

## Didática antirracista: experiências insurgentes na educação das relações étnico-raciais

Anti-racist didactics: insurgent experiences in the education of ethnic-racial relations

Carolina Ribeiro Cardoso\*  
Lucimari de Oliveira Siqueira\*\*

**RESUMO:** Este artigo analisa fundamentos teóricos e práticas pedagógicas de uma didática antirracista, com base em treze trabalhos apresentados no ENDIPE (2020, 2022 e 2024), e busca compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) se efetiva em instituições escolares voltadas à infância. Ancorado em referências como Gomes, Candau, Freire e hooks, o estudo articula perspectivas críticas, interculturais e decoloniais que oferecem bases para o enfrentamento do racismo e a valorização de saberes historicamente silenciados. A análise das práticas pedagógicas evidencia cinco eixos centrais: literatura e narrativas; estética e autorrepresentação; brincadeiras e práticas corporais; currículo e materiais pedagógicos; e ações dialógicas e formativas. Conclui-se que as práticas identificadas, compreendidas como experiências insurgentes, consolidam uma didática antirracista que afirma identidades, amplia repertórios culturais e ressignifica as relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Didática antirracista. Práticas pedagógicas. Educação das relações étnico-raciais. Educação infantil. Anos iniciais do ensino fundamental.

**ABSTRACT:** This article analyzes the theoretical foundations and pedagogical practices of an antiracist didactics, based on thirteen papers presented at ENDIPE (2020, 2022, and 2024), and seeks to understand how Ethnic-Racial Relations Education (ERER) is implemented in educational institutions serving children. Grounded in references such as Gomes, Candau, Freire, and hooks, the study articulates critical, intercultural, and decolonial perspectives that provide a basis for confronting racism and valuing historically silenced forms of knowledge. The analysis of pedagogical practices highlights five central axes: literature and narratives; aesthetics and self-representation; play and bodily practices; curriculum and pedagogical materials; and dialogical and formative actions. It is concluded that the identified practices, understood as insurgent experiences, consolidate an antiracist didactics that affirms identities, expands cultural repertoires, and re-signifies ethnic-racial relations in everyday school life.

**KEYWORDS:** Anti-racist didactics. Pedagogical practices. Education of ethnic-racial relations. Early childhood education. Early years of elementary education.

### 1 Introdução

A Educação para as Relações Étnico-Raciais constitui um campo de disputas e de produção de saberes pedagógicos que desafiam a escola a reconhecer e a valorizar a diversidade existente na sociedade brasileira. A promulgação da Lei 10.639/03 representou um marco pela

\* Doutora em Educação. Docente da área de Didática no Departamento de Metodologia de Ensino na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE/UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2389-9931>. E-mail: carolina.r.cardoso@ufsc.br.

\*\* Licenciada em Pedagogia e Licenciada e Bacharela em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9235-4851>. E-mail: lucimarisiqueira311@gmail.com.

igualdade racial, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da Educação Básica. No entanto, passadas duas décadas desde sua aprovação, a efetivação dessa legislação ainda encontra entraves, especialmente nas ações cotidianas de ensino.

Ao discutir os desafios para a efetivação de uma educação antirracista nas instituições de ensino, torna-se relevante retomar as análises de Vera Candau (2023). Para a autora, a cultura escolar brasileira foi historicamente organizada a partir de uma lógica de homogeneização, ancorada em um ideal abstrato de igualdade que, na prática, resultou na imposição de uma visão eurocêntrica tomada como universal. Como afirma Candau, esse processo “minimizou ou silenciou a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais” (2023, p. 211), o que contribui para compreender por que propostas educativas de enfrentamento ao racismo seguem sendo urgentes e necessárias.

É nesse cenário, marcado pela persistência de uma cultura escolar homogeneizadora e pela emergência de demandas por reconhecimento da diversidade, que se insere a presente pesquisa. Busca-se compreender como a Didática, enquanto campo de conhecimento voltado ao estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, tem contribuído para a construção de práticas didáticas antirracistas. Interessa-nos, particularmente, analisar experiências insurgentes apresentadas no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), nas edições de 2020, 2022 e 2024.

As propostas pedagógicas voltadas à valorização das múltiplas identidades tensionam o currículo e os modos tradicionais de ensinar. Esse tensionamento está diretamente relacionado ao que Candau (2023) identifica como a necessidade de repensar os conteúdos, as metodologias e a própria organização escolar. Nesse sentido, assumir uma abordagem crítica de Didática implica promover diálogos e negociações culturais capazes de enfrentar as desigualdades e assimetrias historicamente construídas. Freire (1996) corrobora essa compreensão ao defender que ensinar exige risco, abertura ao novo e uma postura comprometida com a superação das opressões, entendendo a história como possibilidade de transformação.

A relevância do estudo decorre, então, da necessidade de ampliar a visibilidade das experiências docentes que concretizam, no cotidiano escolar, os princípios de uma educação plural, democrática e antirracista. Como lembra Nilma Lino Gomes (2017), o combate ao racismo na escola não se restringe ao reconhecimento legal, mas exige intervenções pedagógicas que tornem o espaço educativo um território de resistência e de afirmação das identidades negras. Gomes (2017) permite, nessa linha, compreender que as propostas de ensino identificadas neste estudo também se inscrevem no que a autora denomina de *pedagogia da*

*diversidade*, produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e elemento central nos processos de emancipação social.

Assim, esta pesquisa procura responder: quais experiências didáticas e fundamentos antirracistas emergem do ENDIPE? Parte-se do entendimento de que essas ações realizadas no interior da escola configuram “experiências insurgentes”, no sentido atribuído por Candau (2023), por desestabilizarem a lógica dominante e abrirem caminhos para outros modos de ensinar e de aprender. Por fim, entende-se que situar essas experiências no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) evidencia que sua construção ultrapassa a dimensão meramente prescritiva da legislação, afirmando-se como parte de um projeto político-pedagógico de transformação social.

## **2 Didática e Educação das Relações Étnico-Raciais em diálogo com pedagogias críticas**

O referencial teórico que fundamenta este estudo se inscreve no âmbito das abordagens críticas, assumindo uma perspectiva de Didática que ultrapassa dimensões técnicas e instrumentais e se afirma como um campo epistemológico e disciplinar comprometido com os fins sociopolíticos da educação.

Conforme Libâneo (2013), a Didática constitui o principal ramo de estudos da Pedagogia e se dedica a investigar fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino, convertendo “objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino”, selecionando conteúdos e métodos e estabelecendo vínculos entre ensinar e aprender, “tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos” (p. 25). Essa concepção evidencia que o fazer didático envolve escolhas políticas, éticas e relativas aos modos de produção do conhecimento que orientam o projeto formativo da escola. Dessa forma, ao discutir educação étnico-racial, torna-se indispensável reconhecer que a Didática participa diretamente das contestações sobre quais saberes são legitimados, quais sujeitos são reconhecidos e qual horizonte sociopolítico o processo educativo busca construir.

Ao articular didática e pedagogias críticas, então, torna-se necessário reconhecer que discutir ensino implica interrogar também os marcadores sociais que estruturam a experiência educativa. Nesse sentido, o diálogo com a ERER, fundamental para uma didática que se pretende antirracista, demanda atenção às contribuições de autoras e de autores que analisam como identidade, raça, negritude, diferença e justiça social informam o trabalho pedagógico.

Destaca-se que a produção do campo tem sido fortemente marcada por reflexões de autores como Lélia Gonzalez (1988), Kabengele Munanga (1999), Sueli Carneiro (2005),

Frantz Fanon (2008), Abdias do Nascimento (2016), Petronilha Gonçalves e Silva (2007) e Eliane Cavalleiro (1998), cujos aportes constituem base fundamental para compreender as disputas em torno dos saberes, dos sujeitos e do currículo. Embora referências diversas contribuam para o debate sobre a ERER, este trabalho opta por estabelecer um diálogo mais direto com Vera Candau (2023), Nilma Lino Gomes (2017), Paulo Freire (1996) e bell hooks (2017), cujas contribuições oferecem elementos particularmente fecundos para pensar a Didática em chave crítica e antirracista. A escolha se justifica pelo fato de que esses quatro referenciais sintetizam discussões sobre racismo, diferenças e processos identitários, articulando-as de forma mais direta ao espaço escolar e ao fazer docente. Suas contribuições oferecem um arcabouço teórico fundamental para compreender o papel da educação no enfrentamento do racismo e na construção de ações inter/multiculturais e emancipatórias.

No campo das didáticas críticas, Candau (2023) se destaca pela defesa de uma *Didática Intercultural e Decolonial*, perspectiva que articula o fazer pedagógico a um compromisso democrático e de valorização das diferenças. Para a autora, a monocultura que orienta o funcionamento da escola opera pela naturalização de um modelo único de conhecimento, organizando o currículo segundo referências eurocentradas e produzindo apagamentos e deslegitimações de outras racionalidades. Frente a esse cenário, sua proposta de renovação didática implica problematizar as hierarquias culturais que atravessam a escola e ampliar as matrizes epistemológicas que orientam o trabalho docente. É nesse horizonte que Candau defende uma ecologia de saberes, orientada ao reconhecimento e à circulação de múltiplas linguagens e universos culturais no espaço escolar.

A proposta de Candau (2023) de ampliar as referências culturais que estruturam o trabalho pedagógico converge diretamente com as análises de Gomes (2017), que enfatiza a necessidade de reconhecer a diversidade de saberes que compõem a vida social e educativa. Nesse enquadramento, a autora concebe o Movimento Negro como ator político e educador, produtor de saberes emancipatórios sistematizados ao longo de suas trajetórias de luta. Ao atribuir centralidade a esses saberes construídos na luta por emancipação, Gomes evidencia seu potencial de questionar a lógica hegemônica da escola e de ampliar as possibilidades de construção de outros modos de conhecer. Para a autora, “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos” e “atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais” (p. 16–17), o que reforça a necessidade de integrar tais modos de elaboração do conhecimento ao trabalho docente.

Por sua vez, o Movimento Negro desempenha papel central nesse cenário ao denunciar desigualdades raciais e reivindicar outras formas de ensinar e de aprender, oferecendo à

educação brasileira um conjunto expressivo de saberes, práticas e perspectivas que ampliam o repertório pedagógico e desafiam a lógica eurocêntrica predominante. Em diálogo com a sociologia das ausências e das emergências de Santos (2004), Gomes explicita como determinados saberes são sistematicamente produzidos como inexistentes e como a ação política negra transforma “aquilo que é produzido como não existência em presença” (p. 79). Ao mobilizar esse referencial, formula uma *pedagogia das ausências e das emergências* que distingue, de um lado, a denúncia dos processos que desqualificam e invisibilizam saberes de grupos subalternizados (pedagogia das ausências) e, de outro, o reconhecimento e o fortalecimento das práticas, conhecimentos e alternativas construídas nesses contextos de luta (pedagogia das emergências).

No âmbito das pedagogias críticas, Paulo Freire constitui uma referência fundamental por sua defesa da *educação como prática da liberdade* (Freire, 2020). Para o autor, a prática educativa assume papel decisivo no processo de humanização, na medida em que possibilita aos sujeitos reconhecerem-se como seres históricos, capazes de interpretar criticamente a realidade e transformá-la por meio da ação coletiva. Esse processo implica a superação das condições de opressão mediante práticas que promovam conscientização e libertação.

Nessa direção, a EREER, à luz do pensamento freiriano, reafirma a educação como espaço de humanização, ao confrontar estruturas racistas e criar condições para que sujeitos historicamente subalternizados vivenciem experiências de libertação. Freire (1996) sustenta que a prática educativa crítica exige a rejeição radical de qualquer forma de discriminação, pois “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 36). Assumir a identidade cultural dos educandos, afirma o autor, é tarefa central da educação comprometida com a liberdade, que deve criar condições para que eles “assumam-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores” (p. 41). Ao compreender a história como possibilidade - e não como determinismo - Freire enfatiza que “mudar é difícil, mas é possível” (p. 79), reafirmando o caráter político e emancipador da prática docente.

A autora bell hooks (2017) amplia e atualiza o diálogo com Freire ao defender uma *pedagogia engajada* e comprometida com as lutas antirracistas. Para hooks, a educação como prática da liberdade exige reconhecer a presença e as vozes daqueles historicamente marginalizados, pois “qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida” (p. 18). Ancorada na intersecção entre pedagogias anticolonialistas, críticas e feministas, a autora propõe uma pedagogia da transgressão, que rompe com arranjos tradicionais de poder na sala de aula, democratiza a participação e valoriza as experiências

diversas dos sujeitos. Nesse horizonte, “celebrar um ensino que permita as transgressões” (p. 23) torna-se condição para que a prática educativa se configure como espaço de liberdade e de mudança. Ao afirmar que “nós, como professores, em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar” (p. 51), hooks reforça que a transformação pedagógica é um imperativo ético e político para a construção de práticas antirracistas.

Nesse movimento, as aproximações entre Candau, Gomes, Freire e hooks revelam que a construção de propostas pedagógicas antirracistas exige romper com a lógica homogeneizadora que organiza a escola, reconhecer a legitimidade de saberes subalternizados, produzir currículos plurais e repensar a sala de aula como espaço de liberdade. A partir desses aportes teóricos, compreende-se que a EREER demanda um olhar didático que vá além da mera inclusão de conteúdos sobre cultura afro-brasileira. Trata-se de repensar o *como* e o *porquê* do ensinar, reconhecendo que a escola é um espaço de disputa simbólica e política.

Com esse referencial teórico como base, avançamos para a descrição dos caminhos metodológicos adotados na pesquisa, explicitando os critérios de seleção e a análise das experiências examinadas.

### 3 Caminhos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, que, segundo Oliveira (2016), preocupa-se com o processo de reflexão e a análise da realidade utilizando métodos e técnicas para compreender o objeto de estudo da pesquisa em seu contexto histórico. O estudo, de natureza bibliográfica e documental, buscou compreender, assim, como práticas didáticas antirracistas vêm sendo produzidas no contexto escolar.

Embora muitas produções do campo tratem de temas como diversidade, multiculturalidade, interculturalidade e EREER, observou-se que grande parte deles se concentra em análises conceituais. Interessa-nos, contudo, compreender como essas referências se traduzem em intervenções docentes concretas, pois, como destaca hooks (2017), retomando Freire, a educação crítica exige mais do que consciência teórica: exige que essa consciência se torne ação transformadora.

Assim, a escolha metodológica por analisar experiências didáticas é, ao mesmo tempo, uma escolha teórica que se articula à noção de *práxis* presente nos autores que fundamentam este estudo. Nesse horizonte, a *práxis* refere-se à indissociabilidade entre compreender criticamente a realidade e agir para transformá-la, perspectiva que orienta a defesa de Candau,

Gomes, Freire e hooks de que o enfrentamento ao racismo deve ganhar forma nos processos de ensino cotidianos da escola.

O *corpus* do estudo foi constituído por comunicações apresentadas nas edições de 2020, 2022 e 2024 do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), evento que reúne pesquisadoras e pesquisadores, professores e professoras de todo o país, para socializar experiências e reflexões sobre o ensino. Cabe, portanto, destacar que, realizado desde a década de 1980, o ENDIPE se consolidou como um espaço de debate bianual e de articulação do campo da Didática no Brasil, sendo amplamente reconhecido como um dos mais relevantes eventos científicos da área. Ao congrega a comunidade acadêmica e favorecer a circulação de conhecimentos sobre ensino, formação docente e práticas pedagógicas, o evento desempenha papel central na produção, sistematização e renovação de tendências teórico-metodológicas no campo. Nesse sentido, analisar produções do ENDIPE permite acessar não apenas relatos de práticas, mas também indícios das abordagens contemporâneas que atravessam o campo da Didática no país.

As comunicações analisadas foram localizadas nos anais oficiais do ENDIPE, publicados em meio digital pela Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE). Na edição de 2020, os trabalhos foram organizados em seis *e-books*, enquanto, em 2022, foram publicados em nove livros digitais. Já em 2024, não houve sistematização em coletâneas, estando os trabalhos disponíveis em plataforma digital específica do evento.

Para a composição do *corpus*, foram consideradas exclusivamente as comunicações apresentadas na forma de trabalho completo, o que possibilitou a análise detalhada das experiências relatadas, sendo excluídas outras modalidades, como simpósios, minicursos e trabalhos encomendados.

O levantamento concentrou-se nas comunicações que abordavam a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, recorte justificado pelo interesse em compreender práticas voltadas à infância e às primeiras etapas da escolarização. Importa explicitar que a busca foi realizada exclusivamente a partir dos descritores “relações étnico-raciais”, “raça” e “etnia”. Esse critério implica reconhecer que existem outros trabalhos que relatam práticas antirracistas, mas que não fizeram uso desses termos no título, resumo ou palavras-chave, motivo pelo qual não foram selecionados.

Do mesmo modo, há textos que utilizam os mesmos descritores, mas se dedicam a outros níveis e modalidades de ensino, como Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação Profissional ou Ensino Superior. Neste estudo, porém, o recorte privilegiou exclusivamente

iniciativas desenvolvidas na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou em processos de formação de professores desses níveis de ensino, no próprio contexto escolar.

O procedimento de seleção das comunicações ocorreu em três etapas. Na primeira, realizou-se o levantamento dos trabalhos a partir dos descritores “relações étnico-raciais”, “raça” e “etnia”, identificando-se um total de 111 produções (58 em 2020, 46 em 2022 e 7 em 2024). Na segunda etapa, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, com o objetivo de verificar a pertinência temática ao escopo da pesquisa, especialmente no que se refere à presença de discussões sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Por fim, realizou-se a leitura integral dos trabalhos selecionados, aplicando-se como critérios de inclusão: (a) descrição de práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto escolar; (b) vinculação à Educação Infantil ou aos anos iniciais do Ensino Fundamental; e (c) aderência ao recorte temático da pesquisa. A partir desse processo, foram selecionados 13 trabalhos para compor o *corpus* analítico.

A descrição detalhada das comunicações analisadas não é retomada neste artigo, uma vez que já foi apresentada em estudo anterior das autoras (Siqueira; Cardoso, 2026), no qual se sistematizam os trabalhos e suas principais características, contemplando as edições de 2020, 2022 e 2024 do ENDIPE. Neste texto, opta-se por privilegiar a análise das experiências identificadas, organizando-as em eixos interpretativos que sintetizam as principais estratégias didáticas e estruturam a discussão desenvolvida na seção seguinte.

#### **4 Experiências didáticas antirracistas: análise e eixos interpretativos**

A análise dos treze relatos apresentados no ENDIPE revela que as ações de ensino antirracistas têm se constituído como espaços de criação pedagógica e de afirmação identitária no cotidiano escolar. Em diferentes contextos, docentes, estudantes de licenciatura e equipes pedagógicas assumem o compromisso de construir práticas que desafiam conhecimentos assentados no universalismo eurocêntrico e interpelam currículos ainda marcados pela colonialidade.

As vivências identificadas nos estudos analisados revelam múltiplas formas de materializar os princípios discutidos no referencial teórico. Tais experiências evidenciam que o enfrentamento ao racismo e a afirmação das diferenças se constroem na ação pedagógica concreta, nas escolhas didáticas, nos materiais mobilizados, nas relações que se estabelecem em sala de aula. Para compreender como esses princípios ganham forma, organizamos as ações em cinco eixos interpretativos que sintetizam as principais estratégias observadas: literatura e

narrativas; estética e autorrepresentação; brincadeiras e práticas corporais; currículo e materiais pedagógicos; e práticas dialógicas e formativas.

#### 4.1 Literatura e narrativas

A literatura infantil afro-brasileira constitui um dos recursos mais mobilizados nas práticas analisadas. Embora figure como eixo estruturante em 8 das 13 comunicações, sua presença se estende a um número mais amplo de trabalhos, nos quais é acionada como suporte para o desenvolvimento de outras estratégias didáticas, como atividades estéticas, brincadeiras e ações dialógicas.

As experiências analisadas evidenciam que a leitura de histórias com protagonistas negros rompe com padrões eurocêntricos e favorece a emergência de saberes identitários (Gomes, 2017), permitindo que as crianças negras se reconheçam nas personagens representadas nas histórias, tal como discutem Sousa e Sodré (2012) ao compreenderem a literatura como espaço de produção de sentidos.

Nos relatos, identificam-se atividades variadas que utilizam a literatura como eixo estruturante: rodas de leitura; contação de histórias de heróis africanos - como as narrativas da *Coleção História dos Vencidos*, de Maciel de Aguiar; leitura e reconto de obras como *O Mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, e *Lukenya e seu poder poderoso*, de Odara Délé; discussões a partir do livro *A cor de Coraline*, de Alexandre Rampazo; além de dramatizações e análises textuais que afirmam positivamente a cultura negra. Também aparecem experiências de leitura e de estudo de personalidades negras de diferentes áreas, como Carolina Maria de Jesus, Wilson Simonal e Martin Luther King, bem como o uso de obras protagonizadas por crianças negras e escritas por autoras e autores negros, a exemplo de *Yabá Kererê Maria: A menina da escola com samba*, de Cesar Rodrigues, e *Com qual penteado eu vou?*, de Kiusam de Oliveira.

A escolha por autoras e autores negros revela um compromisso pedagógico e político, alinhado à afirmação de hooks (2017) de que uma pedagogia radical precisa “reconhecer a presença de todos” e tornar esse reconhecimento visível por meio de práticas concretas. Essa centralidade das narrativas dialoga ainda com Candau (2023), para quem práticas interculturais exigem a criação de espaços de expressão de diferentes universos culturais. Ao mesmo tempo, responde ao chamado freireano por um ensino que permita aos educandos assumirem-se como seres históricos e sociais, movimento que se materializa quando crianças negras reconhecem sua ancestralidade, sua história e seus referenciais nos textos trabalhados.

## 4.2 Estética e autorrepresentação

As práticas voltadas à estética e à autorrepresentação aparecem em 5 das 13 comunicações analisadas, evidenciando a centralidade da construção de imagens positivas de si e do outro no enfrentamento ao racismo desde a infância.

Esse segundo eixo reúne práticas que mobilizam saberes estético-corpóreos tal como discutidos por Gomes (2017). Nos estudos analisados, esses saberes aparecem como parte de um movimento pedagógico que busca afirmar presenças negras em contextos onde historicamente foram produzidas ausências. Para Gomes (2017), as contribuições do Movimento Negro têm sido decisivas para deslocar formas hegemônicas de perceber o corpo negro, trazendo para a educação novos referenciais de beleza, identidade e pertença. Como afirma: “É também o movimento negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza do reconhecimento e da representatividade” (Gomes, 2017, p. 18). A autora também enfatiza que “esses saberes dizem respeito não somente à estética da arte, mas à estética como forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo” (p. 79), o que reforça o caráter existencial e político da estética.

As ações identificadas expressam essa concepção ampliada de estética. As atividades de confecção de bonecas abayomi<sup>1</sup>, oficinas de turbantes e joias africanas, autorretratos, criação de panôs<sup>2</sup>, oficinas fotográficas, releituras estéticas e propostas em artes visuais que dialogam com ancestralidade e pertencimento revelam práticas que investem no corpo e nos símbolos afro-brasileiros como fonte de conhecimento e criação. Nelas, o corpo deixa de ser objeto de negação ou exotização e passa a ser reafirmado como espaço de dignidade, beleza e história, permitindo que as crianças - sobretudo as negras - se reconheçam positivamente e revisitem referências culturais muitas vezes negadas.

---

<sup>1</sup> A narrativa amplamente difundida sobre as bonecas abayomi sustenta que mulheres africanas, durante as travessias forçadas nos tumbeiros - navios de pequeno porte utilizados no tráfico de pessoas escravizadas entre a África e o Brasil - rasgavam pedaços de suas roupas para confeccionar pequenas bonecas feitas de nós ou tranças, oferecendo-as às crianças como forma de acalento e proteção espiritual. Contudo, Barros (2024) demonstra que essa história constitui uma romantização que acaba por apagar a autoria contemporânea da artesã maranhense Lena Martins, criadora das bonecas abayomi tal como são conhecidas hoje: bonecas de pano feitas sem costura e sem cola. Para a autora, reconhecer essa origem é também um gesto antirracista, pois impede a perpetuação de apagamentos históricos e valoriza produções culturais negras realizadas no presente.

<sup>2</sup> Os panôs são painéis têxteis de inspiração africana utilizados como suporte artístico e pedagógico para expressar identidade, ancestralidade e elementos da cultura afro-brasileira.

Ao convocarem gestos, texturas, adornos, cores, grafismos e expressões de matrizes africanas e afro-brasileiras, essas práticas ampliam o repertório estético das crianças e tensionam padrões normativos de representação. A estética emerge, assim, não como complemento, mas como dimensão estruturante da ação docente: uma via de reconstrução simbólica que fortalece identidades e abre espaço para outras formas de ver, sentir e estar no mundo.

#### **4.3 Brincadeiras e práticas corporais**

As brincadeiras e práticas corporais estão presentes em 7 das 13 comunicações analisadas, revelando a centralidade do corpo, da ludicidade e da expressão cultural como dimensões fundamentais das práticas antirracistas.

Brincadeiras africanas e afro-brasileiras, como Mamba, Da Ga, Terra/Mar, Pegue o Bastão e Guerreiros Nagô, bem como danças, jogos tradicionais e diferentes práticas corporais, compõem um conjunto robusto de estratégias didáticas que colocam a corporeidade no centro do processo educativo. Além dessas propostas, destacam-se atividades de teatro, encenação e animação inspiradas em referências da diáspora africana, valorizando gestos, ritmos e narrativas que remetem à herança cultural afro-brasileira.

Esse eixo também se articula aos saberes estético-corpóreos discutidos por Gomes (2017), para quem a estética envolve modos de sentir e viver o corpo no mundo. Nessa perspectiva ampliada, a estética não se restringe ao visual ou ao ornamental, mas abrange as maneiras pelas quais corpos negros existem, movem-se, brincam e criam, produzindo sentidos e expressando identidades. As ações reunidas nesse conjunto reposicionam o corpo negro no espaço escolar, afastando-o de representações negativas historicamente construídas, como as de corpo indisciplinado, lento ou violento, e reinscrevendo-o como potência cultural, lúdica e criativa.

Do ponto de vista didático, tais intervenções reforçam a concepção de Candau (2023), que defende uma Didática Crítica Intercultural e Decolonial aberta às múltiplas linguagens e sustentada na pluralidade de culturas. Elas também dialogam com Freire, ao reafirmarem que o ensino não pode se reduzir ao verbalismo, devendo envolver toda a experiência humana, e aproximam-se da perspectiva de hooks, que compreende a sala de aula como espaço coletivo de acolhimento, no qual diferentes modos de presença corporal são reconhecidos, legitimados e valorizados.

#### **4.4 Currículo e materiais pedagógicos**

A organização do currículo e o uso de materiais pedagógicos aparecem de forma significativa em 6 das 13 comunicações analisadas, evidenciando a intencionalidade docente na seleção de conteúdos, recursos e experiências voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Entre os exemplos identificados estão a reorganização de acervos de EREER, a criação de “Meses Temáticos”, a produção de materiais didáticos com as famílias, o uso de bonecas e bonecos negros, giz de colorir com diferentes tons de pele, livros representativos e atividades de culinária afro-brasileira. Destacam-se ainda iniciativas como a produção de camisetas com frases antirracistas para uso em mostras pedagógicas, a criação de jogos da memória com personalidades negras, a construção de mandalas dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (Trindade, 2006), a exploração de literatura sobre samba acompanhada de apresentações musicais, a confecção de instrumentos de percussão e o trabalho com fotografias de artistas como Dorival Caymmi, Ivone Lara e João Gilberto. Ao incidir sobre acervos, materiais e práticas, essas ações ampliam repertórios e diversificam referências culturais, afetando dimensões estruturantes do dia a dia da escola.

Essas iniciativas dialogam com a concepção de Gomes (2017), para quem as políticas curriculares precisam incorporar os saberes produzidos pelo Movimento Negro e reconhecer o protagonismo da população negra na construção do conhecimento. Ao reconfigurarem acervos, recursos e rotinas, elas contribuem para fortalecer pertencimentos positivos entre as crianças, além de favorecer a participação das famílias como coautoras do processo educativo. Materializam ainda a defesa de Candau (2023) por um currículo intercultural que não folcloriza diferenças, mas as assume como parte constitutiva da prática pedagógica, abrindo espaço para modos plurais de conhecer e permitindo a circulação de linguagens, memórias e sensibilidades afro-brasileiras na escola.

#### **4.5 Práticas dialógicas e formativas**

As ações dialógicas e formativas estão presentes em 6 das 13 comunicações analisadas, destacando a importância do diálogo, da escuta e da problematização como fundamentos das práticas pedagógicas antirracistas.

Este último eixo reúne práticas centradas no diálogo e na produção coletiva de sentidos, incluindo rodas de conversa, pesquisas orientadas por questões-problema, encontros com famílias, conversas com artistas negros e processos de formação docente. Entre os exemplos, destaca-se a roda de conversa com o funkeiro Mano Teko, a partir de sua música “Quilombo,

favela, rua”, que possibilitou discutir território, resistência e representações da população negra. Também aparece a discussão de legislações relacionadas ao currículo multicultural em diálogo com as famílias, ampliando a compreensão sobre os fundamentos da EREER e fortalecendo a participação comunitária.

O diálogo emerge, assim, como eixo estruturante, em sintonia com a pedagogia freiriana, para a qual a educação se realiza como encontro crítico entre sujeitos. Freire (1996) afirma que a prática educativa não pode temer o debate, pois é nele que se constroem processos de conscientização e emancipação. As experiências analisadas concretizam esse princípio ao promover discussões abertas sobre racismo, identidade e desigualdades, criando espaços de fala e de escuta que tensionam silenciamentos historicamente impostos aos sujeitos negros.

Em consonância com essa compreensão, hooks (2017) reforça que a pedagogia engajada valoriza a expressão dos estudantes e reconhece que ouvir uns aos outros “é um exercício de reconhecimento” que “garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala de aula” (p. 58). Esse entendimento aparece de forma explícita nas rodas de conversa descritas nos trabalhos, nas quais as crianças narram experiências e elaboram sentidos sobre pertencimento racial.

Nessa frente, a formação docente também se destaca como condição indispensável para o desenvolvimento de uma práxis antirracista. Como destaca Gomes (2017), incorporar saberes políticos ao currículo exige processos formativos contínuos, capazes de desafiar concepções naturalizadas de ensino e sustentar a construção de uma didática comprometida com a democracia plena. Nesse sentido, as práticas efetivadas nas escolas e relatadas nos trabalhos indicam que a mudança depende não apenas das atividades realizadas com as crianças, mas também do engajamento crítico das professoras e professores em sua própria formação.

#### **4.6 Síntese analítica**

A análise dos estudos selecionados evidencia que as intervenções desenvolvidas nas instituições de ensino tiveram origens diversas. Em vários casos, as próprias professoras e professores foram os autores das ações, respondendo diretamente a demandas emergentes do dia a dia, especialmente situações de preconceito vivenciadas nas turmas. Em outros trabalhos, as iniciativas foram desencadeadas por agentes externos à instituição, como pesquisadoras/es, bolsistas do PIBID ou estagiárias/os, cuja presença na escola, seja para pesquisa, seja para atividades formativas, possibilitou intervenções que dialogaram com desafios concretos percebidos durante a imersão no contexto escolar.

No que se refere à distribuição das experiências por nível de ensino, observa-se que, dos 13 trabalhos analisados, 10 tratam de práticas desenvolvidas na Educação Infantil e apenas 3 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse dado revela uma concentração significativa de produções voltadas à primeira etapa da Educação Básica e evidencia uma lacuna importante na sistematização de práticas antirracistas nos anos iniciais. Tal ausência suscita questões relevantes para o campo da Didática: seria mais difícil incorporar a Educação das Relações Étnico-Raciais nas rotinas fortemente escolarizadas dos anos iniciais? A centralidade atribuída à alfabetização reduz o espaço para práticas estético-culturais, dialógicas e exploratórias, características de muitas experiências antirracistas? Ou haveria, ainda, tensões curriculares que tornam menos visível esse tipo de intervenção nas publicações acadêmicas?

Outro aspecto que se destaca é o caráter integrado das propostas. A maioria dos relatos descreve experiências que atravessam simultaneamente diferentes eixos analíticos utilizados neste estudo. Foi comum que, em uma mesma instituição, fossem desenvolvidas múltiplas atividades articuladas - como rodas de histórias, projetos de literatura, conversas com as famílias, intervenções no ambiente escolar ou elaboração de materiais pedagógicos - revelando a natureza multifacetada das práticas antirracistas.

De modo articulado a esses achados, observa-se que as práticas identificadas nos cinco eixos não se apresentam de forma isolada: elas são sustentadas por um conjunto consistente de fundamentos teóricos que orientam o fazer docente no campo da EREER. Nos trabalhos analisados, destaca-se a recorrência de um núcleo de autoras e autores que subsidiam diretamente as experiências descritas. Entre eles, figuram Nilma Lino Gomes (2017), Azoilda Loretto da Trindade (2006), Silvio Almeida (2018), Sueli Carneiro (2005), Grada Kilomba (2019) e Kabengele Munanga (1999), cujas contribuições oferecem referenciais para pensar identidade, racismo estrutural, valores civilizatórios afro-brasileiros, currículo e decolonialidade. Essa presença teórica evidencia que a Didática antirracista, tal como praticada nas experiências analisadas, não se restringe à seleção de atividades, mas se configura como práxis: um movimento contínuo de ação, reflexão e nova ação, conforme defendido por Freire.

Assim, as práticas analisadas revelam que a efetivação da EREER emerge do encontro entre fundamentos teóricos críticos e estratégias pedagógicas que tensionam desigualdades, afirmam identidades e reconfiguram o ensino, produzindo modos de ensinar comprometidos com a justiça racial.

## **5 Considerações finais**

As análises realizadas indicam que as práticas didáticas antirracistas identificadas nas comunicações do ENDIPE constituem movimentos significativos de ressignificação da Didática e do fazer pedagógico na Educação Básica. As iniciativas reunidas neste estudo expressam o compromisso de professoras e professores com a construção de uma escola mais justa, plural e coerente com os princípios da ERER.

No conjunto das três edições analisadas (2020, 2022 e 2024), foram localizados treze trabalhos que descrevem intervenções voltadas ao enfrentamento do racismo realizadas em instituições de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse conjunto evidencia tanto a potência das experiências desenvolvidas quanto a necessidade de ampliar investigações que aprofundem a compreensão sobre como práticas antirracistas vêm sendo construídas e sistematizadas no cotidiano escolar.

Apesar da diversidade de estratégias identificadas, chama atenção que, entre mais de 2.500 trabalhos apresentados nas três edições do ENDIPE analisadas, apenas treze descrevem práticas didáticas antirracistas desenvolvidas em escolas, conforme os critérios deste estudo. Esse número reduzido evidencia a necessidade de ampliar investigações sobre como tais ações têm sido efetivamente materializadas no cotidiano escolar e de compreender os desafios que ainda limitam sua presença nas publicações acadêmicas.

Os resultados indicam que, embora desafiador, é possível construir processos formativos que unem conhecimento, sensibilidade e compromisso social. As iniciativas examinadas também mostram que mudanças se iniciam nas pequenas rupturas, nos gestos diários e nas escolhas pedagógicas que afirmam vidas e histórias negras.

Ao mesmo tempo, a educação comprometida com a pluralidade e a equidade racial encontra um processo marcado por conflitos e contradições, mas também por criação e pela emergência de novas possibilidades. Trata-se de um movimento que denuncia desigualdades históricas e, ao mesmo tempo, anuncia outros modos de existir e conviver na escola. As vivências analisadas, embora situadas em contextos específicos, expressam esse gesto de anúncio: afirmam identidades negras, produzem deslocamentos no currículo e apontam para futuros possíveis que se constroem no presente quando a educação se assume como prática política e criadora.

Nesse horizonte, é possível vislumbrar que propostas didáticas voltadas à justiça racial, mesmo diante das dificuldades impostas pelo *status quo*, produzem deslocamentos importantes na cultura escolar e apontam caminhos concretos para uma sociedade mais democrática e plural. Por fim, a Didática, quando comprometida com a transformação social, afirma seu papel como campo de produção de práticas emancipadoras e torna-se decisiva para reconfigurar os

processos de ensino, reafirmando uma democracia plena que reconheça os diversos sujeitos individuais e coletivos.

## Referências

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARROS, I. N. M. Abayomi: uma revisão teórica do brincar e identidade racial na Educação Infantil. **Revista da ABPN**, v. 15, n. 43, p. 9–33, 2024. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1530>. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 12 set. 2025.

CANDAU, V. M. Didática crítica intercultural e decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 208-232.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 08 nov. 2025.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000995054>. Acesso em: 08 nov. 2025.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://archive.org/details/frantz-fanon-pele-negra-mascaras-brancas/page/2/mode/2up>. Acesso em: 08 nov. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 46ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Olhos d'água, 1996.

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

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016 (reedição).

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SANTOS, B. de S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SIQUEIRA, L. O.; CARDOSO, C. R. Por uma didática antirracista: fundamentos e práticas para as relações étnico-raciais na escola. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 15, p. 59–78, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19362463>.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SOUSA, Â.; SODRÉ, P. Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais no ensino fundamental. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 217-251

TRINDADE, A. L. Valores e Referências Afro-brasileiras. In: BRANDÃO, A. P. (org.). **A Corda da Cultura**: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

Artigo recebido em: 28/12/25 | Artigo aprovado em: 24/04/26 | Artigo publicado em: 01/07/26