lhes permitam reconhecer a diversidade cultural como elemento constitutivo da sociedade e compreender as desigualdades raciais como fenômenos históricos e sociais. Isso implica não apenas ampliar conhecimentos sobre a população negra, mas também revisar concepções de currículo, cultura e identidade.

Nesse processo, a prática pedagógica assume papel decisivo. É por meio dela que os princípios da educação antirracista se materializam no cotidiano escolar. A escolha dos conteúdos, a seleção de materiais didáticos, a organização das atividades de ensino e a forma como os conflitos são abordados em sala de aula refletem diretamente os saberes mobilizados pelos professores. Dessa forma, a prática pedagógica pode contribuir tanto para a reprodução de estereótipos quanto para a valorização da diversidade e o fortalecimento da cidadania.

A análise dos saberes docentes também permite compreender que o trabalho pedagógico não ocorre de maneira isolada. Conforme argumenta Pimenta (2012), a docência constitui uma prática social coletiva, desenvolvida em interação com outros profissionais, com a comunidade escolar e com as políticas educacionais. Assim, os conhecimentos mobilizados pelos professores são influenciados pelas condições institucionais de trabalho, pelas oportunidades de formação e pelas culturas escolares presentes em cada contexto.

No Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) reforçam a importância da mediação docente na construção do conhecimento escolar. O documento reconhece que a efetivação das propostas curriculares depende da atuação crítica dos professores e de sua capacidade de articular os conteúdos escolares às experiências dos estudantes. Essa orientação aproxima-se das concepções que entendem os saberes docentes como elementos

centrais na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superar abordagens superficiais da temática racial. Muitas vezes, as discussões sobre a população negra são restritas a datas comemorativas ou atividades pontuais, sem que haja integração efetiva ao currículo escolar. A construção de uma educação antirracista exige que os professores desenvolvam saberes capazes de incorporar a diversidade étnico-racial de forma transversal e permanente ao processo educativo. Isso demanda planejamento, reflexão crítica e compromisso com a promoção da igualdade racial.

Dessa forma, os saberes docentes constituem elemento fundamental para compreender a implementação da educação das relações étnico-raciais na escola. Eles são produzidos na articulação entre formação acadêmica, experiências profissionais, práticas pedagógicas e contextos institucionais. Mais do que simples instrumentos técnicos, representam conhecimentos socialmente construídos que orientam a ação educativa e possibilitam a construção de práticas comprometidas com a justiça social.

Portanto, a efetivação de uma educação antirracista depende da valorização dos saberes docentes e do reconhecimento dos professores como sujeitos produtores de conhecimento. Ao mobilizar saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, os educadores tornam-se protagonistas na construção de práticas que valorizam a diversidade, enfrentam preconceitos e contribuem para a formação de estudantes críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, compreender os saberes docentes significa compreender os caminhos pelos quais a educação pode atuar na construção de uma sociedade mais democrática e comprometida com a igualdade racial.

3.5 AUTONOMIA DOCENTE, AUTOFORMAÇÃO E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA

A formação dos professores não se restringe aos espaços institucionais da universidade ou aos programas formais de formação continuada. Ao longo de sua trajetória profissional, os docentes constroem conhecimentos, reelaboram

concepções pedagógicas e desenvolvem novas competências a partir das experiências vividas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, que se desenvolve ao longo da carreira e envolve múltiplas dimensões da vida profissional e pessoal dos educadores. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante quando se analisa a educação das relações étnico-raciais, uma vez que muitos professores precisaram buscar, por iniciativa própria, conhecimentos e estratégias pedagógicas para atender às exigências colocadas pela Lei nº 10.639/2003.

A compreensão do professor como sujeito de sua própria formação representa uma importante mudança nas concepções contemporâneas sobre desenvolvimento profissional docente. Durante muito tempo predominou a ideia de que a formação consistia em um processo de transmissão de conhecimentos produzidos por especialistas e posteriormente aplicados pelos professores em sala de aula. Entretanto, estudos desenvolvidos por António Nóvoa (1992; 2009) demonstram que os docentes não são meros receptores de conhecimentos elaborados externamente, mas profissionais que produzem saberes a partir da reflexão sobre suas próprias experiências e sobre os desafios encontrados no exercício da profissão.

Para Nóvoa (2009), a formação docente acontece na articulação entre a trajetória pessoal, a experiência profissional e os processos coletivos de aprendizagem desenvolvidos no interior das escolas. O autor argumenta que a identidade profissional dos professores é construída continuamente, por meio da reflexão crítica sobre a prática e da capacidade de atribuir significado às experiências vividas. Assim, a formação não é algo que ocorre apenas em cursos ou programas específicos, mas um movimento permanente de construção de conhecimentos e ressignificação da prática pedagógica.

No campo da educação das relações étnico-raciais, essa reflexão assume grande relevância. A implementação da Lei nº 10.639/2003 ocorreu em um contexto no qual grande parte dos professores já se encontrava em exercício profissional e não havia recebido, durante sua formação inicial, preparação adequada para trabalhar conteúdos relacionados à história da África, à cultura afro-brasileira e ao combate ao racismo. Diante dessa realidade, muitos docentes passaram a buscar conhecimentos por meio de leituras independentes, participação em grupos de estudo, cursos de extensão, eventos acadêmicos, projetos de pesquisa e iniciativas promovidas pelos movimentos sociais.

Essa busca autônoma por formação evidencia que a construção dos saberes docentes não ocorre exclusivamente em espaços formais de ensino. Conforme argumenta Tardif (2014), os professores produzem conhecimentos a partir de diferentes fontes, mobilizando saberes oriundos da formação acadêmica, da experiência profissional, das interações com colegas e das vivências sociais acumuladas ao longo da vida. Os saberes experienciais, em especial, desempenham papel fundamental na construção da prática pedagógica, pois permitem aos docentes elaborar respostas para situações concretas que nem sempre foram contempladas em sua formação inicial.

A educação antirracista exige justamente essa capacidade de reflexão permanente. Diferentemente de conteúdos tradicionalmente presentes nos currículos escolares, as relações étnico-raciais envolvem questões que atravessam a vida cotidiana, as identidades sociais, os conflitos culturais e as desigualdades historicamente produzidas pela sociedade brasileira. Dessa forma, o professor precisa desenvolver não apenas conhecimentos conceituais, mas também sensibilidade para reconhecer situações de discriminação, capacidade de mediação de conflitos e disposição para revisar concepções construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Paulo Freire (1996) contribui significativamente para essa discussão ao afirmar que ensinar exige pesquisa, curiosidade intelectual e abertura permanente ao aprendizado. Para o autor, o educador não pode assumir uma postura de detentor absoluto do conhecimento, mas deve reconhecer-se como sujeito inacabado, em constante processo de formação. A prática educativa exige reflexão crítica e disposição para aprender continuamente com os estudantes, com a realidade social e com os desafios que emergem no cotidiano escolar. Essa perspectiva reforça a ideia de que a construção de uma educação antirracista depende da capacidade dos professores de manter uma postura investigativa e reflexiva diante de sua própria prática.

Entretanto, embora a autoformação seja um elemento importante no desenvolvimento profissional docente, ela não pode ser compreendida como solução suficiente para os desafios da educação das relações étnico-raciais. A responsabilização exclusiva dos professores pela busca de conhecimentos tende a ocultar problemas estruturais relacionados às políticas de formação docente e às condições de trabalho existentes nas escolas públicas. A construção de uma

educação antirracista exige compromisso institucional e políticas públicas consistentes, capazes de garantir oportunidades efetivas de formação e aperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, um dos principais desafios observados na implementação da Lei nº 10.639/2003 refere-se às lacunas presentes nos processos de formação docente. Diversas pesquisas desenvolvidas por Gomes (2012; 2017) indicam que muitos professores ainda relatam insegurança para trabalhar conteúdos relacionados às relações étnico-raciais. Essa insegurança decorre, em grande medida, da insuficiência de discussões sobre o tema durante a formação inicial e da limitada oferta de programas permanentes de formação continuada.

Além disso, a permanência de perspectivas eurocêntricas nos currículos escolares e universitários continua influenciando a construção dos conhecimentos docentes. Munanga (2005) argumenta que a escola brasileira historicamente privilegiou referências culturais europeias, contribuindo para a invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade nacional. Como consequência, muitos professores ingressam na carreira reproduzindo concepções que naturalizam desigualdades ou limitam a compreensão da diversidade cultural brasileira.

Outro desafio importante está relacionado às condições concretas de trabalho dos professores. Jornadas extensas, atuação em múltiplas escolas, excesso de turmas, sobrecarga burocrática e falta de tempo para estudo dificultam a participação em processos formativos e limitam as possibilidades de aprofundamento teórico. Conforme destaca Arroyo (2011), a valorização docente não pode ser reduzida ao discurso sobre a importância da educação; ela depende de investimentos efetivos nas condições de trabalho e na garantia de espaços permanentes para estudo, pesquisa e reflexão pedagógica.

A própria organização das políticas de formação continuada também apresenta limitações. Muitas iniciativas são desenvolvidas de forma pontual, descontínua e desvinculada das necessidades concretas dos professores. Em alguns casos, predominam abordagens excessivamente teóricas que não estabelecem diálogo com os desafios encontrados no cotidiano escolar. Consequentemente, os conhecimentos adquiridos nem sempre se convertem em mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à resistência que ainda existe

em determinados contextos escolares diante das discussões sobre racismo e desigualdade racial. Embora a legislação reconheça a importância da educação das relações étnico-raciais, alguns professores relatam dificuldades para desenvolver projetos nessa área devido à ausência de apoio institucional ou à persistência de discursos que minimizam a existência do racismo na sociedade brasileira. Tais situações demonstram que a construção de uma educação antirracista envolve não apenas formação pedagógica, mas também disputas políticas e culturais em torno dos sentidos atribuídos à educação.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a efetivação da educação antirracista depende da articulação entre autonomia docente e políticas públicas de formação. A iniciativa individual dos professores é fundamental para a ampliação de conhecimentos e para o desenvolvimento de práticas inovadoras, mas não pode substituir a responsabilidade do Estado na promoção de condições adequadas para o exercício da docência. A construção de uma escola comprometida com a igualdade racial exige investimento contínuo em formação inicial, formação continuada, valorização profissional e produção de materiais pedagógicos de qualidade.

Assim, compreender o professor como sujeito de sua própria formação significa reconhecer sua capacidade de produzir conhecimentos, refletir sobre a prática e construir respostas para os desafios educacionais contemporâneos. Contudo, essa autonomia somente pode se desenvolver plenamente quando articulada a políticas institucionais que garantam condições efetivas de trabalho e formação. No campo da educação das relações étnico-raciais, essa articulação é fundamental para que os docentes possam transformar os princípios da educação antirracista em práticas pedagógicas permanentes, capazes de contribuir para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

3.5.1 A experiência docente como lugar de produção do saber: aproximações narrativas

A presente dissertação não emerge de uma posição de observação externa à realidade que analisa. Ela é produzida por um sujeito que habita cotidianamente as contradições, as possibilidades e os limites da escola pública paranaense, e é

precisamente essa inserção que confere ao trabalho sua dimensão profissional e sua pertinência no âmbito do Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia. Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores não se sustentam apenas sobre o referencial bibliográfico mobilizado, mas dialogam permanentemente com uma trajetória docente concreta, cujos episódios, tensões e aprendizados constituem, eles próprios, uma forma legítima de produção de conhecimento sobre a escola.

Como argumenta Tardif (2014), os saberes docentes não se reduzem aos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Eles são construídos na articulação entre formação, experiência profissional e contextos institucionais específicos, sendo os saberes experienciais, aqueles produzidos no exercício cotidiano da profissão, os que mais diretamente orientam a prática pedagógica concreta. Nóvoa (1992) reforça essa perspectiva ao afirmar que as histórias de vida dos professores não são mero ornamento subjetivo: elas são fontes privilegiadas de compreensão dos processos pelos quais os educadores constroem identidades, saberes e modos de agir diante dos desafios que a escola lhes coloca. Josso (2004) avança nessa direção ao propor que as experiências de vida e de formação, quando tratadas reflexiva e analiticamente, tornam-se dados qualificados capazes de iluminar dimensões da realidade educacional que os documentos oficiais e a literatura acadêmica, por si sós, não alcançam. É a partir dessa compreensão que o relato a seguir se apresenta, não como confissão autobiográfica, mas como dado qualitativo reflexivo, tratado com o mesmo rigor analítico que orienta os demais capítulos desta investigação.

Desde 2019, atuo como professor na rede pública estadual do Paraná na condição de PSS (Professor do Processo Seletivo Simplificado), regime que implica a renovação periódica do vínculo profissional por meio de processos seletivos regulares. Essa condição estrutural, antes de ser um detalhe burocrático, é uma experiência formativa em si mesma: ela traduz, no plano da vida concreta, os limites institucionais que esta dissertação discute no plano teórico. O professor PSS não possui estabilidade, não conta com as mesmas garantias de progressão e formação do professor efetivo e frequentemente inicia cada ano letivo em uma escola diferente, sem tempo para construir vínculos pedagógicos duradouros com estudantes, colegas e comunidade. Essa precariedade não é periférica ao problema da implementação da educação das relações étnico-raciais, ela é central: é muito mais difícil desenvolver

projetos consistentes, construir parcerias com comunidades quilombolas e indígenas e dar continuidade a práticas pedagógicas antirracistas quando a própria permanência do professor na escola é incerta a cada semestre.

Ao longo desses anos, a Sociologia constituiu o componente curricular principal de minha atuação, embora também tenha lecionado Ensino Religioso e, mais recentemente, componentes que emergiram com as mudanças curriculares do Ensino Médio no Paraná. Essa pluralidade de componentes, imposta pelas necessidades de lotação da rede e não por escolha pedagógica, é reveladora de uma contradição estrutural que afeta diretamente a qualidade do ensino: o professor que precisa ministrar componentes para os quais não tem formação específica dificilmente pode desenvolver práticas pedagógicas aprofundadas e comprometidas com a diversidade étnico-racial. No caso da Sociologia, ao menos, o domínio da área de formação permite articular os conteúdos disciplinares ao debate sobre relações raciais de forma mais qualificada, e é justamente essa articulação que o presente trabalho busca sistematizar e oferecer como subsídio a outros professores da rede.

Foi no interior dessa trajetória que surgiu o interesse que motiva esta pesquisa, e é importante narrar esse momento com precisão, porque ele ilustra, de forma concreta, alguns dos problemas que os capítulos anteriores discutiram no plano teórico. Em determinado momento, fui convidado pela equipe pedagógica do colégio em que atuava para conduzir uma reunião pedagógica sobre educação étnico-racial, apresentando aos colegas os fundamentos da EREER e as possibilidades de sua implementação nas diferentes disciplinas. A situação gerou em mim um desconforto inicial que, com o tempo, revelou-se extremamente produtivo: eu era um professor branco sendo convocado a falar sobre racismo e educação antirracista para uma equipe de profissionais igualmente, em sua maioria, brancos. Esse incômodo não era infundado, ele tocava diretamente na questão da branquitude, discutida nesta dissertação a partir de Schucman (2012) e Bento (2002; 2022). Reconhecer que ocupo uma posição racial de privilégio estrutural e que essa posição influencia minha relação com a temática racial foi, e continua sendo, parte indispensável do processo de construção de uma prática docente honestamente comprometida com a igualdade racial. A branquitude crítica, aquela que identifica seus privilégios e busca questioná-los, não é um estado que se alcança de uma vez: ela é um processo permanente de revisão e desconforto produtivo.

O que a reunião pedagógica revelou, porém, foi ainda mais significativo do que

o desconforto pessoal. Ao longo do encontro, tornou-se evidente que uma parte considerável dos professores presentes, de diferentes disciplinas, compartilhava a compreensão de que a educação das relações étnico-raciais seria responsabilidade exclusiva das chamadas disciplinas de humanidades: História, Sociologia, Artes e Língua Portuguesa. Havia, nessa compreensão, tanto um equívoco legal, a Lei nº 10.639/2003 estabelece explicitamente a obrigatoriedade em todas as disciplinas, quanto um equívoco pedagógico mais profundo: a percepção de que o racismo é um tema "de área", e não uma dimensão estrutural da sociedade que atravessa todos os campos do conhecimento e todas as práticas institucionais. Esse episódio, que poderia ter passado como mais um momento de formação rotineira, tornou-se, para mim, uma das experiências mais reveladoras sobre os limites reais da implementação da EREER na escola pública, e um dos principais motores desta pesquisa.

A formação que efetivamente produziu mudança em minha prática foi o curso de Educação das Relações Étnico-Raciais oferecido pelo Estado do Paraná por meio do programa Formadores em Ação. Participar desse curso como professor-aluno foi uma experiência que reorganizou, de forma significativa, minha compreensão sobre a temática racial e sobre as possibilidades pedagógicas da Sociologia nesse campo. O contato sistemático com referenciais teóricos que a formação inicial não havia contemplado, os estudos sobre racismo estrutural, a crítica ao eurocentrismo curricular, as perspectivas decoloniais, ofereceu o vocabulário conceitual que faltava para nomear situações que eu já observava em sala de aula mas para as quais não tinha ainda um quadro analítico adequado. Essa experiência evidencia, na prática, o que Tardif (2014) argumenta teoricamente: os saberes docentes se constroem ao longo de toda a trajetória profissional, e a formação continuada, quando de qualidade e articulada às demandas concretas da escola, tem o potencial de reconfigurar não apenas o repertório técnico do professor, mas sua própria forma de compreender a função social do ensino. Ao mesmo tempo, ela ilustra a fragilidade das políticas de formação continuada discutidas nesta dissertação: um curso pontual, mesmo que bem estruturado, não substitui uma política permanente e sistemática de formação para a EREER, e sua descontinuidade representa a perda de um investimento que poderia ter efeitos muito mais amplos se sustentado institucionalmente ao longo do tempo.

A experiência em sala de aula, especialmente em colégios localizados em regiões periféricas, revelou dimensões da implementação da EREER que a análise documental, por si só, não seria capaz de capturar. Uma delas diz respeito à relação

dos estudantes com o próprio aprendizado. É perceptível, em muitas turmas, uma postura de descrença diante da escola, não como recusa ao conhecimento em si, mas como desconfiança em relação à capacidade da instituição de transformar suas trajetórias de vida. Esse sentimento, que poderia ser lido superficialmente como desinteresse ou indisciplina, revela, quando examinado à luz dos referenciais teóricos mobilizados nesta dissertação, uma consciência difusa mas real das desigualdades estruturais que condicionam as possibilidades de vida desses jovens. Trata-se, em muitos casos, de estudantes negros e pardos, moradores de bairros com acesso limitado a serviços públicos de qualidade, cujas famílias vivenciam cotidianamente as consequências do racismo estrutural, na dificuldade de acesso ao mercado de trabalho formal, na exposição à violência, na ausência de representação positiva nos espaços de prestígio social. A ausência de uma consciência de classe mais articulada entre esses estudantes não é, tampouco, um dado natural: ela é produto de uma escola que historicamente não ofereceu a esses jovens as ferramentas conceituais para nomear e compreender as desigualdades que vivem, e que, quando o faz, frequentemente o faz de forma abstrata e desconectada de suas experiências concretas.

Essa percepção tem implicações diretas para a prática pedagógica antirracista. A abordagem da história e da cultura afro-brasileira e africana não pode ser apresentada a esses estudantes como um conteúdo externo a suas vidas, ela precisa ser conectada, de forma explícita e honesta, à experiência concreta que eles já vivem fora da escola. Quando, em uma aula de Sociologia, se discute a tipologia do racismo proposta por Jurema Werneck, suas dimensões estruturais, institucional, interpessoal e internalizada, os estudantes frequentemente reconhecem, nas categorias teóricas, situações que vivenciaram, mas para as quais não tinham ainda um vocabulário preciso. Esse momento de reconhecimento, em que o conceito ilumina a experiência é, provavelmente, o mais próximo que a aula de Sociologia chega de cumprir sua função social de desnaturalização da realidade. É também, não por acaso, o momento em que a resistência dos estudantes à escola tende a diminuir: quando o conhecimento escolar finalmente fala sobre a vida que eles conhecem, ele passa a fazer sentido.

A escassez de materiais didáticos contextualizados à realidade paranaense, por sua vez, obriga o professor a produzir seus próprios recursos, o que demanda tempo que o professor PSS, com múltiplos vínculos e longas jornadas,

frequentemente não possui. Em mais de uma ocasião, a ausência de materiais que representassem positivamente a história negra e indígena do Paraná específico levou à improvisação: o uso de textos jornalísticos, documentários disponíveis em plataformas digitais gratuitas e o recurso à memória oral de estudantes cujas famílias têm origem em comunidades da região. Essas soluções, embora criativas, evidenciam uma lacuna institucional que não pode ser resolvida pela iniciativa individual dos professores, e que é, em última instância, o que motivou a elaboração do produto educacional vinculado a esta dissertação.

A construção desta dissertação e do material pedagógico que a acompanha pode, nesse sentido, ser compreendida como um ato de autoformação, no sentido que Josso (2004) atribui ao conceito: um processo em que o sujeito, ao narrar e analisar reflexivamente sua própria trajetória, não apenas a descreve, mas a transforma, produzindo saberes que alimentam tanto a prática quanto a compreensão teórica. A experiência acumulada desde 2019 nas escolas da rede estadual paranaense, o desconforto produtivo de ser um professor branco mediando o debate sobre racismo, a formação recebida por meio do programa Formadores em Ação e os episódios vividos em reuniões pedagógicas e em sala de aula não foram apenas o contexto desta pesquisa foram, eles próprios, fontes de dados, de perguntas e de respostas que o referencial bibliográfico, sozinho, não teria sido capaz de gerar. É nessa articulação entre experiência vivida e reflexão teórica que reside, talvez, a contribuição mais genuína que um professor-pesquisador pode oferecer ao campo da educação das relações étnico-raciais: não a voz do especialista externo que descreve a escola de fora, mas a voz de quem a habita, a contradiz e, ainda assim, nela deposita a aposta de que uma educação mais justa é possível.

4 CAMINHOS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA

4.1 A LEI Nº 10.639/2003 E SUA MATERIALIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

A promulgação da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, representa um dos marcos mais significativos das políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial no Brasil. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a legislação tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da educação básica, reconhecendo a necessidade de enfrentar as desigualdades raciais historicamente reproduzidas pela escola brasileira. Cinco anos depois, a Lei nº 11.645/2008 ampliou esse escopo, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas, reconhecendo sua contribuição fundamental para a formação da sociedade brasileira. Mais do que simples inclusões de conteúdos curriculares, essas legislações propõem uma reorientação epistemológica da educação nacional, questionando narrativas históricas eurocêntricas e ampliando o reconhecimento das contribuições das populações negras e indígenas para a formação do país.

A aprovação dessas legislações não pode ser compreendida de forma isolada, mas como resultado de um longo processo de mobilização política protagonizado pelo movimento negro e pelos movimentos indígenas brasileiros. Desde a década de 1970, organizações negras passaram a denunciar a invisibilidade da população afro-brasileira nos currículos escolares, bem como a reprodução de estereótipos raciais presentes nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes (2017), a Lei nº 10.639/2003 constitui uma conquista histórica dos movimentos sociais negros, que transformaram reivindicações por reconhecimento e justiça racial em políticas públicas de alcance nacional. Da mesma forma, a inclusão dos povos indígenas pela Lei nº 11.645/2008 refletiu décadas de luta por reconhecimento e pela superação de representações folclóricas e estereotipadas que reduziam a diversidade indígena a imagens cristalizadas e descontextualizadas.

Essas legislações representam o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de que a escola desempenhou papel importante na reprodução das desigualdades raciais. Durante grande parte da história da educação nacional, os currículos privilegiaram referências europeias como modelo universal de civilização, cultura e conhecimento. As populações africanas e afro-brasileiras, quando mencionadas, apareciam frequentemente associadas à escravidão, à subalternidade ou à marginalização social, enquanto os povos indígenas eram representados como passado ou como exotismo cultural, sem continuidade histórica ou protagonismo político. Conforme destaca Kabengele Munanga (2005), a escola brasileira contribuiu para a construção de uma memória nacional marcada pela invisibilização das contribuições africanas e pela naturalização de hierarquias raciais. Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, essas legislações devem ser compreendidas como políticas de reparação histórica, destinadas a corrigir distorções produzidas por séculos de exclusão e silenciamento.

No Estado do Paraná, essa discussão adquire particular relevância, a narrativa identitária regional privilegiou historicamente a imigração europeia em detrimento do reconhecimento da presença negra e indígena. Da mesma forma, os povos Kaingang, Guarani e Xetá, presentes em diversas regiões do estado, tiveram suas histórias e culturas frequentemente reduzidas a referências pontuais ou comemorativas nos currículos escolares paranaenses. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) incorporaram os princípios da legislação federal e passaram a enfatizar a necessidade de abordar criticamente as relações raciais nos diferentes componentes curriculares, reconhecendo que a educação deve contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a valorização das diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira.

Todavia, a efetivação dessas orientações depende diretamente da atuação dos professores. Como demonstram Gomes (2012) e Munanga (2005), a principal mediação entre a legislação e os estudantes ocorre por meio da prática docente. São os professores que interpretam os documentos curriculares, selecionam conteúdos, organizam atividades e definem estratégias pedagógicas capazes de dar concretude aos princípios da educação das relações étnico-raciais. Muitos professores, porém, concluíram sua formação inicial antes da promulgação das leis e não tiveram contato sistemático com conteúdos relacionados à história da África, à cultura afro-brasileira,

às teorias sobre racismo e desigualdade racial ou às histórias e culturas dos povos indígenas. A implementação da legislação passou a depender, em grande medida, de processos posteriores de formação continuada e de iniciativas individuais de busca por conhecimento, o que produziu desigualdades significativas na qualidade da implementação entre escolas, regiões e redes de ensino.

Em muitas escolas, ainda é comum que as discussões sobre cultura afro-brasileira e indígena sejam concentradas em atividades pontuais, especialmente durante o mês de novembro, em função do Dia Nacional da Consciência Negra, e em datas isoladas do calendário escolar. Embora essas iniciativas possuam relevância simbólica, diversos autores alertam para o risco de uma abordagem superficial e episódica da temática racial. Munanga (2005) argumenta que a educação das relações étnico-raciais deve constituir um eixo permanente do currículo, atravessando diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. A materialização das leis também exige a revisão crítica dos materiais didáticos: pesquisas desenvolvidas por Eliane Cavalleiro (2001) demonstram que muitos recursos pedagógicos ainda reproduzem estereótipos raciais ou apresentam representações limitadas da população negra, e o mesmo se aplica à representação dos povos indígenas, frequentemente apresentados de forma estática e descontextualizada. A construção de uma educação antirracista requer materiais que valorizem a diversidade de experiências históricas, culturais, políticas e intelectuais das populações afrodescendentes e indígenas, articulados à realidade regional e ao contexto de vida dos estudantes.

A materialização das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no cotidiano escolar deve ser compreendida, portanto, como um processo em permanente construção, marcado por avanços reais, mas também por tensões e desafios que persistem após mais de duas décadas de vigência da legislação. Compreender esse processo exige, ainda, avaliar o quadro normativo mais recente que reorganizou a arquitetura curricular do Ensino Médio brasileiro, e é a essa análise que a próxima seção se dedica.

4.1.1 A BNCC e o Novo Ensino Médio: implicações para a educação das relações

étnico-raciais

A análise da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no contexto paranaense não pode prescindir de uma avaliação do quadro normativo mais recente que reorganizou o Ensino Médio brasileiro. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, e as transformações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, que ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio, alteraram significativamente a arquitetura curricular da última etapa da educação básica, com implicações diretas para a educação das relações étnico-raciais.

A BNCC (BRASIL, 2018) incorpora, em seus princípios gerais e nas competências das áreas de conhecimento, referências à valorização da diversidade e ao combate a todas as formas de discriminação. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da qual a Sociologia faz parte, o documento prevê que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar as transformações e permanências das sociedades humanas, reconhecer a diversidade cultural e questionar diferentes formas de desigualdade. Em tese, esse quadro é compatível com os objetivos da EREER. Contudo, Macedo (2017) e Dourado e Siqueira (2019) alertam que a BNCC, ao estruturar o currículo em torno de competências e habilidades genéricas, corre o risco de diluir conteúdos específicos, como a história e a cultura afro-brasileira e indígena, em formulações vagas que podem ser cumpridas formalmente sem que ocorram mudanças substantivas nas práticas pedagógicas.

A Lei nº 13.415/2017 trouxe consequências adicionais ao reduzir a carga horária obrigatória de disciplinas como Sociologia e Filosofia, que passaram a integrar o campo de Ciências Humanas sem garantia de presença semanal autônoma. Essa mudança fragilizou justamente os componentes com maior potencial de abordagem crítica das relações raciais. Como argumentam Motta e Frigotto (2017), a reforma expressou uma disputa sobre o próprio sentido da educação pública: ao privilegiar a flexibilização e a suposta liberdade de escolha dos estudantes, ocultou as desigualdades de acesso a itinerários de qualidade, que tendem a ser mais robustos nas escolas privadas e nas redes urbanas mais estruturadas.

A revisão promovida pela Lei nº 14.945/2024 buscou corrigir algumas dessas distorções, reintroduzindo exigências de conteúdos mínimos e garantindo maior presença das humanidades na formação geral. No Estado do Paraná, o Referencial

Curricular para o Ensino Médio (SEED-PR, 2024) procurou articular as novas exigências federais às tradições pedagógicas estaduais, especialmente a perspectiva histórico-crítica. Entretanto, a presença de um quadro normativo favorável não é condição suficiente para a efetivação da EREER: persistem as lacunas de formação docente e as dificuldades de implementação já analisadas ao longo desta dissertação. A relação entre políticas curriculares e educação antirracista revela-se, assim, como um campo de tensões permanentes no qual as conquistas obtidas com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 precisam ser reafirmadas e reposicionadas a cada nova reforma, o que reforça a tese central desta investigação: a efetividade da educação antirracista não depende apenas da existência de dispositivos legais, mas do compromisso contínuo dos professores, das instituições e das políticas de formação docente com a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial brasileira.

4.2 MATERIAIS DIDÁTICOS, CURRÍCULO E REPRESENTATIVIDADE

A implementação da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar depende de múltiplos fatores que envolvem formação docente, organização curricular, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Entre esses elementos, os materiais didáticos ocupam posição estratégica, uma vez que constituem importantes instrumentos de mediação entre o currículo oficial, o trabalho dos professores e os processos de aprendizagem dos estudantes. Os livros didáticos, as plataformas digitais, os recursos audiovisuais, os materiais paradidáticos e as produções pedagógicas elaboradas pelas próprias escolas participam diretamente da construção de conhecimentos, valores e representações sociais, influenciando a forma como os estudantes compreendem a história, a cultura e as relações raciais presentes na sociedade brasileira.

Ao longo da história da educação brasileira, os materiais didáticos desempenharam papel significativo na reprodução de visões de mundo marcadas pelo eurocentrismo e pela invisibilização das contribuições das populações africanas e afro-brasileiras. Durante décadas, os conteúdos escolares apresentaram a formação

da sociedade brasileira a partir de perspectivas centradas na experiência europeia, atribuindo pouca relevância aos sujeitos negros na construção econômica, política, cultural e social do país. Quando mencionados, frequentemente apareciam vinculados exclusivamente à escravidão, à marginalização ou a posições de subalternidade social.

Segundo Kabengele Munanga (2005), os materiais didáticos constituíram um dos principais mecanismos de reprodução de estereótipos raciais no ambiente escolar. Para o autor, a representação limitada e distorcida da população negra contribuiu para a construção de imaginários sociais que naturalizam desigualdades e reforçam preconceitos. A ausência de referências positivas relacionadas à história e à cultura afro-brasileira produziu impactos não apenas na formação dos estudantes negros, mas também na maneira como toda a sociedade passou a compreender as relações raciais.

Essa problemática foi amplamente investigada por Eliane Cavalleiro (2001), que demonstrou como o racismo pode manifestar-se de forma silenciosa nas práticas escolares, inclusive por meio dos materiais pedagógicos. A autora argumenta que a invisibilidade da população negra nos conteúdos escolares contribui para a construção de sentimentos de inferiorização e exclusão entre estudantes negros, ao mesmo tempo em que fortalece percepções de superioridade associadas aos grupos historicamente privilegiados.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais trouxe novos desafios para a produção e utilização dos materiais didáticos. A legislação passou a exigir que a história da África, da diáspora africana e das contribuições afro-brasileiras fossem incorporadas de forma sistemática aos currículos escolares, demandando a revisão dos recursos pedagógicos tradicionalmente utilizados nas escolas.

Nesse contexto, os materiais didáticos deixam de ser compreendidos como instrumentos neutros de transmissão de conhecimentos e passam a ser reconhecidos como produções culturais e políticas. Conforme argumenta Michael Apple (2006), o conhecimento escolar é resultado de processos de seleção social que definem quais narrativas serão legitimadas e quais permanecerão invisibilizadas. Os materiais didáticos refletem essas disputas, expressando valores, ideologias e perspectivas sobre a sociedade.

Ao analisar a relação entre currículo e materiais didáticos, torna-se evidente

que ambos estão profundamente articulados. O currículo define os conhecimentos considerados relevantes para a formação dos estudantes, enquanto os materiais didáticos contribuem para operacionalizar essas escolhas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a efetivação da educação antirracista depende não apenas da existência de diretrizes curriculares, mas também da disponibilidade de recursos pedagógicos capazes de representar adequadamente a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Nilma Lino Gomes (2012) destaca que a descolonização dos currículos exige igualmente uma descolonização dos materiais utilizados na escola. Segundo a autora, a inclusão de conteúdos sobre a população negra não pode ocorrer apenas de maneira complementar ou periférica. É necessário promover mudanças estruturais que permitam questionar narrativas historicamente construídas a partir de perspectivas eurocêntricas e ampliar a visibilidade de sujeitos, experiências e conhecimentos produzidos por populações negras.

Essa discussão torna-se especialmente relevante no contexto do Estado do Paraná, cuja narrativa identitária, como já discutido, privilegiou historicamente a imigração europeia em detrimento do reconhecimento da presença negra (SILVA, 2018).

Pesquisadores como Maria Nilza da Silva (2018) demonstram que a população afrodescendente desempenhou papel significativo na formação econômica, cultural e social paranaense desde o período colonial. Entretanto, essa presença foi frequentemente marginalizada nos materiais didáticos regionais e nas narrativas históricas predominantes. Como resultado, muitos estudantes concluíram sua formação básica sem conhecer adequadamente a participação da população negra na construção do Paraná.

Diante desse cenário, os materiais didáticos assumem papel estratégico na valorização das histórias e culturas negras presentes no contexto regional. A incorporação de conteúdos relacionados às comunidades negras paranaenses, aos quilombos existentes no estado, às manifestações culturais afro-brasileiras e às trajetórias de lideranças negras contribui para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade da sociedade paranaense e brasileira.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008) reconhecem essa necessidade ao enfatizar que o currículo deve possibilitar o estudo das relações étnico-raciais de forma crítica e contextualizada. O documento destaca

que a valorização da diversidade cultural deve atravessar os diferentes componentes curriculares, promovendo o reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Contudo, a simples disponibilização de materiais didáticos não garante sua utilização crítica pelos professores. Diversos estudos demonstram que os recursos pedagógicos são constantemente reinterpretados pelos docentes, que selecionam conteúdos, adaptam abordagens e atribuem novos significados aos materiais utilizados em sala de aula. Nesse sentido, a formação docente constitui elemento fundamental para a efetivação da educação antirracista.

Conforme argumenta Tardif (2014), os professores não atuam como simples executores de prescrições curriculares, mas como sujeitos que mobilizam diferentes saberes na construção de suas práticas pedagógicas. A utilização de materiais didáticos voltados para a educação das relações étnico-raciais exige conhecimentos específicos que permitam problematizar preconceitos, identificar representações estereotipadas e construir abordagens capazes de promover reflexões críticas sobre a realidade social.

Outro aspecto importante refere-se à ampliação do conceito de material didático. Na contemporaneidade, o trabalho pedagógico não se limita ao uso de livros didáticos. Documentários, filmes, podcasts, plataformas digitais, museus virtuais, acervos históricos, literatura afro-brasileira e produções culturais das comunidades negras passaram a integrar as possibilidades de ensino relacionadas à educação das relações étnico-raciais.

A literatura produzida por autores negros, por exemplo, constitui importante instrumento para a construção de práticas pedagógicas antirracistas. As obras de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro oferece aos estudantes oportunidades de contato com narrativas historicamente ausentes dos currículos escolares tradicionais.

Além disso, o desenvolvimento das tecnologias digitais ampliou significativamente o acesso a materiais voltados para a educação antirracista. Acervos disponibilizados por universidades, museus, instituições culturais e movimentos sociais possibilitam aos professores acessar conteúdos atualizados e diversificados sobre a história da África, das populações afro-brasileiras e das relações raciais no Brasil. Essas ferramentas podem contribuir para superar limitações presentes em materiais didáticos mais tradicionais e favorecer práticas pedagógicas inovadoras.

Entretanto, persistem desafios importantes. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso a materiais específicos, à formação dos professores para sua utilização e à disponibilidade de recursos financeiros para aquisição de novos acervos. Em algumas situações, a temática racial continua sendo abordada apenas em projetos pontuais ou em atividades relacionadas ao mês da Consciência Negra, sem integração efetiva ao currículo escolar.

Dessa forma, a construção de uma educação antirracista exige compreender os materiais didáticos como instrumentos fundamentais na produção de conhecimentos e representações sociais. No contexto do Paraná, essa discussão assume relevância particular diante da necessidade de ampliar a visibilidade das populações negras na história regional e fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade. A efetividade da Lei nº 10.639/2003 depende não apenas da existência de currículos que reconheçam a importância da temática racial, mas também da produção, seleção e utilização crítica de materiais didáticos capazes de promover novas formas de compreender a sociedade brasileira e suas múltiplas identidades culturais.

A crítica ao eurocentrismo presente nos currículos escolares brasileiros não pode ser plenamente compreendida sem o aporte do pensamento decolonial, que propõe uma análise das relações de poder instauradas pela colonização europeia e de sua persistência nas formas contemporâneas de produção e legitimação do conhecimento. Essa perspectiva oferece às ciências sociais e à educação ferramentas analíticas capazes de evidenciar porque determinados saberes são considerados universais, enquanto outros são classificados como locais, tradicionais ou pré-científicos, e como essa hierarquização reproduz, no plano epistemológico, as desigualdades raciais instaladas no plano social.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) é um dos fundadores do que se convencionou chamar de giro decolonial. Em sua análise da colonialidade do poder, Quijano argumenta que a colonização europeia das Américas não foi apenas um processo de dominação econômica e política, mas implicou a imposição de uma classificação racial global da população, a invenção da raça como categoria hierarquizante, e de uma geopolítica do conhecimento que localizou a Europa como centro produtor de racionalidade universal. Para Quijano, essa colonialidade, distinta do colonialismo histórico, não terminou com a independência formal dos países latino-americanos: ela persiste nas estruturas do Estado, nas instituições educacionais e nos

modos de pensar que continuam tomando o cânone europeu como horizonte de referência.

Walter Mignolo (2017) desenvolve essa análise ao propor o conceito de diferença colonial: a distância epistêmica imposta entre o conhecimento produzido nos centros coloniais e os saberes dos povos colonizados, que foram sistematicamente classificados como inferiores, irracionais ou primitivos. Para Mignolo, a opção decolonial não consiste em substituir um universalismo (europeu) por outro, mas em reconhecer a pluriversalidade do conhecimento, a existência de múltiplas perspectivas epistemológicas que oferecem formas legítimas e igualmente válidas de compreender o mundo. No campo educacional, isso significa questionar não apenas o que se ensina, mas de onde fala o conhecimento ensinado, quais experiências históricas e culturais ele expressa, e quais ele silencia.

Nelson Maldonado-Torres (2007) aprofunda o programa decolonial ao propor o conceito de colonialidade do ser, dimensão que Quijano e Mignolo não desenvolveram de forma sistemática. Para Maldonado-Torres, a colonização não produziu apenas uma hierarquia do saber (colonialidade do conhecimento) e do poder político-econômico (colonialidade do poder), mas atingiu o plano mais fundamental da existência: a própria humanidade dos sujeitos colonizados foi colocada em questão. A recusa de reconhecer aos povos africanos e indígenas a condição plena de seres humanos com capacidade de produzir conhecimento, história e cultura, não foi apenas um argumento ideológico; foi a condição que tornou possível a escravidão, o extermínio e a exploração em escala colonial. No contexto escolar, a colonialidade do ser se manifesta quando estudantes negros e indígenas são sistematicamente subrepresentados nas posições de protagonismo intelectual (como autores, como pensadores, como referências) e quando seus saberes e experiências não são reconhecidos como fontes legítimas de conhecimento. A decolonização da escola exige, portanto, não apenas a revisão do que se ensina, mas o reconhecimento pleno da humanidade e da capacidade intelectual de todos os sujeitos que nela habitam.

Catherine Walsh (2013), por sua vez, propõe o que denomina pedagogia decolonial: uma prática educativa que não se limita a incluir conteúdos sobre populações historicamente marginalizadas, mas que questiona os próprios fundamentos epistemológicos da escola, produzindo fissuras nos cânones do conhecimento legítimo. Para Walsh, a decolonização da educação não é um projeto acabado, é um processo permanente de questionamento, de escuta dos saberes

subalternizados e de construção coletiva de novas formas de aprender e ensinar.

No contexto da educação básica brasileira, essa perspectiva encontra ressonância nas contribuições de Nilma Lino Gomes (2012), que propõe a descolonização dos currículos como parte constitutiva da educação das relações étnico-raciais. Para a autora, descolonizar o currículo não significa apenas acrescentar conteúdos sobre África ou povos indígenas, mas revisitar os critérios pelos quais se decide o que merece ser ensinado, questionando a hierarquia que coloca a filosofia grega acima do pensamento ubuntu, a matemática ocidental acima dos sistemas de contagem indígenas, a literatura europeia acima das narrativas orais afro-brasileiras. Essa revisão epistemológica é, em última instância, uma revisão política das relações de poder que organizam o conhecimento escolar.

4.3 LIMITES INSTITUCIONAIS E ESTRUTURAIS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A implementação da educação antirracista no contexto da educação básica brasileira constitui um dos maiores desafios das políticas educacionais voltadas à promoção da igualdade racial. Embora a promulgação da Lei nº 10.639/2003 tenha representado um avanço significativo no reconhecimento da necessidade de valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, sua efetivação ainda encontra obstáculos que extrapolam o âmbito pedagógico e alcançam dimensões institucionais, políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, compreender os limites para a implementação da educação antirracista implica reconhecer que a existência de dispositivos legais, por si só, não garante mudanças concretas nas práticas escolares, exigindo transformações mais profundas nas estruturas que organizam o sistema educacional brasileiro.

A escola, enquanto instituição social, não se encontra dissociada das relações de poder presentes na sociedade. Ao contrário, ela é atravessada pelas contradições, conflitos e desigualdades que caracterizam a realidade social brasileira. Como destaca Nilma Lino Gomes (2017), a educação das relações étnico-raciais ocorre em um contexto historicamente marcado pela construção do mito da democracia racial, que durante décadas contribuiu para ocultar a existência do racismo e minimizar seus

impactos sobre a população negra. Essa ideologia produziu consequências significativas no campo educacional, uma vez que a escola foi concebida como espaço supostamente neutro, onde as desigualdades raciais raramente eram reconhecidas como objeto legítimo de reflexão e intervenção pedagógica.

Durante grande parte da história da educação brasileira, os currículos escolares foram organizados a partir de referenciais eurocêntricos que privilegiaram a cultura, a história e os conhecimentos produzidos por grupos europeus, relegando a população negra a posições secundárias ou estereotipadas. Conforme argumenta Kabengele Munanga (2005), a escola desempenhou papel importante na reprodução de representações raciais hierarquizadas, contribuindo para a invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade nacional. Dessa forma, a implementação da educação antirracista exige não apenas a inclusão de novos conteúdos curriculares, mas a revisão crítica de estruturas históricas que continuam influenciando a organização do conhecimento escolar.

Entre os principais limites encontrados para a efetivação da educação antirracista destaca-se a formação dos professores. Diversas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas apontam que uma parcela significativa dos docentes da educação básica não teve acesso, durante sua formação inicial, a estudos sistemáticos sobre relações raciais, história da África, cultura afro-brasileira ou educação antirracista. Como consequência, muitos profissionais ingressam na carreira docente sem os conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para abordar essas temáticas de forma consistente em sala de aula.

Segundo Gomes (2012), um dos maiores desafios decorrentes da implementação da Lei nº 10.639/2003 está relacionado justamente às lacunas presentes nos cursos de licenciatura. Embora a legislação tenha provocado avanços importantes na produção acadêmica e na ampliação das discussões sobre relações étnico-raciais nas universidades, ainda existem dificuldades na consolidação dessas temáticas como parte estruturante da formação docente. Em muitos casos, os conteúdos relacionados à educação antirracista aparecem de maneira pontual ou optativa, limitando sua capacidade de influenciar efetivamente a prática profissional dos futuros professores.

Essa situação torna-se ainda mais evidente quando se considera o fato de que grande parte dos docentes atualmente em exercício concluiu sua formação antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003. Assim, a construção de conhecimentos

relacionados à educação das relações étnico-raciais passou a depender fortemente de iniciativas de formação continuada ou da busca individual por qualificação. Contudo, tais processos nem sempre são garantidos pelos sistemas de ensino, gerando desigualdades no acesso às oportunidades formativas e contribuindo para que muitos professores se sintam inseguros diante da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas antirracistas.

No contexto do Paraná, essa problemática assume características particulares. Estudos desenvolvidos por Maria Nilza da Silva (2006; 2018), uma das principais referências nos estudos sobre relações raciais no estado, demonstram que muitos professores reconhecem a relevância da temática racial, mas relatam dificuldades para trabalhar os conteúdos previstos pela legislação devido à insuficiência de formação específica. A autora argumenta que a implementação da educação antirracista no Paraná enfrenta desafios relacionados tanto à formação docente quanto à própria construção histórica da identidade regional, marcada por narrativas que privilegiaram a imigração europeia em detrimento da valorização da presença negra.

Essa narrativa identitária invisibilizou historicamente a presença negra no estado. Conforme demonstra Maria Nilza da Silva (2018), essa invisibilidade não decorre da ausência histórica da população negra, mas de processos de exclusão simbólica que contribuíram para a consolidação de uma memória coletiva seletiva e excludente.

Essa construção histórica produz impactos diretos na implementação da educação antirracista. Muitos estudantes concluem sua trajetória escolar sem conhecer aspectos fundamentais da presença negra no Paraná, incluindo a existência de comunidades quilombolas, manifestações culturais afro-brasileiras, lideranças negras regionais e a participação da população afrodescendente na formação das cidades paranaenses. Consequentemente, a escola enfrenta o desafio de reconstruir narrativas históricas que foram sistematicamente marginalizadas ao longo do tempo.

Outro limite significativo refere-se à própria organização curricular. Embora os documentos oficiais reconheçam a importância da educação das relações étnico-raciais, sua efetiva incorporação ao currículo escolar ainda ocorre de forma desigual. Michael Apple (2006) argumenta que o currículo constitui um espaço de disputa política e cultural, no qual diferentes grupos sociais buscam legitimar seus conhecimentos e visões de mundo. Dessa forma, a inclusão da temática racial nos

currículos não elimina automaticamente as tensões existentes em torno da seleção dos conteúdos escolares.

Na prática, observa-se que a abordagem das relações étnico-raciais ainda permanece concentrada em determinadas disciplinas, especialmente História, Sociologia, Artes e Língua Portuguesa. Em muitos casos, os conteúdos relacionados à população negra são trabalhados apenas em datas comemorativas, particularmente durante as atividades vinculadas ao Dia da Consciência Negra. Embora essas iniciativas possuam importância simbólica, diversos pesquisadores alertam para os riscos de uma abordagem superficial e episódica da temática racial.

Munanga (2005) destaca que a educação antirracista não pode se limitar a eventos pontuais ou projetos isolados. Pelo contrário, ela deve constituir um princípio orientador do currículo escolar, atravessando diferentes áreas do conhecimento e promovendo reflexões permanentes sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Quando a temática racial é tratada apenas em momentos específicos, corre-se o risco de reforçar sua condição periférica dentro do currículo, comprometendo seu potencial transformador.

Além das limitações curriculares, as condições concretas de trabalho dos professores constituem outro obstáculo relevante para a implementação da educação antirracista. A realidade das escolas públicas brasileiras é marcada por jornadas extensas, elevado número de estudantes por turma, múltiplos vínculos empregatícios, excesso de atividades burocráticas e escassez de tempo para planejamento e estudo. Essas condições afetam diretamente a capacidade dos docentes de aprofundar conhecimentos, elaborar materiais pedagógicos e desenvolver projetos voltados para a educação das relações étnico-raciais.

Miguel Arroyo (2011) argumenta que a valorização da educação depende necessariamente da valorização dos profissionais que atuam nas escolas. Não é possível exigir práticas pedagógicas inovadoras e socialmente comprometidas sem garantir condições adequadas para o exercício da docência. No caso da educação antirracista, essa questão torna-se ainda mais relevante, uma vez que o desenvolvimento de atividades consistentes requer estudo permanente, atualização teórica e planejamento cuidadoso.

As dificuldades estruturais também se manifestam na oferta de materiais didáticos. Apesar dos avanços ocorridos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, ainda existem desafios relacionados à produção, distribuição e utilização de recursos

pedagógicos que contemplem adequadamente a diversidade étnico-racial brasileira. Muitos materiais continuam reproduzindo representações limitadas da população negra ou abordando sua história exclusivamente a partir da escravidão. Como observa Eliane Cavalleiro (2001), a persistência de estereótipos nos materiais escolares contribui para a reprodução de preconceitos e dificulta a construção de identidades positivas entre estudantes negros.

Outro aspecto importante refere-se às resistências ideológicas presentes no ambiente escolar e na sociedade em geral. A implementação da educação antirracista frequentemente encontra oposição de grupos que defendem uma concepção supostamente neutra da educação ou que consideram as discussões sobre racismo desnecessárias. Tais resistências estão relacionadas à permanência do mito da democracia racial e à dificuldade de reconhecer o racismo como fenômeno estrutural da sociedade brasileira.

Paulo Freire (1996) afirma que toda prática educativa é política, uma vez que envolve escolhas sobre os conhecimentos que serão ensinados e os valores que serão transmitidos às novas gerações. Nesse sentido, a educação antirracista não representa uma ruptura com a função social da escola, mas a reafirmação de seu compromisso com a democracia, os direitos humanos e a justiça social. Entretanto, a persistência de discursos que negam ou minimizam a existência do racismo contribui para dificultar a implementação de práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento das desigualdades raciais.

Também merece destaque a descontinuidade das políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Embora diversas iniciativas tenham sido desenvolvidas desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, muitas delas ocorreram de forma pontual, sem garantia de continuidade institucional. Programas de formação docente, produção de materiais pedagógicos e acompanhamento das escolas frequentemente dependem de conjunturas políticas específicas, tornando-se vulneráveis às mudanças de governo e às alterações nas prioridades administrativas.

Conforme ressalta Nilma Lino Gomes (2017), a consolidação da educação antirracista exige políticas permanentes e articuladas, capazes de garantir formação continuada, suporte pedagógico e acompanhamento institucional às escolas. A ausência dessa continuidade compromete os avanços alcançados e dificulta a transformação das práticas educacionais em longo prazo.

Dessa forma, os limites institucionais e estruturais para a implementação da

educação antirracista evidenciam que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 depende de transformações que ultrapassam a esfera individual dos professores. A formação insuficiente, a invisibilização histórica da população negra no Paraná, as limitações curriculares, as condições precárias de trabalho docente, a escassez de materiais adequados, as resistências ideológicas e a descontinuidade das políticas públicas constituem obstáculos que precisam ser enfrentados de forma integrada. Somente por meio da articulação entre formação docente, valorização profissional, produção de conhecimento, revisão curricular e compromisso institucional será possível consolidar uma educação efetivamente comprometida com a promoção da igualdade racial e com a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

4.4 O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

A discussão sobre o papel da escola na promoção da igualdade racial tem ocupado posição de destaque nas pesquisas contemporâneas sobre educação, currículo e relações étnico-raciais. Estudos recentes desenvolvidos no campo da educação antirracista demonstram que a escola permanece como uma das principais instituições responsáveis pela formação de valores, identidades e concepções de mundo, sendo capaz tanto de reproduzir desigualdades históricas quanto de atuar como espaço privilegiado de transformação social. Pesquisas produzidas nos últimos anos no âmbito da educação das relações étnico-raciais têm reforçado que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 depende não apenas da inclusão de conteúdos curriculares, mas da construção de uma cultura escolar comprometida com o enfrentamento do racismo e com a valorização da diversidade étnico-racial.

Nesse contexto, compreender o papel da escola exige inicialmente reconhecer que ela não constitui uma instituição neutra. Ao contrário, como argumentam Bourdieu e Passeron (2014), os sistemas educacionais participam dos processos de reprodução social ao legitimar determinados conhecimentos e formas culturais em detrimento de outros. Embora os autores não tenham desenvolvido uma análise específica sobre a questão racial brasileira, suas contribuições permitem compreender que a escola atua como espaço de produção de legitimidades culturais, influenciando a forma como os sujeitos interpretam a sociedade e constroem suas identidades.

No caso brasileiro, essa discussão assume relevância particular devido à formação histórica do país. A sociedade brasileira foi estruturada sobre mais de três séculos de escravidão e sobre um processo de abolição que não foi acompanhado por políticas efetivas de inclusão social da população negra. Conforme demonstrou Florestan Fernandes (2008), a passagem da sociedade escravista para a sociedade de classes ocorreu sem que fossem criadas condições concretas de integração econômica, política e educacional dos negros. Como resultado, consolidaram-se desigualdades raciais persistentes que atravessam diferentes instituições sociais, incluindo a escola.

Durante grande parte do século XX, o sistema educacional brasileiro contribuiu para a construção de uma narrativa nacional fortemente marcada pelo eurocentrismo. A história ensinada nas escolas privilegiava referências europeias, enquanto as contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira eram frequentemente silenciadas ou reduzidas ao período da escravidão. Segundo Munanga (2005), essa perspectiva produziu uma visão distorcida da história nacional e reforçou estereótipos negativos sobre a população negra, dificultando o reconhecimento de sua participação na construção econômica, política e cultural do país.

A partir das reivindicações históricas do movimento negro brasileiro, especialmente a partir da década de 1980, a educação passou a ser compreendida como um dos principais campos de disputa na luta pela igualdade racial. Conforme analisa Gomes (2017), a inserção da temática racial nas políticas educacionais representa uma conquista dos movimentos sociais negros, que passaram a denunciar a ausência de referências positivas sobre a população afro-brasileira nos currículos escolares e a exigir do Estado medidas voltadas para a democratização do conhecimento.

Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco na história da educação brasileira, pois estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica. Entretanto, como apontam diversas pesquisas recentes sobre educação antirracista, entre as quais o estudo nacional de Gomes e Jesus (2013), realizado em parceria com o MEC/SECADI e a UNESCO junto a cinco núcleos universitários de estudos afro-brasileiros, a simples existência da legislação não garante mudanças efetivas nas práticas escolares. Estudos produzidos nos últimos anos demonstram que a implementação da lei continua enfrentando desafios relacionados à formação

docente, aos currículos, aos materiais didáticos e às próprias concepções de educação presentes nas instituições escolares.

Dessa forma, o papel da escola na promoção da igualdade racial não pode ser reduzido à execução formal de determinações legais. Trata-se de uma função social mais ampla, que envolve a construção de experiências educativas capazes de promover o reconhecimento das diferenças, a valorização das identidades negras e a formação de sujeitos críticos diante das desigualdades sociais. Essa perspectiva encontra respaldo na obra de Paulo Freire (1996), para quem a educação constitui uma prática política orientada para a compreensão crítica da realidade. Segundo o autor, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os sujeitos sejam capazes de interpretar o mundo e atuar na sua transformação.

A educação antirracista insere-se precisamente nessa perspectiva. Ao problematizar as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, a escola contribui para a formação de estudantes capazes de compreender o racismo como fenômeno histórico e estrutural. Mais do que combater manifestações explícitas de preconceito, a educação antirracista busca promover uma reflexão crítica sobre os mecanismos sociais que produzem e reproduzem desigualdades raciais.

Nesse processo, o currículo assume papel central. Como argumenta Apple (2006), o currículo constitui um território de disputas políticas e culturais, no qual se definem quais conhecimentos serão legitimados como socialmente relevantes. A inclusão da história da África, da cultura afro-brasileira e das contribuições da população negra para a sociedade brasileira representa, portanto, uma ampliação dos horizontes epistemológicos da escola e uma contestação das narrativas historicamente hegemônicas.

As discussões contemporâneas sobre descolonização curricular reforçam essa perspectiva. Gomes (2012) argumenta que a educação das relações étnico-raciais exige uma revisão crítica dos currículos escolares, de modo a superar a centralidade das referências eurocêntricas e ampliar a visibilidade de conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais. A autora destaca que a descolonização dos currículos não consiste apenas na inclusão de novos conteúdos, mas na transformação das formas de produzir e legitimar conhecimentos dentro da escola.

Essa discussão torna-se particularmente importante no contexto do Estado do Paraná. Como já discutido, a valorização histórica da imigração europeia contribuiu para a invisibilização da presença negra na história regional. Conforme demonstram

os estudos de Maria Nilza da Silva (2018), a população negra participou ativamente da formação econômica e cultural do Paraná, mas sua trajetória permaneceu durante muito tempo ausente dos currículos escolares e das narrativas históricas oficiais.

Nesse sentido, a escola paranaense possui papel estratégico na reconstrução dessas memórias coletivas. Ao incorporar conteúdos relacionados à presença negra no Paraná, às comunidades quilombolas, às manifestações culturais afro-paranaenses e às trajetórias de lideranças negras regionais, a educação contribui para ampliar o reconhecimento da diversidade que caracteriza a sociedade estadual. Essa valorização da história local fortalece os vínculos entre conhecimento escolar e realidade social, tornando a educação das relações étnico-raciais mais significativa para estudantes e professores.

Outro aspecto relevante refere-se à construção das identidades dos estudantes. Pesquisas recentes sobre educação antirracista têm demonstrado que a presença de referências positivas sobre a população negra no currículo escolar contribui para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da identificação dos estudantes negros com a escola. Estudos sobre pedagogia antirracista indicam que a valorização das identidades negras favorece processos de reconhecimento social e fortalece a construção de trajetórias escolares mais positivas.

Essa questão torna-se particularmente importante quando se considera que a escola historicamente reproduziu representações negativas sobre a população negra. Conforme demonstrou Cavalleiro (2001), práticas discriminatórias, expectativas diferenciadas em relação ao desempenho escolar e a ausência de referências positivas sobre a cultura afro-brasileira contribuem para a produção de experiências de exclusão vivenciadas por estudantes negros. A promoção da igualdade racial exige, portanto, que a escola desenvolva estratégias capazes de enfrentar essas dinâmicas e construir ambientes educativos pautados pelo respeito e pela valorização da diversidade.

Além da dimensão curricular, a promoção da igualdade racial exige uma atuação institucional mais ampla. Pesquisas recentes (GOMES; JESUS, 2013) apontam que as escolas que obtêm melhores resultados na implementação da educação antirracista são aquelas que incorporam a temática racial ao Projeto Político-Pedagógico, às práticas de gestão escolar e aos processos de formação continuada dos professores. A construção de uma cultura institucional comprometida com a igualdade racial amplia as possibilidades de que a educação antirracista deixe

de ser uma atividade pontual e se torne um princípio orientador das ações pedagógicas.

Nesse contexto, o professor ocupa posição estratégica. A noção de Giroux (1997) sobre o professor como intelectual transformador, já discutida, dialoga diretamente com os objetivos da educação antirracista, uma vez que reconhece o professor como sujeito ativo na produção de conhecimentos e na mediação das relações entre escola e sociedade.

Entretanto, a promoção da igualdade racial não pode ser atribuída exclusivamente à ação individual dos professores. Como demonstram pesquisas recentes sobre implementação da Lei nº 10.639/2003, a construção de uma educação antirracista depende de políticas públicas permanentes, investimentos em formação docente, produção de materiais didáticos adequados e fortalecimento das redes de apoio pedagógico.

Por fim, é necessário reconhecer que a escola ocupa posição estratégica na construção de uma sociedade democrática. Em um contexto marcado pela persistência das desigualdades raciais, a promoção da igualdade não pode ser compreendida apenas como objetivo complementar das políticas educacionais, mas como parte constitutiva da função social da educação pública. Conforme destaca Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), educar para as relações étnico-raciais significa contribuir para a formação de sujeitos capazes de conviver com a diversidade, reconhecer a pluralidade cultural da sociedade brasileira e atuar na construção de relações sociais mais justas.

Dessa forma, o papel da escola na promoção da igualdade racial ultrapassa os limites da sala de aula e conecta-se diretamente aos processos de democratização da sociedade brasileira. Ao valorizar a história e a cultura afro-brasileira, reconhecer as contribuições da população negra para a formação nacional e promover práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a escola contribui para a construção de novas formas de cidadania e para o fortalecimento de uma democracia efetivamente inclusiva. Trata-se de um processo complexo e permanente, mas fundamental para que a educação cumpra sua função de formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade social.

4.5 DA CONQUISTA LEGISLATIVA À EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AVANÇOS, LIMITES E PERSPECTIVAS

A institucionalização da educação das relações étnico-raciais no Brasil representa uma das mais importantes conquistas do movimento negro organizado no campo das políticas públicas educacionais. Diferentemente de uma concessão espontânea do Estado, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 constitui o resultado de um longo processo histórico de reivindicações protagonizadas por intelectuais, educadores e organizações do movimento negro que denunciaram a permanência do racismo na escola brasileira e a reprodução de currículos marcadamente eurocêntricos. Nesse sentido, compreender a legislação implica reconhecer que ela não inaugura a luta por uma educação antirracista, mas institucionaliza demandas construídas ao longo de décadas de mobilização social.

A produção acadêmica sobre políticas de educação das relações étnico-raciais demonstra que a escola brasileira foi historicamente organizada a partir de um projeto nacional que privilegiou referências europeias como paradigma universal de conhecimento. Como analisa Kabengele Munanga (2005), a invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras não constitui um fenômeno casual, mas um mecanismo ideológico que sustenta a reprodução do racismo ao transformar a história europeia em referência exclusiva da civilização ocidental. O currículo escolar, nesse contexto, tornou-se um espaço privilegiado de legitimação da hierarquia racial.

Nilma Lino Gomes (2017) afirma que a aprovação da Lei nº 10.639/2003 representa a transformação das reivindicações do movimento negro em política pública educacional. Para a autora, trata-se de uma legislação que rompe, ao menos no plano jurídico, com a ideia de neutralidade curricular e reconhece que a escola deve assumir responsabilidade ativa na superação das desigualdades raciais. A autora ressalta, contudo, que transformar a legislação em prática cotidiana exige muito mais do que alterações nos documentos curriculares; exige mudanças na cultura escolar, na formação docente e nas estruturas institucionais que sustentam o funcionamento da educação básica.

Essa compreensão aproxima-se das análises de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), relatora do Parecer CNE/CP nº 3/2004, documento que fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para a autora, a legislação inaugura uma nova concepção de currículo ao reconhecer que a igualdade racial deve constituir princípio organizador das práticas pedagógicas e não apenas conteúdo eventual. A educação das relações étnico-raciais, portanto, não corresponde à inserção de um novo tema disciplinar, mas à reorganização das formas pelas quais o conhecimento é produzido, selecionado e ensinado na escola.

Entretanto, passadas mais de duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003, diversas pesquisas evidenciam que sua implementação permanece marcada por profundas desigualdades regionais e institucionais. Estudos de Nilma Lino Gomes (2012), Vera Maria Candau (2012), Kabengele Munanga (2005) e Ana Célia da Silva (2004) demonstram que grande parte das escolas brasileiras continua restringindo a temática racial às atividades comemorativas do mês de novembro, especialmente ao Dia da Consciência Negra. Essa prática revela que a legislação, embora incorporada formalmente aos currículos, ainda não se consolidou como eixo estruturante do projeto pedagógico das instituições escolares.

Um dos principais limites do atual marco legal consiste precisamente na ausência de mecanismos efetivos de implementação. A Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, mas não define estratégias nacionais permanentes para formação docente, financiamento, monitoramento ou avaliação das políticas educacionais. Conforme observa Gomes (2017), criou-se uma legislação avançada, porém sem instrumentos suficientemente robustos para assegurar sua execução em todos os sistemas de ensino.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) argumenta que a efetividade da legislação depende da constituição de uma política pública articulada entre currículo, gestão escolar, formação inicial, formação continuada, produção de materiais didáticos e avaliação institucional. Quando essas dimensões permanecem desconectadas, a educação das relações étnico-raciais tende a ser percebida pelos professores como responsabilidade individual, e não como compromisso institucional da escola.

Outra lacuna recorrente refere-se à formação inicial dos professores. Diversos estudos evidenciam que muitos cursos de licenciatura ainda oferecem poucas oportunidades para o aprofundamento das relações étnico-raciais, fazendo com que docentes ingressem na educação básica sem conhecimentos suficientes para desenvolver práticas antirracistas consistentes. Antônio Nóvoa (1992; 2009) lembra que a profissionalidade docente não pode ser construída apenas pela experiência

cotidiana; ela requer políticas permanentes de formação articuladas às demandas concretas da escola. Quando a temática racial permanece marginal nos currículos universitários, transfere-se ao professor a responsabilidade individual de buscar, por iniciativa própria, conhecimentos especializados.

Maurice Tardif (2014) reforça que os saberes docentes constituem uma construção social produzida na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e cultura escolar. Assim, se as instituições responsáveis pela formação inicial não incorporam sistematicamente a educação das relações étnico-raciais, dificilmente os professores desenvolverão segurança teórica e metodológica para trabalhar a temática em sala de aula.

Outro aspecto pouco enfrentado pela legislação refere-se à ausência de mecanismos nacionais de acompanhamento e responsabilização dos sistemas de ensino. Diferentemente de outras políticas educacionais, a implementação da Lei nº 10.639/2003 depende, em grande medida, da iniciativa das redes estaduais, municipais e das próprias escolas. Essa descentralização, embora respeite o pacto federativo, produz profundas assimetrias na implementação da política, fazendo com que sua efetividade varie significativamente entre diferentes contextos regionais.

No caso do Paraná, essa discussão adquire particular relevância. A constituição histórica da identidade regional, fortemente associada à imigração europeia, contribuiu para invisibilizar a participação da população negra na formação econômica, política e cultural do estado. Pesquisas de Maria Nilza da Silva (2008; 2018) demonstram que essa invisibilização também se manifesta no currículo escolar, nos materiais didáticos e nas narrativas históricas regionais. Embora o currículo da rede estadual incorpore referências à educação das relações étnico-raciais, persistem dificuldades relacionadas à formação docente, à produção de materiais contextualizados e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas permanentes.

Nesse cenário, torna-se evidente que o desafio contemporâneo não consiste necessariamente na criação de uma nova lei, mas no fortalecimento do atual marco normativo mediante políticas públicas capazes de garantir sua efetividade. Isso envolve ampliar investimentos em formação inicial e continuada, instituir mecanismos permanentes de monitoramento da implementação da legislação, fortalecer a produção de materiais didáticos de qualidade, incentivar pesquisas sobre relações étnico-raciais e consolidar a educação antirracista como princípio transversal da política curricular brasileira.

Como observa Nilma Lino Gomes (2017), a luta do movimento negro não se encerrou com a aprovação da Lei nº 10.639/2003. Ao contrário, inicia-se uma nova etapa marcada pelo desafio de transformar uma conquista jurídica em prática cotidiana. A educação antirracista deixa de ser compreendida apenas como obrigação legal e passa a constituir um projeto político-pedagógico comprometido com a democratização do conhecimento, o reconhecimento das identidades negras e a construção de uma sociedade efetivamente orientada pelos princípios da igualdade racial e da justiça social.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL: A CARTILHA PEDAGÓGICA

A produção de um produto educacional constitui exigência central do Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia, distinguindo-o da pós-graduação acadêmica convencional. Enquanto a dissertação acadêmica tem como horizonte a produção de conhecimento para a comunidade científica, a dissertação do mestrado profissional articula pesquisa e intervenção: ela não apenas descreve um problema, mas responde a ele com um material concreto, passível de uso direto pelos profissionais a que se destina. O produto elaborado no âmbito desta dissertação é uma cartilha pedagógica intitulada Educação Antirracista em Sala de Aula: caminhos, conceitos e estratégias por componente curricular para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no Ensino Médio paranaense, destinada a professores e professoras da rede pública estadual do Paraná.

A escolha do formato cartilha responde diretamente aos diagnósticos construídos ao longo dos capítulos anteriores. A análise desenvolvida nesta dissertação evidenciou que um dos principais obstáculos à implementação das legislações na rede estadual é a escassez de materiais pedagógicos contextualizados, especialmente para professores de componentes curriculares que historicamente não foram associados à temática racial, como Matemática, Biologia, Física e Química. A experiência docente narrada na seção 3.4.1 ilumina esse problema de forma concreta: a compreensão de que a ERER seria responsabilidade exclusiva das disciplinas de humanidades é um equívoco amplamente compartilhado na escola pública, e ele não decorre de má vontade, mas da ausência de materiais que demonstrem, de forma acessível, como cada componente curricular pode contribuir para a educação antirracista. A estrutura da cartilha, organizada pelas quatro áreas da Formação Geral Básica do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, foi projetada precisamente para desfazer essa percepção.

O material é destinado primariamente a professores e professoras do Ensino Médio da rede estadual paranaense, independentemente do componente em que atuam. Essa abrangência está fundamentada na própria legislação: as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estabelecem a obrigatoriedade em todas as disciplinas, e não apenas nas humanidades. Secundariamente, a cartilha pode ser utilizada por equipes pedagógicas, gestores escolares e Equipes Multidisciplinares (EMERER) no planejamento de formações internas e no acompanhamento da implementação da

ERER nas escolas. O material pressupõe um professor que reconhece a importância da educação antirracista, mas encontra dificuldades práticas para implementá-la, e não exige familiaridade prévia com o campo teórico das relações étnico-raciais, pois os conceitos essenciais são apresentados de forma contextualizada no próprio material.

A cartilha está organizada em dez capítulos, totalizando 24 páginas. Os três primeiros estabelecem o contexto: apresentam as leis, situam o Paraná no debate racial com dados do Censo 2022 e informações sobre povos indígenas e comunidades quilombolas do estado, e mapeiam os instrumentos curriculares estaduais relacionados à ERER. Os capítulos 4 e 5 constroem o referencial conceitual necessário à prática, apresentando as quatro dimensões do racismo (estrutural, institucional, interpessoal e internalizado) a partir do modelo de Jurema Werneck e Camara Jones, seis conceitos complementares (branquitude, interseccionalidade, racismo linguístico, apropriação cultural, racismo algorítmico e racismo ambiental) e o papel do professor como mediador entre currículo prescrito e vivido. Os capítulos seguintes compõem o núcleo prático: sugestões de abordagem por componente curricular, cada uma acompanhada de uma atividade concreta; estratégias transversais articuladas aos Itinerários Formativos e ao Projeto de Vida; um protocolo de resposta a episódios de racismo em oito passos; um roteiro de autoavaliação docente; e uma seleção de recursos para formação continuada.

O conteúdo da cartilha não foi elaborado de forma independente da dissertação, ele é uma tradução aplicada de seus resultados. Os obstáculos identificados pela pesquisa, concentração da ERER em poucas disciplinas, abordagem episódica, formação insuficiente, escassez de materiais, definem o que o produto precisa oferecer. Os conceitos que a dissertação mobiliza teoricamente, racismo estrutural, branquitude, interseccionalidade, perspectiva decolonial, aparecem na cartilha em linguagem adaptada ao público docente, sem perder rigor. E a experiência vivida pelo autor como professor PSS da rede estadual informou escolhas específicas do produto: a inclusão do protocolo de resposta ao racismo responde à insegurança que o próprio autor e colegas demonstraram diante de situações discriminatórias; a seção de autoavaliação foi pensada a partir da constatação de que a formação crítica começa pela autorreflexão; e a menção ao programa Formadores em Ação nos recursos de formação continuada reconhece o papel que esse programa teve na trajetória formativa do pesquisador.

A linguagem da cartilha é direta e acessível, distinta do registro acadêmico da dissertação, em reconhecimento às condições reais de trabalho dos professores da rede pública, marcadas pela sobrecarga e pela escassez de tempo para estudo. A inclusão de uma atividade prática ao final de cada seção disciplinar, intitulada "Para experimentar essa semana", responde a essa realidade: sugestões realizáveis em uma única aula têm maior probabilidade de serem testadas e de desencadear mudanças mais duradouras na prática pedagógica do que propostas de longo prazo desconectadas do cotidiano escolar. O formato visual, com uso de cores por área curricular, boxes temáticos e infográficos, permite a consulta rápida e a navegação não linear, reconhecendo que a cartilha pode ser acessada no momento do planejamento e não necessariamente lida do início ao fim.

A cartilha está disponível em formato digital aberto, podendo ser reproduzida e distribuída para uso educacional sem restrições, desde que mantida a atribuição de autoria e a vinculação à pesquisa que a originou. Essa opção pelo acesso aberto é coerente com o princípio que orienta todo este trabalho: o conhecimento produzido a partir da escola pública deve retornar à escola pública. Para investigações futuras, sugere-se que o material seja avaliado em processos de formação com grupos de professores da rede estadual, com foco na aplicabilidade das sugestões por componente curricular, na utilidade do protocolo de resposta ao racismo e nas mudanças reportadas no planejamento pedagógico após o uso, em parceria com as EMERER e com o Departamento da Diversidade da SEED-PR como estruturas institucionais de suporte e distribuição.

6 CONCLUSÃO

A análise sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 no ensino básico do Estado do Paraná permitiu evidenciar a relevância do currículo como instrumento estruturante da prática educativa e o papel central do professor como mediador entre as diretrizes legais e o cotidiano da sala de aula. Constatou-se que, embora as legislações representem conquistas históricas na luta contra o racismo e contra a discriminação das populações indígenas, sua efetivação ainda enfrenta barreiras significativas no campo escolar, barreiras que não são apenas pedagógicas, mas institucionais, estruturais e epistemológicas. Compreender essa distância entre a norma e a prática exige reconhecer que ela não decorre da má vontade individual dos professores, mas expressa contradições mais profundas do sistema educacional e das políticas de valorização docente, acumuladas ao longo de décadas de investimento insuficiente na formação e nas condições de trabalho dos educadores da rede pública.

O contexto histórico do Estado do Paraná confere à discussão desenvolvida nesta dissertação uma dimensão particular que merece ser sublinhada. Como discutido ao longo deste trabalho, a invisibilização histórica da população negra e indígena no Paraná não é apenas simbólica: ela se traduz em invisibilidade curricular e na naturalização de uma imagem de estado predominantemente branco e europeu que contraria os próprios dados demográficos apresentados na Introdução. Compreender esse contexto é fundamental para dimensionar os desafios da implementação da Lei nº 10.639/2003 na rede estadual: os professores paranaenses não enfrentam apenas as dificuldades gerais da educação antirracista no Brasil, mas também a resistência de uma narrativa regional consolidada que precisa ser desconstruída e reescrita, e a escola é um dos poucos espaços institucionais onde essa reescrita é possível.

Os currículos oficiais contemplam, em linhas gerais, as orientações para a inserção das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas. No entanto, essa presença formal nem sempre se traduz em práticas pedagógicas transformadoras. As dificuldades encontradas pelos docentes vão desde a escassez de materiais didáticos adequados até a falta de formação inicial e continuada voltada especificamente para a abordagem crítica dessas temáticas. Em muitas escolas, a discussão sobre relações étnico-raciais ainda permanece concentrada em atividades

pontuais, especialmente no mês de novembro, sem integração efetiva ao projeto político-pedagógico da instituição. Essa fragmentação compromete o potencial transformador da legislação e reforça a percepção de que a educação antirracista é uma obrigação burocrática a ser cumprida em datas específicas, e não um princípio orientador permanente da prática educativa.

A análise evidenciou que o racismo com o qual a escola precisa lidar não é apenas o racismo de atitudes individuais, mas o racismo em sua dimensão estrutural, aquele que opera por meio das próprias instituições, das normas, dos currículos e das expectativas diferenciadas que recaem sobre estudantes negros e indígenas, independentemente da intenção consciente de quem os aplica. As desvantagens acumuladas pela população negra no Brasil possuem um componente especificamente racial que persiste mesmo quando se controlam variáveis de classe, o que significa que políticas educacionais que ignoram essa dimensão tendem a reproduzir, sob novas formas, as mesmas hierarquias que afirmam combater. A escola pode reproduzir racismo simultaneamente em seus currículos, em seus processos disciplinares, nas relações cotidianas entre sujeitos e nas autoavaliações negativas que estudantes negros constroem sobre sua própria capacidade intelectual. Enfrentar o racismo estrutural na escola exige, portanto, uma intervenção em todas essas dimensões, e não apenas a adição pontual de conteúdos sobre a história africana.

Nesse processo, a discussão sobre branquitude emerge como dimensão incontornável da formação docente. A posição racial dos professores, muitas vezes invisível para quem a ocupa, influencia as escolhas pedagógicas, as expectativas sobre os estudantes e a disposição para incorporar a educação antirracista ao cotidiano escolar. A branquitude opera de maneira especialmente eficaz quando não é reconhecida como posição racial: ao se apresentar como neutralidade e como norma não marcada, ela define as diferenças dos outros sem jamais precisar se justificar. A resistência à educação antirracista não é apenas ideológica ou política, ela é, muitas vezes, um mecanismo de proteção identitária que impede o reconhecimento dos privilégios historicamente acumulados. Criar condições para que os professores identifiquem sua posição racial e desenvolvam uma postura crítica diante dela é, portanto, parte constitutiva de qualquer proposta séria de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais.

A construção de uma educação antirracista exige, ainda, que as práticas pedagógicas reconheçam que os estudantes não são sujeitos abstratos: eles são

atravessados simultaneamente por raça, gênero, classe, território e geração, e essas dimensões se articulam produzindo formas específicas de exclusão que não podem ser compreendidas pela análise isolada de cada variável. Uma menina negra em situação de vulnerabilidade econômica numa escola periférica do Paraná não vivencia o racismo da mesma forma que um menino negro de classe média urbana, e tampouco sua experiência se reduz à de uma menina branca em condição social semelhante. Práticas pedagógicas que não incorporem essa perspectiva interseccional correm o risco de produzir novas exclusões, ainda que orientadas por boas intenções. A interseccionalidade é, portanto, uma ferramenta de escuta e de planejamento pedagógico que permite ao professor perguntar, diante de cada turma, quais combinações específicas de desigualdade estão presentes e quais estratégias são necessárias para enfrentá-las.

No plano epistemológico, esta dissertação reforça que a implementação da Lei nº 10.639/2003 não pode ser compreendida apenas como acréscimo de conteúdos ao currículo existente, ela demanda o questionamento dos próprios fundamentos que organizam o conhecimento escolar. O eurocentrismo dos currículos não é uma falha acidental, mas produto de uma colonialidade que reorganizou o mundo, inclusive o mundo do conhecimento, a partir de uma hierarquia racial. A desumanização das populações africanas e indígenas não operou apenas no plano econômico ou político: ela negou a essas populações a condição de sujeitos capazes de produzir conhecimento, história e cultura. No contexto escolar, essa herança persiste quando autores negros e indígenas aparecem apenas como objetos de estudo e não como pensadores cujas perspectivas iluminam a compreensão do mundo. A descolonização do currículo exige justamente essa inversão: reconhecer os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas como perspectivas epistemológicas legítimas que enriquecem a compreensão da realidade e ampliam os horizontes formativos de todos os estudantes.

Apesar das limitações identificadas, a pesquisa também evidenciou experiências pedagógicas relevantes que demonstram a possibilidade concreta de construir uma educação antirracista no cotidiano escolar. Projetos interdisciplinares, diálogos com comunidades quilombolas e indígenas e parcerias com movimentos sociais indicam caminhos viáveis para uma prática docente comprometida com a diversidade e a justiça social. Esses exemplos reforçam que a transformação da escola depende da postura ética e política dos professores que, ao assumirem

protagonismo crítico, tornam-se agentes de mudança capazes de ressignificar as prescrições curriculares a partir do compromisso com a emancipação dos estudantes. A efetivação da lei depende, nesse sentido, menos de condições ideais, que raramente existem, e mais da disposição dos educadores de fazer da sala de aula um espaço de resistência e de construção coletiva do conhecimento.

A transformação da escola em espaço efetivamente antirracista não depende, contudo, exclusivamente do professor. A mudança cultural que a Lei nº 10.639/2003 propõe exige o envolvimento de toda a comunidade escolar: a equipe gestora precisa incorporar a temática racial ao projeto político-pedagógico e garantir condições institucionais para sua realização; os pedagogos e coordenadores precisam incluir a educação das relações étnico-raciais nos processos de formação interna e no acompanhamento do trabalho docente; as famílias precisam ser envolvidas como parceiras; e os próprios estudantes são sujeitos ativos na construção de uma cultura escolar mais justa. A educação antirracista que se limita à sala de aula de um professor comprometido, sem encontrar eco nas demais dimensões da vida escolar, tende a permanecer como iniciativa isolada e vulnerável às mudanças de gestão e de contexto político. A construção de uma escola antirracista é, portanto, um projeto coletivo que requer pactuação, planejamento e continuidade que transcendam a atuação individual.

A implementação da educação antirracista também não se dá em um vácuo político. O período recente da história brasileira foi marcado por intensas disputas em torno do papel da escola, com movimentos organizados que questionaram abertamente a legitimidade da discussão sobre diversidade e racismo nos currículos escolares. Esse contexto produziu efeitos concretos sobre o cotidiano dos professores, muitos dos quais relatam insegurança para abordar temas relacionados à questão racial diante do risco de acusações de doutrinação. Esse fenômeno evidencia que a efetivação da educação antirracista não é apenas uma questão pedagógica, ela é também uma questão de defesa da democracia como valor civilizatório. Uma escola que não pode nomear o racismo porque teme represálias não é uma escola livre: é uma escola que capitulou diante das mesmas forças que a legislação de 2003 buscou enfrentar. Defender a educação antirracista é, nesse sentido, defender a própria função pública e democrática da escola.

É preciso reconhecer, ainda, que a educação antirracista produz efeitos que vão além da sala de aula e do período escolar. Os estudantes que vivenciam práticas

pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade carregam consigo, ao longo de suas vidas, uma forma diferente de ler o mundo e de agir sobre ele. Estudantes negros que encontram na escola referências positivas sobre sua história e sua cultura desenvolvem vínculos mais sólidos com o aprendizado e constroem trajetórias educacionais mais consistentes. Estudantes brancos que aprendem a reconhecer o racismo como estrutura tornam-se menos propensos a reproduzi-lo de forma irrefletida em suas práticas profissionais e relacionais futuras. O impacto da educação antirracista não se mede apenas nos indicadores de desempenho imediato, mas na qualidade das relações sociais que ela contribui para construir ao longo do tempo, na formação de uma geração capaz de perceber, nomear e enfrentar as desigualdades que as gerações anteriores aprenderam a naturalizar.

Esta dissertação, elaborada por um professor da educação básica da rede pública estadual do Paraná, com atuação na disciplina de Sociologia, reafirma a especificidade do papel que esse componente curricular pode desempenhar na construção da educação antirracista, sem prejuízo do papel igualmente decisivo que cabe aos demais componentes curriculares, tal como discutido ao longo desta dissertação e sistematizado no produto educacional que a acompanha. A Sociologia dispõe de ferramentas conceituais únicas para desnaturalizar as hierarquias raciais, para analisar o funcionamento das instituições na reprodução das desigualdades e para situar os movimentos sociais negros e indígenas como sujeitos políticos fundamentais na construção da democracia brasileira. O produto educacional elaborado no âmbito desta pesquisa, uma cartilha de apoio pedagógico para professores do Ensino Médio paranaense, materializa essa articulação entre teoria e prática, oferecendo à rede estadual um instrumento concreto de formação que incorpora os aportes discutidos ao longo deste trabalho: a perspectiva estrutural do racismo, a crítica à branquitude, a análise interseccional, o horizonte decolonial e as contribuições específicas de cada disciplina do currículo.

Esta dissertação se encerra com a consciência de que ela própria é parte do processo que descreve. Produzida por um sujeito que conhece por dentro as contradições, as possibilidades e os limites da escola que analisa, esta pesquisa não pretende oferecer respostas definitivas, mas contribuir para o adensamento de um debate que é, ao mesmo tempo, acadêmico e político, teórico e urgentemente prático. Que outros professores, ao tomarem contato com este trabalho, encontrem nele não um modelo a ser seguido, mas um convite ao movimento, o movimento de pensar

criticamente sobre a própria prática, de buscar formação, de se aproximar das comunidades e de acreditar que a escola pública, quando habitada por educadores comprometidos, é ainda um dos espaços mais poderosos de construção de uma sociedade mais justa, mais plural e mais humana.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: entre a tradição e a modernidade**. Brasília: MEC, 2019.

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 227-246, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

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

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

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

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como horizonte da formação e da avaliação. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANKENBERG, Ruth. **White Women, Race Matters**: the social construction of whiteness. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, v. 2, p. 223-244, 1984.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-25, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História, memória e identidade no Paraná: representações sobre imigração e diversidade cultural**. Curitiba: UFPR, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MORICONI, Gabriela. **Professores que trabalham em múltiplas escolas no Brasil: mapeando e compreendendo o fenômeno**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Stanford University; D³E, 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIOS, Flávia. **Movimento negro no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Uma epistemologia do Sul: a reinvenção do conhecimento e a emancipação social**. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2012.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Maria Nilza da. **Nem para todos é a cidade: segregação urbana e racial em cidades brasileiras**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SILVA, Maria Nilza da. População negra, educação e desigualdades raciais no Paraná. In: SILVA, Maria Nilza da (org.). **Relações raciais e educação no Paraná**. Londrina: EDUEL, 2018.

SILVA, Maria Nilza da (org.). **Relações raciais e educação no Paraná**. Londrina: EDUEL, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013.

ANEXO

ANEXO A
Educação Antirracista em Sala de Aula

CARTILHA PEDAGÓGICA · REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Educação

Antirracista

em Sala de Aula

Caminhos, conceitos e estratégias por componente curricular para a efetivação das **Leis nº 10.639/2003** e **nº 11.645/2008** no Ensino Médio paranaense.

MATERIAL DE APOIO À PRÁTICA DOCENTE · FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NO PARANÁ



Sumário

Apresentação	03
Por que uma educação antirracista na escola?	04
O Paraná que muitas vezes não vemos	05
O currículo paranaense e a EREER	06
Conceitos-chave para a prática docente	07
— Símbolos Adinkra	09
Entre a norma e a prática: o papel do professor	10
Dicas por componente curricular	11
— Linguagens	12
— Matemática	14
— Ciências da Natureza	15
— Ciências Humanas	17
Estratégias transversais e Itinerários Formativos	19
Quando o racismo acontece na escola	20
Autoavaliação docente	22
Formação continuada e recursos	23
Conclusão	24
Referências	25



ANTES DE COMEÇAR

Apresentação

Esta cartilha nasce de perguntas simples, mas incômodas: o que falta entre o que a lei determina e o que de fato acontece, todos os dias, dentro da sala de aula? Como combater o racismo no contexto escolar?

A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em toda a educação básica. São leis maduras — completam mais de vinte anos — e, ainda assim, em muitas escolas continuam restritas a um mês do calendário e a poucas disciplinas. Não por falta de boa vontade docente, mas por falta de formação, de tempo e de materiais que traduzam o texto da lei em prática de sala de aula.

Foi exatamente essa distância entre a norma e a prática que orientou a pesquisa de mestrado que serve de base para este material, dedicada a investigar como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 vêm sendo implementadas no ensino básico do Paraná e quais caminhos a atuação docente encontra — e pode encontrar — para uma formação antirracista efetiva.

Esta cartilha traduz essa pesquisa em um formato de consulta rápida: conceitos essenciais, o panorama da diversidade étnico-racial paranaense, e — no coração do material — sugestões concretas de abordagem para cada componente curricular do Ensino Médio, da Língua Portuguesa à Física, da Matemática à Filosofia. A ideia não é mais uma data comemorativa, mas um eixo que atravessa o ano letivo inteiro.



De onde vem este material

Construída a partir da pesquisa de mestrado em Sociologia "Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 no ensino básico do estado do Paraná" (PROFSOCIO/UEL, Londrina, 2026) e em diálogo com a Cartilha Educando para as Relações Étnico-Raciais, produzida pelo Ministério da Igualdade Racial em parceria com a OEI e a TREE Diversidade — referência indicada também na seção de recursos, ao final.



CAPÍTULO 01

Por que uma educação antirracista na escola?

01

A escola brasileira foi, por muito tempo, construída sobre uma única referência: a europeia¹. A história da África aparecia apenas como antecedente da escravidão; a cultura indígena, como passado superado. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 existem porque esse currículo — branco, eurocêntrico, supostamente neutro — produziu consequências reais, que os números abaixo ajudam a visualizar.

55,5%

da população brasileira se autodeclara preta ou parda (IBGE, Censo 2022)

52%

de profissionais negros e negras já sofreram racismo no ambiente de trabalho (Instituto Locomotiva, 2021)

8%

é a proporção de pessoas pretas e pardas em cargos de liderança nas empresas (Indique uma Preta & Cloo, 2023)



Lei nº 10.639/2003

Altera a LDB (Lei nº 9.394/1996) e torna obrigatório, em toda a educação básica, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — incluindo a luta dos povos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.



Lei nº 11.645/2008

Amplia a obrigatoriedade anterior para incluir também a História e Cultura dos Povos Indígenas, reconhecendo sua participação na formação da sociedade brasileira e combatendo o silenciamento sobre suas culturas e línguas.



O que a pesquisa mostra

A existência da lei não garante, por si só, sua efetivação. A pesquisa que origina esta cartilha identificou que, na prática, a temática étnico-racial costuma se concentrar em poucas disciplinas² — sobretudo História, Sociologia, Artes e Língua Portuguesa — e em um único momento do ano: as atividades de novembro, em torno do Dia da Consciência Negra. O resultado é uma abordagem pontual, datada, que corre o risco de não se traduzir em mudança real na cultura escolar. As próximas páginas foram pensadas para ajudar a romper esse padrão.

¹ GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2026.

² GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, v. 29, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>. Acesso em: 07 jul. 2026.



CAPÍTULO 02

O Paraná que muitas vezes não vemos

02

A identidade paranaense foi historicamente contada a partir da imigração europeia — polonesa, italiana, alemã, ucraniana. É uma história real e importante. Mas, como mostram pesquisas sobre relações raciais no estado, essa narrativa também **apagou** a presença negra e indígena na formação econômica, social e cultural do Paraná. Os dados do Censo 2022 desafiam essa imagem de estado "só europeu":

34,3%

da população paranaense se autodeclara preta ou parda — era 28,3% em 2010 (IBGE, Censo 2022)

30.460

pessoas indígenas vivem no Paraná, em 345 dos 399 municípios (IBGE, Censo 2022)

~38

comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares no estado



Povos indígenas no Paraná

O estado é território dos **Kaingang** (cerca de 70% da população indígena) e dos **Guarani** Mbya e Ñandeva (cerca de 30%), distribuídos em 24 terras indígenas — a maior delas, Rio das Cobras. Há também os **Xetá**, povo quase exterminado entre as décadas de 1940 e 1950 pelo avanço da fronteira cafeeira na região noroeste; hoje restam poucos descendentes diretos, em um dos episódios mais graves de violência contra povos originários no Sul do país.



Comunidades quilombolas

Concentradas sobretudo no Vale do Ribeira (região de Adrianópolis e Doutor Ulysses), as comunidades quilombolas paranaenses — como Paiol de Telha, João Surá e Água Morna — mantêm cultivos tradicionais, organização comunitária e memória viva da resistência à escravização. Muitas seguem em processo de titulação de suas terras junto ao Incra.

Para a sala de aula: reconhecer essa presença não é "incluir uma curiosidade regional" — é corrigir uma narrativa incompleta. Cada disciplina pode, à sua maneira, ajudar os(as) estudantes a ver o Paraná negro e indígena que sempre existiu, mas raramente apareceu no livro didático.



A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) não é uma iniciativa isolada: ela já está estruturada na rede estadual. Conhecer essa engrenagem ajuda a situar o trabalho de cada professor(a) dentro de uma política maior — e a saber a quem recorrer quando precisar de apoio.

INSTRUMENTO	O QUE ESTABELECE
Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná	Organiza a Formação Geral Básica em quatro áreas — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas — articuladas aos Itinerários Formativos e ao Projeto de Vida, com a diversidade étnico-racial como princípio transversal.
EMERER — Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Presentes em cada escola, em cada Núcleo Regional de Educação (NRE) e na SEED, articulam ações, formações e o acompanhamento do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.
Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Paraná	Compromete a Secretaria de Estado da Educação com formação continuada e ações afirmativas voltadas à população negra e indígena na rede pública.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	Orientam o reconhecimento das especificidades das comunidades quilombolas na organização pedagógica e curricular das escolas que atendem ou dialogam com elas.

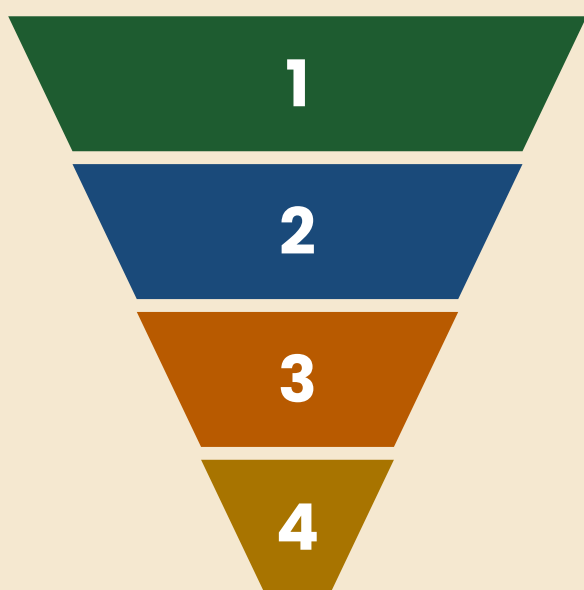


Da norma à prática: o que ainda falta

Como mostra o pesquisador José Gimeno Sacristán, existe sempre uma distância entre o *currículo prescrito* — o que está nos documentos oficiais — e o *currículo vivido* — o que de fato acontece em sala de aula. No Paraná, essa distância aparece sobretudo na formação insuficiente de quem já está em exercício, na escassez de materiais didáticos contextualizados e na concentração da temática em poucas disciplinas. É exatamente essa lacuna que as próximas páginas desta cartilha tentam preencher, disciplina por disciplina.



Antes de seguir para as sugestões por disciplina, vale alinhar uma ideia que atravessa toda esta cartilha: o racismo não é só um gesto isolado entre duas pessoas — ele opera em camadas diferentes da vida social, e reconhecer cada uma delas ajuda a saber onde agir.



- 1 Estrutural** — o racismo como característica histórica da sociedade brasileira, presente na forma como instituições, mercado e relações sociais se organizaram desde a colonização e a escravidão.
- 2 Institucional** — manifesta-se dentro de organizações — escola, mercado de trabalho, justiça, saúde — por meio de normas e resultados desiguais, mesmo sem intenção discriminatória explícita.
- 3 Interpessoal** — ocorre diretamente entre pessoas, no cotidiano: piadas, comentários, exclusão, tratamento diferenciado.
- 4 Internalizado** — a incorporação de ideias e estereótipos racistas pelas próprias pessoas, inclusive entre pessoas negras e indígenas, como desvalorização da própria estética ou cultura.

Organização inspirada no modelo da pesquisadora Jurema Werneck, a partir dos estudos do médico e epidemiologista Camara Jones.



Por que isso importa na sala de aula

A própria escola, como instituição, pode reproduzir racismo institucional — em currículos que silenciam autorias negras e indígenas, em expectativas mais baixas sobre certos alunos, em critérios disciplinares aplicados de forma desigual. Pensar nessas quatro camadas ajuda o(a) professor(a) a agir em mais de um nível: no conteúdo da aula, nas relações entre colegas e também questionando práticas da própria escola.



Sete conceitos para reconhecer o racismo no cotidiano

Estes termos aparecem com frequência em debates sobre relações étnico-raciais — e vão reaparecer nas sugestões por disciplina, mais adiante.

Branquitude

Posição de vantagem estrutural ocupada por pessoas brancas numa sociedade racializada — muitas vezes invisível para quem a ocupa. As pesquisadoras Lia Schucman e Cida Bento distinguem a *branquitude acrítica*, que nega ou não percebe esse privilégio, da *branquitude crítica*, que o reconhece e atua para reduzir a desigualdade que ele sustenta.

Interseccionalidade

Conceito desenvolvido pela jurista Kimberlé Crenshaw para mostrar como raça, gênero e classe se combinam e produzem formas específicas de discriminação — a experiência de uma mulher negra não é a simples soma de "racismo + sexismo", mas algo particular, que exige um olhar próprio.

Racismo linguístico

Discriminação contra formas de falar associadas à população negra e periférica, com raízes na herança linguística africana — frequentemente disfarçada de exigência de "português correto". Tema estudado pelo linguista Gabriel Nascimento.

Apropriação cultural

Uso de elementos de uma cultura marginalizada — penteados, símbolos religiosos, música, estética — por grupos dominantes, sem reconhecimento, respeito ou retorno à comunidade de origem. É diferente da troca cultural genuína, baseada em diálogo e valorização.

Racismo algorítmico

Viés reproduzido e amplificado por sistemas automatizados e inteligência artificial — como sistemas de reconhecimento facial com taxas de erro maiores para rostos negros, ou algoritmos de seleção treinados com dados historicamente desiguais.

Racismo ambiental

Exposição desproporcional de comunidades negras, quilombolas e indígenas a riscos ambientais — poluição, mineração, falta de saneamento, vulnerabilidade climática — revelando como injustiça ambiental e racial se cruzam.

Perspectiva decolonial

Conjunto de análises que questiona a herança da colonização europeia não apenas no plano político, mas no plano do conhecimento: a ideia de que certos saberes são "universais" enquanto outros são "locais" é ela própria um produto colonial. No contexto escolar, a perspectiva decolonial pergunta: de onde fala o conhecimento que ensinamos? Quais vozes o currículo silencia? Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Nelson Maldonado-Torres desenvolveram esse campo; no Brasil, Nilma Lino Gomes propõe a *descolonização dos currículos* como parte constitutiva da educação antirracista.

O objetivo é ter vocabulário para nomear o que, sem estas palavras, passa despercebido.



CAPÍTULO 04 – CONTINUAÇÃO

Símbolos Adinkra — sabedoria africana em imagens

Os Adinkra são símbolos visuais do povo Akan, de Gana e Costa do Marfim, usados em tecidos, cerâmica e arquitetura. Cada símbolo carrega um provérbio ou princípio filosófico — uma forma de transmitir conhecimento por meio de imagens. Trabalhar com eles em sala de aula é mostrar, na prática, que a África produziu sistemas simbólicos, filosóficos e estéticos sofisticados muito antes do contato europeu.



SANKOFA

"Volta e busca"

Não é errado voltar para buscar o que ficou para trás. Símbolo da memória histórica e do aprendizado com o passado.



AKOMA

"Coração"

Paciência, tolerância e boa vontade. Representa a capacidade de suportar dificuldades com serenidade e cultivar relações humanas saudáveis.



AYA

"Samambaia"

Resistência e perseverança. A samambaia cresce mesmo nos solos mais difíceis — símbolo de quem sobrevive e prospera diante das adversidades.



DWENNIMMEN

"Chifres de carneiro"

Força combinada com humildade. O carneiro usa seus chifres para se defender, não para agredir — poder que não precisa se impor pela violência.



ANANSE NTONTAN

"Teia de aranha"

Sabedoria e criatividade. Ananse, a aranha narradora, é personagem central na tradição oral Akan — transmissora de conhecimento e estratégia.



FUNTUNFUNEFU

"Crocodilos siameses"

Unidade na diversidade. Dois crocodilos com um único estômago: apesar da competição, todos dependem do mesmo recurso — símbolo de democracia e partilha.



Para a sala de aula

Os Adinkra são uma porta de entrada para mostrar que a África tem uma tradição filosófica, visual e simbólica própria. Peça que os estudantes pesquisem outros símbolos, criem os seus com inspiração nos Adinkra (Arte), analisem seus padrões geométricos (Matemática), ou discutam os princípios filosóficos que eles carregam (Filosofia) — uma atividade genuinamente interdisciplinar.



Nenhum currículo chega "pronto" à sala de aula. Entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que de fato acontece com os alunos, existe sempre um espaço — e é nesse espaço que o(a) professor(a) atua.

Pesquisadores como Michael Apple e Antonio Flávio Moreira mostram que o currículo nunca é neutro: ele é uma seleção de saberes entre tantos possíveis, e essa seleção reflete relações de poder da sociedade. Decidir o que conta como conhecimento "legítimo" — quais autores, quais histórias, quais exemplos — já é, em si, uma escolha política.

É por isso que Henry Giroux propõe pensar o(a) professor(a) como um **intelectual transformador**: alguém que não apenas executa um currículo dado, mas o interpreta, adapta e recria em sala de aula. No campo das relações étnico-raciais, esse espaço de autoria é decisivo — é nele que a Lei nº 10.639/2003 deixa de ser um parágrafo na lei e passa a fazer parte da aula.



O que a pesquisa identificou na rede estadual

- Formação inicial e continuada ainda insuficiente sobre relações étnico-raciais.
- Escassez de materiais didáticos contextualizados à realidade paranaense.
- Temática concentrada principalmente em História, Sociologia, Artes e Língua Portuguesa — muitas vezes só em novembro.
- Condições de trabalho que deixam pouco tempo para planejamento (sobrecarga de turmas, múltiplos vínculos).
- Resistências ideológicas e descontinuidade de políticas entre gestões.

Mas a mesma pesquisa também encontrou caminhos: projetos interdisciplinares e parcerias com comunidades quilombolas, indígenas e movimentos sociais aparecem como as iniciativas mais efetivas — exatamente o espírito das próximas páginas, organizadas disciplina por disciplina, mas pensadas para se conversarem entre si.



Aqui está o coração desta cartilha: sugestões organizadas pelas quatro áreas da Formação Geral Básica do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Nenhuma é uma "aula pronta" – são pontos de partida, para adaptar à sua turma, à sua escola e à sua realidade.

LINGUAGENS

Língua Portuguesa e Literatura, Arte, Educação Física e Línguas Estrangeiras Modernas.

Páginas 12–13

MATEMÁTICA

Etnomatemática, leitura e interpretação de dados sobre desigualdade racial.

Página 14

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Biologia, Física e Química.

Páginas 15–16

CIÊNCIAS HUMANAS

História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Páginas 17–18

 Como usar estas páginas

As sugestões funcionam isoladamente, mas ganham força quando combinadas: um mesmo tema – por exemplo, os povos indígenas do Paraná – pode aparecer na aula de História, ser mapeado em Geografia, discutido eticamente em Filosofia e usado como dado estatístico em Matemática, na mesma semana. Use as cores desta página como guia: cada área mantém a sua cor nas páginas seguintes.



Língua Portuguesa e Literatura

- Ampliar o cânone literário com autoria negra e indígena: Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Cuti, Cristiane Sobral, Itamar Vieira Jr., Eliane Potiguara e Daniel Munduruku, ao lado dos autores já consagrados.
- Discutir o racismo linguístico ao tratar de variação linguística — mostrar como o preconceito contra certas formas de falar tem, muitas vezes, raiz racial e não apenas "gramatical".
- Propor redações dissertativo-argumentativas (no modelo do Enem) sobre racismo, ações afirmativas ou outros temas desta cartilha.
- Analisar peças publicitárias, manchetes e discursos midiáticos em busca de estereótipos raciais implícitos.

Arte

- Apresentar linguagens visuais afro-brasileiras e indígenas como sistemas estéticos completos — grafismos Kaingang e Guarani, congado, capoeira, máscaras rituais — e não como "curiosidade" à margem do currículo.
- Promover debate sobre apropriação x valorização cultural a partir de casos reais da moda, da música e das redes sociais.
- Desenvolver projetos de autorrepresentação — fotografia, colagem, autorretrato — que dialoguem com a identidade étnico-racial dos próprios estudantes.



Para experimentar essa semana

Abra a próxima aula de Literatura com um poema curto de Conceição Evaristo ou Eliane Potiguara, sem apresentar antes quem é a autora. Peça que a turma identifique imagens, metáforas e referências culturais no texto — só depois conte a biografia e a obra. A ideia é que o texto seja lido pela sua força literária, e não como "exemplo de diversidade".



Educação Física

- Incluir capoeira, maculelê, jogos indígenas e danças circulares como conteúdo regular do planejamento anual — não apenas como atividade pontual de novembro.
- Discutir o racismo no esporte: a sub-representação de pessoas negras em cargos de comando, arbitragem e comentário esportivo, mesmo havendo ampla presença nas quadras e campos.
- Desenvolver, em parceria com Geografia ou História, um projeto sobre os Jogos dos Povos Indígenas — suas regras, significados culturais e diferenças em relação ao esporte de competição ocidental.

Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol)

- Trabalhar autores e movimentos afro-americanos, afro-caribenhos e afro-latino-americanos — literatura, música, cinema — na língua estudada.
- Comparar o movimento Black Lives Matter ao contexto brasileiro de luta antirracista, discutindo semelhanças e diferenças históricas entre os dois países.
- Construir vocabulário sobre racismo e xenofobia em contextos de imigração e mobilidade internacional, com atenção a notícias atuais.

Um mesmo projeto pode atravessar as quatro disciplinas desta área: por exemplo, um sarau literário com textos de autoria negra e indígena (Português), cartazes ilustrados (Arte), uma roda de capoeira (Educação Física) e a tradução de um poema para o inglês ou espanhol (Línguas Estrangeiras).



Para experimentar essa semana

Em duplas, peça que os estudantes pesquisem um jogo ou esporte tradicional de um povo indígena do Paraná (Kaingang ou Guarani) e apresentem suas regras à turma — seguido, se possível, de uma vivência prática na própria aula de Educação Física.



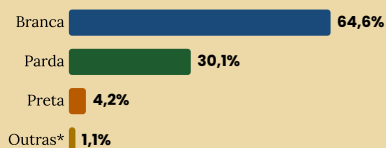
A Matemática também tem o que dizer sobre racismo — tanto pelos números que descrevem a desigualdade, quanto pelos sistemas matemáticos que diferentes culturas desenvolveram para contar, medir e organizar o tempo.

Etnomatemática

- Trabalhar a geometria da cestaria Kaingang e de tecidos africanos como aplicação real de simetria, padrões e tesselações.
- Apresentar calendários indígenas e africanos tradicionais como sistemas matemáticos legítimos de contagem do tempo — diferentes do calendário ocidental, não inferiores a ele.
- Pesquisar sistemas de contagem não decimais usados por diferentes povos, retomando o conceito de etnomatemática proposto pelo educador Ubiratan D'Ambrósio.

Leitura crítica de dados sobre desigualdade racial

- Usar os próprios dados estatísticos desta cartilha para praticar leitura de gráficos e cálculo percentual, no estilo das questões do Enem.
- Discutir margem de erro e representatividade amostral ao analisar pesquisas como o Censo do IBGE e levantamentos de institutos de pesquisa.
- Propor que a turma levante e tabule dados sobre diversidade dentro da própria escola — com cuidado ético — como exercício de estatística básica.



Exemplo de atividade: a composição racial do Paraná (Censo 2022, já apresentada no Capítulo 02) pode se transformar em um gráfico de barras como este — um ponto de partida simples para discutir escala, proporção e leitura de dados.

*Amarela e indígena somadas.



A Biologia oferece um dos argumentos mais sólidos contra o racismo: a ciência que estuda a variação genética humana mostra que "raça", no sentido biológico rígido em que o termo costuma ser usado socialmente, não se sustenta.

Sugestões de abordagem

- Desconstruir a ideia de "raça biológica": a variação genética dentro de uma mesma população humana é maior do que a variação média entre populações diferentes — não há base genética sólida para as categorias raciais usadas socialmente.
- Apresentar estudos de genética de populações e ancestralidade da população brasileira, que revelam um país amplamente miscigenado — em contraste com categorias sociais de raça muito mais rígidas e binárias.
- Discutir racismo na saúde como fenômeno estrutural, não biológico: estudos nacionais mostram taxas de mortalidade materna mais altas entre mulheres negras, refletindo desigualdade de acesso a serviços de saúde — não diferença biológica entre grupos.
- Usar esse conteúdo para reforçar, com base científica, a diferença entre raça como categoria social (relevante para entender desigualdade) e raça como categoria biológica (sem sustentação na genética atual).

♥ Conectando com a Sociologia

Vale deixar claro para a turma: dizer que a raça não tem base biológica sólida não significa dizer que o racismo não existe ou não tem efeitos reais. Pelo contrário — o racismo é um fenômeno social e histórico, tratado com mais profundidade no capítulo de Ciências Humanas desta cartilha.



Para experimentar essa semana

Apresente à turma resultados (já publicados) de estudos de ancestralidade genética da população brasileira e peça que comparem com a autodeclaração de cor/raça das pessoas participantes. É um gatilho simples para discutir a diferença entre ascendência genética e identidade racial socialmente construída.



Física

- Apresentar contribuições indígenas e africanas à astronomia: calendários agrícolas guarani e kaingang baseados na observação do céu, e conhecimentos astronômicos africanos historicamente usados em navegação e agricultura.
- Discutir o racismo algorítmico como tema de física aplicada: sistemas de reconhecimento facial e outras tecnologias baseadas em sensores e luz apresentam, em diversos estudos, taxas de erro maiores para peles mais escuras — tema que dialoga diretamente com a Educação Digital do currículo.

Química

- Resgatar saberes tradicionais como química aplicada: tinturas naturais, técnicas de curtimento e cerâmica de povos africanos e indígenas, processos tradicionais de fermentação.
- Discutir racismo ambiental: comunidades quilombolas e indígenas frequentemente mais expostas à contaminação por agrotóxicos e à mineração — um tema que conecta diretamente a Química à Geografia.

Física, Química e Geografia podem se encontrar num só projeto: investigar, com dados públicos, a distribuição de riscos ambientais (poluição, mineração, agrotóxicos) no território paranaense e cruzá-la com a localização de comunidades quilombolas e indígenas — uma forma concreta de tornar o racismo ambiental visível e mensurável.



Para experimentar essa semana

Proponha um pequeno experimento de tingimento natural — com urucum, jenipapo ou outra tintura tradicional — e peça que a turma identifique os princípios químicos envolvidos: pigmentos, mordentes e reações com diferentes tipos de tecido.



História

- Apresentar a história africana antes e além da escravização — os reinos de Mali, Songhai e Axum — para romper a associação automática entre "África" e "escravidão" que ainda domina muitos livros didáticos.
- Trabalhar a história negra e indígena específica do Paraná: as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, a presença Kaingang e Guarani, e a trágica história do povo Xetá — usando, sempre que possível, fontes orais e visitas a comunidades locais.
- Apresentar quilombos e lutas por terra como protagonismo histórico negro e indígena — não apenas como narrativa de vitimização, mas de resistência e construção política.

Geografia

- Construir cartografia social: mapear terras indígenas e territórios quilombolas do Paraná com dados oficiais (Funai, Incra, Fundação Cultural Palmares).
- Discutir racismo ambiental e segregação urbana — bairros periféricos, acesso a saneamento e áreas de risco — cruzando esses dados com informações de cor/raça do IBGE.
- Usar os dados do Censo 2022 sobre o Paraná, já apresentados nesta cartilha, para trabalhar distribuição espacial, migração e formação territorial.



Para experimentar essa semana

Organize, com a turma, uma roda de conversa — presencial ou por videochamada — com uma liderança quilombola ou indígena do Paraná, sempre em diálogo direto e respeitoso, evitando tratar a comunidade convidada como "objeto de estudo".



Sociologia

- Usar o modelo das dimensões do racismo (Capítulo 04 desta cartilha) como ferramenta para analisar a própria escola como instituição.
- Aplicar a interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw a estudos de caso reais, cruzando raça, gênero e classe.
- Conduzir, com cuidado ético, pequenas pesquisas de campo sobre percepções de racismo na comunidade escolar.
- Promover debates fundamentados sobre ações afirmativas e cotas, apresentando dados e diferentes posições antes da discussão.

Filosofia

- Ampliar o cânone filosófico eurocêntrico com pensamento africano e afro-diaspórico — o conceito de Ubuntu, e autores como Frantz Fanon, Achille Mbembe e Sueli Carneiro.
- Discutir criticamente o chamado "mito da democracia racial" brasileira e a ética da reparação histórica como problema filosófico de justiça.
- Apresentar epistemologias do Sul e pensamento decolonial como ferramentas para perguntar de onde fala o conhecimento que chega à escola.

Sociologia e Filosofia se completam bem num mesmo debate: a Sociologia traz os dados e estruturas, a Filosofia pergunta pelos fundamentos éticos das respostas possíveis — quotas, reparação, políticas de Estado.



Para experimentar essa semana

Promova um debate estruturado sobre cotas raciais nas universidades, com posições sorteadas — não escolhidas — e exija que cada lado pesquise dados e argumentos antes de falar, evitando que o debate vire apenas troca de opiniões pré-formadas.



Além das sugestões por disciplina, algumas estratégias atravessam o currículo inteiro — e ajudam a evitar que a discussão antirracista fique restrita a um único mês do calendário escolar.



Estratégias que atravessam todas as disciplinas

- Rodas de conversa regulares sobre relações étnico-raciais ao longo do ano — não apenas em novembro.
- Tratamento crítico das efemérides (Dia da Consciência Negra, Abolição, Dia dos Povos Indígenas): contextualizar histórica e criticamente, em vez de apenas comemorar.
- Projetos interdisciplinares que conectem duas ou mais disciplinas num mesmo tema — vários exemplos já foram sugeridos nesta cartilha.
- Parcerias reais com comunidades quilombolas, indígenas e movimentos sociais, trazendo vozes da própria comunidade sempre que possível.
- Escuta ativa: criar espaços seguros para que estudantes negros e indígenas relatem experiências, sem nunca expor ninguém à força.

Itinerários Formativos

O Referencial Curricular do Paraná reserva parte da carga horária do Ensino Médio para Itinerários Formativos escolhidos pelos próprios estudantes — um espaço concreto para oferecer eletivas ou projetos de aprofundamento dedicados à temática étnico-racial, sem depender apenas da iniciativa isolada de uma disciplina.

Projeto de Vida

O componente de Projeto de Vida pode incorporar discussões sobre representatividade no mercado de trabalho e no ensino superior, ações afirmativas e cotas — ajudando estudantes negros e indígenas a planejar o futuro com informação real sobre obstáculos e políticas de acesso.

As próximas páginas tratam de um momento delicado: o que fazer quando, mesmo com todo esse trabalho, um episódio de racismo acontece dentro da escola.



A cartilha original que inspira este material traz um fluxo de atendimento pensado para ouvidorias. Aqui, esse fluxo é adaptado para o que um(a) professor(a) ou a equipe pedagógica pode fazer no momento em que um episódio de racismo acontece em sala de aula ou na escola.

1

Acolher e validar

Escute com atenção a pessoa que relatou o episódio, sem minimizar. Frases como "foi só brincadeira" ou "você está exagerando" aprofundam o dano, mesmo sem essa intenção.

2

Garantir segurança imediata

Interrompa a situação e evite reexpor quem sofreu o episódio — não peça que a pessoa repita ofensas ou termos racistas em frente à turma para "provar" o que aconteceu.

3

Documentar o ocorrido

Registre data, local, descrição do episódio e eventuais testemunhas, com a maior objetividade possível, o quanto antes após o ocorrido.

4

Informar a equipe pedagógica e a EMERER

Comunique a direção, a equipe pedagógica e a Equipe Multidisciplinar para a Educação das Relações Étnico-Raciais (EMERER) da escola — o caso não deve ficar restrito a uma decisão individual do(a) professor(a).



Quando o racismo acontece na escola

5

Buscar uma resposta proporcional

Priorize uma abordagem educativa e reflexiva com quem cometeu o ato — sem reduzir a resposta a uma punição vazia — e ofereça apoio psicossocial a quem foi atingido.

6

Escalar quando necessário

Injúria racial e racismo são crimes previstos na Lei nº 7.716/1989 e no Código Penal (art. 140, §3º). Em situações que pareçam exigir isso, a escola pode acionar a Ouvidoria da SEED, o Conselho Tutelar ou a polícia — sempre avaliando cada caso com a equipe pedagógica e, quando possível, orientação jurídica especializada.

7

Acompanhar as famílias

Mantenha as famílias envolvidas informadas sobre os encaminhamentos, com transparência e respeito à privacidade de todos os estudantes.

8

Transformar em oportunidade pedagógica coletiva

Sem expor identidades, use o episódio — quando apropriado — como ponto de partida para uma reflexão coletiva da turma ou da escola sobre racismo e seus efeitos.

Este protocolo é um roteiro geral, não substitui a avaliação caso a caso pela equipe pedagógica e, quando necessário, por profissionais especializados.



Não existe professor(a) "pronto(a)" para a educação antirracista — existe quem está em processo. Estas perguntas não são uma prova: são convites à reflexão honesta.

Sobre o planejamento

- 1 Quantas referências de autoria negra ou indígena estão nos planos de aula deste trimestre?
- 2 Os exemplos que uso em sala reforçam ou rompem estereótipos étnico-raciais?
- 3 A temática étnico-racial aparece no meu planejamento ao longo do ano inteiro — ou só em novembro?

Sobre a prática em sala

- 4 Quando surge uma situação de racismo em sala, eu sei como reagir — ou fico paralisado(a)?
- 5 Tenho expectativas iguais para todos os estudantes, independentemente de raça ou origem?
- 6 Crio espaços seguros para que estudantes negros e indígenas se expressem sem pressão?

Sobre formação e comunidade

- 7 Já participei de alguma formação sobre relações étnico-raciais nos últimos dois anos?
- 8 Conheço comunidades quilombolas ou indígenas próximas à minha escola — e elas conhecem meu trabalho?



Nenhuma cartilha substitui a formação continuada. Estes são alguns caminhos para ir além deste material.

Na rede estadual do Paraná

- EMERER — Equipe Multidisciplinar para ERER da sua escola ou NRE.
- Formadores em Ação (SEED-PR): programa de formação continuada que inclui curso específico sobre Educação das Relações Étnico-Raciais para professores da rede estadual.
- Departamento da Diversidade (DEDI/SEED-PR): cursos e materiais de formação.
- Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Paraná.
- Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial do Paraná.

Fontes e portais

- Geledés — Instituto da Mulher Negra: geledes.org.br
- Alma Preta Jornalismo: almapreta.com
- Museu Afro Brasil (acervo virtual): museuafroBrasil.org.br
- LAESER/UFRJ — dados sobre desigualdade racial no Brasil.



Leitura recomendada

- GOMES, N. L. *O movimento negro educador*. Vozes, 2017.
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. Cia. das Letras, 2022.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Polén, 2019.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Graal, 1979.
- MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. MEC, 2005.
- NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico*. Letramento, 2019.
- MOREIRA, E. J. G. *Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 no Ensino Básico do Paraná*. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional). PROFSOCIO/UDEL, Londrina, 2026.

Este material foi elaborado com base na pesquisa acima e na publicação *Educando para as Relações Étnico-Raciais* (MIR/OEI/TREE, 2024), recomendada a profissionais de ouvidorias e gestão escolar.

A escola é um espaço político. O currículo é um território em disputa.

Desde a década de 1980, pesquisadores(as) da educação e o movimento negro brasileiro insistem nessa ideia: ensinar não é um ato neutro. Decidir o que entra em sala de aula — quais histórias, quais autorias, quais exemplos — é sempre uma escolha que reflete e reproduz (ou questiona) a sociedade que a envolve.

As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tornaram essa escolha obrigatória: a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena precisam estar em todas as disciplinas, em todos os anos, em todas as escolas. Mas a lei, sozinha, não chega à sala de aula. Quem chega é o(a) professor(a).

Esta cartilha é um convite — não uma lista de obrigações. Um convite a experimentar, a errar e ajustar, a conversar com colegas, a buscar formação, a se aproximar das comunidades. A educação antirracista não começa num novembro — começa numa decisão, num plano de aula, numa pergunta feita com cuidado para uma turma que está prestando atenção.

"Uma escola antirracista não é aquela que nunca erra — é aquela que percebe o erro, aprende com ele e transforma essa aprendizagem em prática coletiva."



Referências

Legislação

Brasil. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: Presidência da República, 2003.

Brasil. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília: Presidência da República, 2008.

Brasil. *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Brasília, 1989.

Brasil. *Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004*.

Diretrizes curriculares para ERER. Brasília: MEC, 2004.

Paraná. *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná*. Curitiba: SEED-PR, 2024.

Livros e artigos

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado). USP, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, v.10, n.1, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1

Edições, 2018.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*. São Paulo: Annablume, 2012.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, v.25, n.3, 2016.

Pesquisa de base

MOREIRA, Elcio João Gonçalves. *Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 no Ensino Básico do Estado do Paraná: contribuições para uma formação antirracista na atuação do professor(a)*. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional). PROFSOCIO/UEL, Londrina, 2026.

Dados e fontes institucionais

IBGE. *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

Fundação Cultural Palmares. *Comunidades quilombolas certificadas – Paraná*. Brasília, 2023.

FUNAI. *Terras indígenas do Paraná*. Brasília, 2023.

Ministério da Igualdade Racial; OEI; TREE. *Educando para as Relações Étnico-Raciais: cartilha de formação*. Brasília, 2024.