

A PRESENÇA DA EDUCADORA NEGRA NA SALA DE AULA

THE PRESENCE OF THE BLACK EDUCATOR IN THE CLASSROOM

FÁTIMA CRISTINA DA SILVA SANTOS

Graduando (a) do Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Jose.

SHEILA VENANCIA DA SILVA VIEIRA

Orientadora Prof.^a Dra. Doutora em Educação (UFRRJ)

RESUMO: Este artigo realiza revisão bibliográfica e análise documental (leis, diretrizes e BNCC) para compreender como a presença da educadora negra é tratada no currículo prescrito. Defende-se que o marco legal (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), as Diretrizes de EREER (Parecer/Resolução CNE/CP, 2004) e a BNCC (2017) oferecem base para uma educação antirracista; porém, sua efetivação exige, nos próprios documentos, continuidade ao longo do ano, centralidade de autorias negras, nomeação explícita do racismo e critérios claros de acompanhamento. A literatura de referência (GOMES, 2017; MUNANGA, 2005; CARNEIRO, 2011; BENTO, 2022; GONZALEZ, 2020; HOOKS, 2017) sustenta essas escolhas. Como contribuição prática, propõe-se o Quadro EREER-7 (sete sinais de alinhamento) para leitura de livros, guias e propostas públicas. Nota ética: a pesquisa não envolve pessoas; foram analisadas apenas fontes públicas.

Palavras-chave: educadora negra; relações étnico-raciais; currículo; análise documental.

ABSTRACT: This paper presents a narrative literature review and document analysis (laws, guidelines, BNCC) on how Black women teachers' presence is framed in prescribed curricula. While Brazilian legal frameworks enable anti-racist education, effectiveness depends on documents ensuring year-long continuity, central Black authorship, explicit naming of racism, and clear monitoring criteria. We propose the EREER-7 checklist to read public textbooks and guides. Ethical note: no human participants were involved; only public sources were analyzed.

Keywords: Black educator; ethnic-racial relations; curriculum; document analysis.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar a presença e a relevância das mulheres negras na educação brasileira, buscando sistematizar uma discussão sobre sua participação no processo educacional e compreender como as relações de gênero e raça

interferem em suas trajetórias de vida, desde a formação acadêmica até as relações sociais. Trata-se de um tema de ampla relevância, que envolve múltiplas dimensões históricas, culturais e sociais no contexto brasileiro.

A história da educação nacional revela um percurso marcado por exclusões, especialmente no que se refere à presença de mulheres negras em espaços escolares, seja como alunas, professoras ou dirigentes. Durante séculos, a população negra foi privada do direito à escolarização, o que gerou lacunas estruturais ainda perceptíveis na atualidade. As mulheres negras, em particular, enfrentaram barreiras múltiplas, resultantes da intersecção entre discriminação racial e de gênero, que limitaram seu acesso à educação formal e a cargos de poder dentro das instituições.

Nesse cenário, a legislação brasileira passou a adotar medidas voltadas à redução das desigualdades. A Lei nº 10.639/2003 representou um marco fundamental, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas, incluindo a valorização da luta, da cultura e das contribuições da população negra para a formação da sociedade nacional. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incorporando também a História e Cultura dos povos indígenas. Essas legislações foram acompanhadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, que orientam práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento da diversidade e ao combate ao racismo. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmou a centralidade da pluralidade cultural e da promoção da igualdade de direitos, reforçando o compromisso de uma educação voltada à diversidade étnico-racial e de gênero.

Entretanto, a efetivação dessas políticas não se restringe à legislação. É na prática cotidiana que elas ganham concretude, e nesse processo a presença da educadora negra adquire papel estratégico. Mais do que cumprir a normativa, a atuação dessas profissionais simboliza resistência e transformação, pois elas trazem para o espaço escolar experiências, saberes e identidades historicamente marginalizadas. Assim, a legislação abre caminhos e estabelece diretrizes, mas é a prática docente – especialmente aquela protagonizada por mulheres negras – que materializa a construção de uma educação antirracista, plural e democrática.

Este artigo caracteriza-se como análise documental de dispositivos legais e normativos (Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004, além da BNCC, 2017) e de materiais públicos voltados à implementação da EREER. O estudo não envolve atividades com pessoas, concentrando-se exclusivamente em fontes escritas. Busca-se identificar como esses textos conferem centralidade à figura da educadora negra e de que modo organizam a continuidade pedagógica, a nomeação do racismo e os processos de acompanhamento, em conformidade com os marcos legais que orientam a educação brasileira (BRASIL, 2003; 2004; 2008; 2017).

A presença da educadora negra, nesse contexto, adquire relevância que ultrapassa o exercício docente, configurando-se como ato político e de resistência. Ao ocupar espaços historicamente negados, a mulher negra se transforma em referência e representatividade para estudantes, especialmente meninas e meninos negros, que encontram nela exemplos de pertencimento e de possibilidade de ascensão social. Sua atuação contribui para desconstruir estereótipos, enfrentar preconceitos e ampliar a construção de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e socialmente engajadas.

Nesta pesquisa, a presença da educadora negra é tratada como categoria de leitura dos documentos. Analisa-se se as autorias negras são tomadas como referências centrais, se há distribuição contínua do tema ao longo do ano letivo e se o racismo é explicitamente nomeado, acompanhado de orientações pedagógicas que sustentem práticas antirracistas. Essa abordagem dialoga com as contribuições de Cavalleiro (2000), Carneiro (2011), Bento (2022), Gomes (2017) e Munanga (2005), cujas produções fundamentam a compreensão da docência negra como eixo ético, político e epistemológico da Educação das Relações Étnico-Raciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presença da ideologia racista e da desigualdade social atravessa a vida das crianças e se manifesta no espaço escolar. Pesquisadores/as e movimentos sociais têm construído ferramentas para enfrentar essa realidade, sobretudo a partir da instituição da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos. Esses dispositivos, reforçados pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer CNE/CP nº 3/2004; Resolução CNE/CP nº 1/2004) e pela BNCC, apontam para a necessidade de um currículo comprometido com a pluralidade cultural e o combate ao racismo (BRASIL, 2003; 2004; 2008; 2017).

Um exemplo de implementação é a organização de uma sequência didática que envolva a leitura de autoras negras, seguida da produção de resenhas escritas e, posteriormente, da socialização oral dos trabalhos em sala, com critérios avaliativos previamente discutidos. Essa proposta atende ao que determina a legislação, pois não reduz a temática a um momento episódico ou folclorizado, mas a incorpora ao processo regular de ensino-aprendizagem. Além disso, ao articular leitura, escrita e oralidade, a sequência promove o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC e assegura protagonismo a vozes historicamente silenciadas.

No presente artigo, essa ideia é utilizada como parâmetro de leitura de materiais públicos: verifica-se se os documentos descrevem continuidade anual, centralidade de autorias negras e critérios claros de acompanhamento no próprio texto (BRASIL, 2017; GOMES, 2017; MUNANGA, 2005).

Cavalleiro (2000) demonstra que, ao silenciar insultos e estereótipos na Educação Infantil, a escola naturaliza hierarquias raciais e, muitas vezes, pune crianças negras quando se defendem. Como aponta a autora, as crianças negras tendem a silenciar cada vez mais e a fugir das situações de conflito e de disputa, isolando-se, quando suas experiências não são reconhecidas e validadas.

Em continuidade, Gomes (2017; 2019) afirma que o movimento negro elabora saberes curriculares que rompem com abordagens folclorizadas, incidindo sobre a seleção de conteúdos, métodos e critérios de avaliação. Apesar disso, há limites importantes a considerar. A falta de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos representativos e o tempo reduzido destinado à discussão da diversidade racial constituem barreiras para a consolidação da ERE. Tais dificuldades se conectam ao conceito de racismo institucional (CARNEIRO, 2011) e ao pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002; 2022), que ajudam a compreender por que, mesmo diante de marcos legais consistentes, muitas escolas permanecem resistentes a incorporar efetivamente práticas antirracistas em seus currículos.

Sueli Carneiro (2011) analisa o racismo institucional e suas tecnologias de silenciamento no espaço escolar, convocando práticas antirracistas que articulem currículo e gestão. Em diálogo, Cida Bento (2022) problematiza o pacto da branquitude como engrenagem difusa de manutenção de privilégios, que se expressa também na escola, exigindo políticas curriculares e formação docente comprometidas com a equidade.

Nessa mesma linha, Munanga (2005) defende que a História e Cultura Afro-Brasileira não pode ser episódica ou folclorizada, mas deve atravessar currículo, didática e avaliação. Gonzalez (2020) amplia esse horizonte ao propor a “amefricanidade” como categoria de análise que integra experiências históricas das mulheres negras da diáspora e valoriza sua produção de conhecimento. A centralidade dessas vozes desloca a docência do simples “cumprimento de conteúdos” para uma prática política e ética de enfrentamento ao racismo.

Na perspectiva feminista negra, Hooks (2017) enfatiza a educação como prática da liberdade, entendida como mediação dialógica que conecta conteúdos escolares às experiências de vida dos estudantes, promovendo consciência crítica e protagonismo. Em convergência, Davis (2016) e Collins (2000) reforçam a articulação entre gênero, raça e classe como eixos fundamentais para compreender opressões e propor práticas pedagógicas emancipadoras.

Desse modo, a fundamentação orienta um quadro de leitura documental com sete eixos centrais:

- C1 – centralidade autoral;
- C2 – anti-folclorização;
- C3 – continuidade;
- C4 – critérios explícitos de acompanhamento;
- C5 – enfrentamento do racismo;
- C6 – interseccionalidade;
- C7 – coerência com leis, diretrizes e BNCC.

Desse modo, as autoras e autores aqui mobilizados não aparecem apenas como “fundamentação teórica”, mas como base para olhar com mais cuidado os documentos públicos selecionados. A partir dessas sete categorias (C1 a C7), o Quadro ERER-7 passa a

orientar a leitura das leis, diretrizes, BNCC e materiais educacionais, ajudando a perceber o que já avançou e o que ainda permanece como limite na presença da educadora negra e na efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Na seção a seguir, apresento os resultados dessa leitura, organizados justamente a partir de cada um desses eixos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO (QUADRO ERER-7)

C1 – Centralidade autoral

Observa-se que, embora autores e autoras negras estejam presentes em algumas leituras nucleares, o percentual ainda não atinge o indicador de qualidade proposto, que estabelece que pelo menos metade das leituras centrais deve ter autoria negra.

O reconhecimento das identidades étnico-raciais e de suas histórias na formação do Brasil relaciona-se diretamente às competências gerais 6 e 9 da BNCC, que promovem a valorização da diversidade e o combate a preconceitos. As reflexões apresentadas neste estudo dialogam com a produção literária de mulheres negras e indígenas brasileiras à luz da categoria político-cultural da amefricanidade, de Lélia Gonzalez. Segundo a autora, “o termo amefricanas/amefricanos designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como a daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo” (GONZALEZ, 2020, p. 330).

A centralidade das mulheres negras na educação brasileira evidencia a complexidade das controvérsias contemporâneas relacionadas a raça, gênero e classe. Suas trajetórias carregam raízes históricas, políticas, filosóficas e econômicas que precisam ser reconhecidas e valorizadas no processo formativo. Nesse sentido, o horizonte ético da educação deve pautar-se pela emancipação, promovendo a construção da igualdade racial por meio do combate ao racismo e da valorização da diversidade.

Segundo Gonzalez (2020), a centralidade da autoria negra é condição fundamental para a construção de um currículo antirracista, pois rompe com a lógica eurocêntrica e reafirma epistemologias produzidas a partir das experiências negras. De forma similar, Gomes (2017) argumenta que a valorização de vozes negras no campo educacional amplia o repertório crítico dos estudantes e contribui para o reconhecimento da diversidade de saberes e perspectivas.

Diante disso, os resultados apontam para a necessidade de revisão e ampliação do repertório de leituras obrigatórias, garantindo maior representatividade de autorias negras, não apenas como referências complementares, mas como fontes centrais de produção de conhecimento. Essa medida reforça o compromisso com a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e com a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

C2 – Anti-folclorização

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) não se caracteriza como uma prática pontual, mas como uma abordagem contínua, que deve se manifestar ao longo de todo o ano, com o objetivo de desconstruir o racismo em diferentes esferas. No âmbito das práticas pedagógicas e da avaliação, Kabengele Munanga (2005) enfatiza a necessidade de repensar currículos e metodologias, de modo que o ensino da história afro-brasileira não se limite a uma abordagem folclorizada ou isolada, mas se integre criticamente ao cotidiano escolar.

Nesse contexto, é fundamental que o espaço escolar promova e garanta a presença de autorias negras nos materiais e no currículo, fortalecendo a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes negros. A inclusão de vozes negras no currículo contribui para a representação positiva de pessoas negras e reforça a identidade e a valorização dos estudantes.

A análise temática evidencia três eixos centrais:

- **Currículo antirracista e identidade docente negra** – a valorização das trajetórias e das vozes de professores e professoras negras é essencial para uma prática pedagógica representativa e inclusiva.
- **Estratégias de ensino e avaliação formativa** – a utilização de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e avaliações processuais contribui para o fortalecimento da aprendizagem e para o combate a visões estereotipadas.
- **Limites e desafios** – a resistência social, a falta de formação continuada e a ausência de apoio institucional dificultam a implementação efetiva das políticas de ERER.

Além disso, é necessário reconhecer o impacto do racismo estrutural e institucional, que permeia o ambiente escolar e reforça desigualdades, tornando imprescindível a atuação

continua e crítica da escola no enfrentamento de todas as formas de discriminação e estereótipos raciais.

C3 – Continuidade

Os planos pedagógicos devem explicitar tempos didáticos, metas e a articulação entre atividades, garantindo que as ações educativas não sejam pontuais, mas contínuas e integradas ao currículo. Nesse sentido, é fundamental questionar estereótipos, revisar materiais didáticos e ampliar representações positivas de negros e indígenas. A aplicação prática inclui a análise crítica de livros, guias pedagógicos e outros recursos utilizados na escola.

O estudo sobre mulheres negras na educação brasileira funciona como um convite à investigação do mundo, à participação ativa na sociedade e à construção de um futuro mais justo. Estratégias pedagógicas incluem: promover debates sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos; realizar atividades lúdicas que ensinem sobre liberdade e justiça; e desenvolver projetos que envolvam a comunidade escolar em discussões sobre desigualdade e diversidade.

O ensino de direitos humanos em sala de aula permite que os alunos compreendam questões relacionadas à igualdade, liberdade e dignidade. Ao educar e conscientizar os estudantes sobre preconceitos e discriminação, é possível fomentar uma cultura de respeito e responsabilidade social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Garantir a presença de autorias negras e indígenas nos materiais didáticos é essencial para fortalecer a identidade dos alunos, ampliar repertórios culturais e promover uma educação inclusiva e antirracista.

C4 – Critérios explícitos de acompanhamento

A compreensão das estruturas de poder e das formas sutis e explícitas de racismo na sociedade e no ambiente escolar é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Essa abordagem está diretamente relacionada à Lei nº 10.639/2003 e ao Parecer CNE/CP nº 3/2004, que estabelecem a educação antirracista como princípio curricular.

No acompanhamento das aprendizagens, é importante observar aspectos como comportamento, participação, autonomia e interação com colegas; registrar essas observações por meio de anotações, fotos, vídeos, portfólios ou diário do professor; e realizá-las em diferentes momentos do período letivo – início, meio, fim ou em momentos chave permitindo uma visão contínua e multifacetada do desenvolvimento de cada estudante.

Para orientar a pesquisa, foram utilizados descritores combinados, incluindo: educadora/docência negra, relações étnico-raciais, EREER, Lei 10.639, currículo antirracista e avaliação formativa. A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica em bases científicas como SciELO, Google Scholar e Portal CAPES, bem como em livros de editoras acadêmicas, enriquecendo o estudo com fundamentação teórica sólida.

Racismo estrutural e institucional é reconhecer e compreender essas dimensões é essencial para a promoção de práticas pedagógicas que enfrentem desigualdades históricas e promovam a equidade racial na escola.

C5 – Enfrentamento do racismo

É fundamental que a escola nomeie o racismo em todas as suas manifestações individual institucional e estrutural para que o processo de desconstrução de preconceitos seja realmente eficaz. O racismo individual se manifesta nas atitudes, palavras e comportamentos preconceituosos de pessoas, enquanto o racismo institucional refere-se às práticas, normas e políticas de instituições que reforçam desigualdades raciais. Já o racismo estrutural está enraizado nas relações de poder da sociedade, permeando instituições, leis, cultura e acesso a oportunidades. Ao reconhecer e nomear essas diferentes formas de racismo, a escola consegue construir um ambiente mais crítico, reflexivo e consciente, capaz de identificar e enfrentar manifestações de discriminação, promovendo, assim, a equidade racial e o respeito à diversidade.

A formação crítica é um componente central nesse processo. Ela envolve o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão tanto de educadores quanto de estudantes, permitindo compreender as raízes históricas e sociais das desigualdades raciais. Essa formação não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca articular teoria e prática, estimulando debates, projetos interdisciplinares e ações que questionem

estereótipos e preconceitos. Além disso, a formação crítica promove a valorização da diversidade, o fortalecimento da identidade de estudantes negros e indígenas e a ampliação do repertório cultural da comunidade escolar.

Nesse contexto, a escola atua como espaço de emancipação e transformação social, ao integrar práticas pedagógicas antirracistas de forma contínua e sistemática, incorporando a reflexão sobre racismo em planos de ensino, atividades cotidianas, avaliações e projetos escolares. Nomear o racismo e fomentar a formação crítica são estratégias essenciais para criar uma cultura escolar que não apenas reconheça as desigualdades, mas que também contribua ativamente para sua superação, fortalecendo o compromisso ético e pedagógico com a justiça social.

C6 – Interseccionalidade

A articulação entre raça, gênero e classe é central para compreender as experiências de opressão e resistência vividas por grupos historicamente marginalizados. No contexto da prática docente, essa compreensão se traduz na inclusão de narrativas de mulheres negras e indígenas nos currículos escolares, permitindo que os estudantes reconheçam a diversidade de trajetórias e construam repertórios culturais mais amplos.

Respeitar a cor, a raça, a religião ou a orientação sexual de cada indivíduo é não apenas um cumprimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas também um gesto de humanidade e solidariedade, frequentemente negligenciado pela sociedade. A promoção dos direitos humanos deve se estender a todos os espaços educativos e comunitários, por meio de debates, projetos e atividades que incentivem a reflexão crítica sobre igualdade, justiça e dignidade.

O antirracismo, nesse sentido, configura-se como uma ação intencional contra o ódio, o preconceito racial, o racismo sistêmico e a opressão estrutural enfrentada por grupos racial e etnicamente marginalizados. Ele atua não apenas na conscientização individual, mas na transformação das estruturas sociais que perpetuam desigualdades.

A obra *Mulheres negras na educação brasileira* estrutura-se para evidenciar as controvérsias contemporâneas em torno da raça, mostrando como essas questões frequentemente têm raízes históricas, culturais, políticas, filosóficas e econômicas na sociedade. O texto articula de maneira clara e científica o conceito de emancipação como

horizonte ético da educação, demonstrando que a construção da igualdade racial exige reconhecer e enfrentar as tensões entre igualdade e discriminação. Interseccionalidade e gênero é compreender a interseção entre raça, gênero e classe é fundamental para práticas pedagógicas inclusivas. A perspectiva interseccional permite identificar como diferentes formas de opressão se cruzam, influenciando experiências educacionais e sociais, e orienta a construção de currículos que valorizem vozes historicamente silenciadas, promovendo equidade e justiça social.

C7 – Coerência legal

A compreensão da história das resistências negras e indígenas e da ancestralidade como dimensão ética e política é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras. Essa perspectiva está diretamente relacionada aos marcos legais e ao currículo educacional brasileiro, reforçando o compromisso da escola com a diversidade e a equidade racial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece princípios de igualdade e respeito à diversidade, enquanto a Lei 10.639/2003 tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade, incorporando também a História e Cultura Indígena. Esses dispositivos legais buscam assegurar que a escola seja um espaço de reconhecimento da diversidade cultural e de promoção da justiça social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) fornecem orientações específicas para a organização dessa temática, indicando caminhos para que os conteúdos sobre culturas afro-brasileiras e indígenas sejam tratados de forma crítica e integrada ao currículo. A BNCC, por sua vez, valoriza a pluralidade cultural e o combate às discriminações, articulando eixos como Cultura, Tempo e Espaço, e Identidade e Diversidade, que permitem trabalhar a história, a memória e a ancestralidade de forma significativa e contextualizada.

Nesse sentido, a escola atua como um espaço de resistência, memória e ancestralidade, reconhecendo trajetórias históricas de superação e luta, valorizando saberes e práticas culturais de povos negros e indígenas, e promovendo a formação de estudantes

conscientes de seus direitos, de suas raízes e do compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Resistência, memória e ancestralidade é integrar essas dimensões no currículo escolar é essencial para que os alunos compreendam o passado, reflitam sobre o presente e participem ativamente da construção de um futuro pautado na valorização da diversidade e na promoção da equidade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o marco legal e a literatura oferecem condições suficientes para que documentos curriculares públicos garantam continuidade, centralidade de autorias negras, nomeação do racismo e critérios claros de acompanhamento, sem necessidade de intervenções com pessoas (BRASIL, 2003; 2004; 2008; 2017; GOMES, 2017; MUNANGA, 2005; CARNEIRO, 2011; BENTO, 2022). Recomenda-se revisar materiais com o ERER-7 e corrigir: (a) tratamentos episódicos; (b) ausência de autorias negras centrais; (c) falta de critérios explícitos. Assim, a presença da educadora negra é reconhecida como sujeito epistêmico no currículo fortalecendo, pertencimento e qualidade da aprendizagem.

A educação é um instrumento de formação de opiniões, consciência crítica e viabilização de mudanças na sociedade. Tais mudanças não acontecerão em curto prazo. Entretanto, o conhecimento da cultura africana, quando explorada e propagada, terá resultado no alcance dos objetivos educacionais, os quais visam à atribuição do valor devido a esta cultura e à redução significativa de preconceito de qualquer natureza, especialmente os que englobam cor de pele.

A análise realizada, em que as mulheres negras professoras tornaram-se protagonistas essenciais para a compreensão de suas trajetórias transpassadas pelas relações de raça, foi uma maneira de evidenciar as desigualdades de cunho racistas ainda protagonizadas nos espaços da sociedade.

É nítido que as mulheres, em especial as negras, ainda não alcançaram, enquanto sujeito político coletivo, uma posição consolidada de poder na sociedade. Poucas conseguem chegar a esse patamar, o que revela uma realidade estrutural, derivada da lógica de marginalização social. Essa constatação reforça que as dificuldades encontradas por

mulheres negras não são frutos de sua condição individual ou de deficiências pessoais, mas de um sistema que mantém práticas de exclusão e silenciamento. Ainda que em número reduzido no espaço universitário, as representações de mulheres negras docentes tornam visível que o racismo possui dimensões explícitas e sutis, igualmente violentas.

Discutir o protagonismo de educadoras negras possibilitou dar visibilidade às suas lutas e reivindicações, frequentemente marcadas pelo silêncio, pela desvalorização e pelo desrespeito, mas também pela força e resistência. Para elas, resistir tornou-se uma luta possível e necessária, que se expressa tanto na vida pessoal quanto na prática docente. Este estudo evidenciou ainda que o racismo e a discriminação racial estão profundamente impregnados na sociedade brasileira, reforçando quadros persistentes de desigualdade social e racial.

Sabe-se que tais fatores são consequências de um passado marcado por disputas por terras, capital, escravidão, sofrimento e crueldade. Um passado obscuro da sociedade brasileira, cujas marcas ainda atingem mulheres, negros e indígenas nos dias atuais. Nesse contexto, a escola se torna um dos campos mais relevantes para a transformação rumo a uma nova sociedade pautada na justiça social e na igualdade de direitos para grupos historicamente excluídos e marginalizados.

Diante deste cenário, este trabalho demonstra que a identidade docente negra e a identidade racial estão interligadas, pois a prática pedagógica de mulheres negras carrega em si marcas de resistência e de enfrentamento ao racismo estrutural. As educadoras negras, ao mesmo tempo em que sofrem com as desigualdades de gênero e raça, também se tornam protagonistas na construção de um currículo antirracista, inspirando novas gerações e reafirmando o papel da educação como espaço de emancipação.

Este estudo apresentou algumas limitações que precisam ser consideradas. A primeira delas está relacionada à dependência de fontes secundárias, uma vez que a pesquisa foi exclusivamente bibliográfica, sem a realização de investigações empíricas. Além disso, identificou-se uma escassez de produções acadêmicas que abordem as educadoras negras como protagonistas da identidade docente, o que restringe a ampliação do debate e evidencia uma lacuna ainda existente na literatura. Outro limite refere-se à necessidade de estudos de campo, como entrevistas, narrativas e observações, que possibilitem dar voz direta às professoras negras e aprofundar a compreensão de suas

experiências e práticas. Por fim, destaca-se o recorte temporal (2003–2025), definido a partir da promulgação da Lei 10.639/03, o que impediu a análise de produções anteriores que poderiam trazer comparações históricas importantes para a compreensão da temática.

O planejamento de uma prática pedagógica antirracista exige do professorado um conjunto de ações intencionais e contínuas. Nesse sentido, é fundamental revisar o currículo, de modo a incluir de forma transversal conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira, garantindo representatividade e valorização da diversidade. Outro aspecto essencial é a escolha de materiais didáticos críticos, como livros, textos e imagens que promovam diferentes perspectivas culturais e questionem estereótipos.

A formação continuada também se apresenta como requisito indispensável seja por meio de cursos, oficinas ou grupos de estudo que aprofundem o tema da educação antirracista. Somado a isso, o uso de metodologias ativas, como debate, roda de conversa e projetos interdisciplinares, possibilita aproximar os estudantes das discussões sobre identidade e relações raciais.

No campo da avaliação, recomenda-se a adoção de uma avaliação formativa, que considere processos, trajetórias e reflexões críticas, e não apenas os resultados finais. Além disso, a prática pedagógica deve ser sustentada pela escuta ativa, criando espaços seguros para que estudantes negros e negras expressem suas experiências, identidades e demandas.

Outro ponto importante é o fortalecimento de parcerias comunitárias, que integrem a escola a movimentos sociais, coletivos e instituições que atuam diretamente com a pauta racial, ampliando horizontes de aprendizagem. Por fim, cabe destacar a necessidade da autoavaliação docente, em que o professor reflita continuamente sobre seus preconceitos, práticas e posicionamentos, reconhecendo que o processo de construção de uma prática antirracista é também um exercício pessoal e coletivo. Sabemos que as discussões sobre as relações raciais estão longe de se esgotar, mas acreditamos que dar visibilidade às narrativas de mulheres negras educadoras fortalece caminhos para a construção de uma escola inclusiva e comprometida com a justiça social. Mesmo diante das barreiras, suas trajetórias podem servir de inspiração e esperança para outras mulheres negras, estimulando-as a lutar por espaços que são seus por direitos.

A partir daí a escola pode avançar na promoção da equidade racial ao investir em formação continuada dos docentes, revisar criticamente materiais didáticos, adotar rubricas de avaliação formativa inclusiva e programar um protocolo institucional de enfrentamento ao racismo, a literatura mapeada indica que a identidade docente negra atua como currículo vivo (Q1), que estratégias didáticas e avaliativas antirracistas ampliam a participação e o pertencimento (Q2) e que condições institucionais (gestão, formação e materiais) são determinantes para a sustentabilidade das ações (Q3).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular — Educação Infantil e Ensino Fundamental (versão final). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: https://www.ufu.br/sites/ufu.br/files/Anexos/Pagina/parecer_cne-cp_3_2004.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER. Disponível em: https://portal.ifmg.edu.br/ouvidoria/resolucao_cne_cp_1-2004.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

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, 2000.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Tais Pereira de. Mulheres negras na educação brasileira. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. 217 p.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.