

FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS E DESLOCAMENTOS A PARTIR DA PESQUISA CRÍTICO COLABORATIVA

Patrícia Cintra¹
Gabriela Romera Nunes da Silveira²
Adriano Alves Barreto³
Paulo Nunes de Almeida Filho⁴
Thais Cambraia de Oliveira⁵
Fernanda Coelho Liberali⁶

RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar uma experiência de formação continuada voltada à educação antirracista para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada, ancorada nos princípios da pedagogia intercultural e decolonial (Oliveira; Candau, 2010). Os objetivos específicos são: (1) analisar os limites e as potências das práticas formativas centradas na temática racial no contexto escolar; (2) identificar os deslocamentos conceituais e pedagógicos vivenciados pelos professores ao longo da formação; e (3) discutir os atravessamentos institucionais que dificultam a efetivação de práticas antirracistas nas escolas. A metodologia adotada foi a pesquisa crítico colaborativa (Magalhães, 2010; 2011; 2012; 2018), engajamento responsável com a transformação (Freire, 1970) e as dimensões do conhecimento (Zabala e Arnau, 2015), articulados às experiências e saberes docentes. O referencial teórico utilizado na formação baseia-se em autores que discutem racismo estrutural (Almeida, 2018), pedagogia decolonial (Walsh, 2007), invisibilização de corpos negros na infância (Cavallero, 2024), desafios da formação docente (Placco, 2003; Almeida, 2008) e os saberes do Movimento Negro (Sousa, 2022). Os resultados indicam que a formação possibilitou que os professores construíssem conceitos fundamentais sobre racismo e impulsionou a elaboração de propostas curriculares pautadas em perspectivas não eurocêtricas. Ainda assim, as tensões vivenciadas evidenciam desafios estruturais que precisam ser enfrentados para a consolidação de uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista. Este trabalho reforça a urgência de propostas formativas que não apenas informem, mas mobilizem os professores de maneira afetiva, política e crítica, destacando o papel das vivências da colaboração crítica como caminho potente para sustentar práticas de resistência e transformação no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação docente; Educação antirracista; Pedagogia decolonial; Currículo.

INTRODUÇÃO

¹ Doutoranda em Educação Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), patriciacintrasp@gmail.com;

² Mestre em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), gabriela.romera@gmail.com;

³ Graduado em Pedagogia da Universidade de São Paulo – SP, adriano.alves17@gmail.com;

⁴ Mestrando em Educação Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), p.almeidafilho@gmail.com;

⁵ Graduada em Pedagogia da Universidade Metodista de São Paulo - SP, thacambraia19@gmail.com.

⁶ Professor orientador: Livre Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), liberali@uol.com.br.

A urgência de uma educação antirracista no Brasil se reafirma diante da permanência do racismo estrutural que atravessa a sociedade e se manifesta nas escolas. Apesar de avanços legais, como a Lei nº 10.639/2003, práticas pedagógicas ainda marcadas pelo eurocentrismo seguem invisibilizando corpos, culturas e saberes negros e indígenas, perpetuando desigualdades históricas. Esse desafio é especialmente evidente nas escolas privadas, muitas vezes orientadas por discursos meritocráticos que dificultam o enraizamento de práticas transformadoras.

Nesse contexto, torna-se essencial investir em formações que mobilizem os professores a repensar concepções e deslocar-se de perspectivas monoculturais, promovendo práticas pedagógicas alinhadas a epistemologias decoloniais. A formação antirracista deve configurar-se como espaço de escuta e diálogo, capaz de problematizar o racismo estrutural e fomentar alternativas curriculares que valorizem a pluralidade cultural brasileira.

Este artigo apresenta uma experiência de formação docente realizada em uma escola privada de São Paulo, estruturada a partir do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), abordagem que integra fundamentos freirianos e vygotskianos para articular três movimentos: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social. Esses princípios orientaram a experiência relatada, concebida como prática de engajamento crítico e afetivo com a transformação, em diálogo com as demandas por justiça curricular e educação antirracista.

Os objetivos centrais são: (1) analisar os limites e potências das práticas formativas centradas na temática racial; (2) identificar deslocamentos conceituais e pedagógicos vivenciados pelos professores; e (3) discutir os atravessamentos institucionais que tensionam a efetivação de práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Após esta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico — que fundamenta a experiência nos debates sobre racismo estrutural, pedagogia decolonial e saberes do Movimento Negro —, seguido da metodologia, dos resultados e discussões, e das considerações finais, nas quais se apontam caminhos para o fortalecimento de práticas docentes antirracistas sustentadas pelo engajamento crítico e colaborativo.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste estudo fundamenta-se no Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), abordagem que integra princípios freirianos e vygotskianos na construção de

práticas formativas comprometidas com a transformação social. Essa perspectiva organiza o processo educativo em três movimentos interdependentes: imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social, articulando experiência, teoria e ação.

A formação docente relatada foi estruturada segundo esses princípios, mobilizando a prática situada dos professores em diálogo com a pedagogia decolonial e o enfrentamento do racismo estrutural. O percurso investigativo baseou-se no engajamento dos participantes na análise de suas próprias práticas e na elaboração de proposições pedagógicas antirracistas.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa vídeos das atividades formativas, transcrições das falas, depoimentos orais e escritos, produções pedagógicas e anotações reflexivas dos formadores-pesquisadores. Esses registros constituíram um corpus multimodal, permitindo analisar gestos, interações e emoções, bem como os modos discursivos de construção de sentido sobre si, o outro e o papel da escola diante do racismo estrutural.

A análise buscou compreender como os deslocamentos conceituais e afetivos se materializam linguisticamente, em diálogo com o princípio freiriano de que a conscientização emerge no encontro entre palavra e experiência. Os dados foram interpretados à luz da pesquisa crítico-colaborativa (Magalhães, 2010; 2011; 2012; 2018), considerando o entrelaçamento entre discurso, emoção e prática docente.

Por fim, a triangulação dos instrumentos ampliou a densidade analítica, permitindo interpretar as práticas em sua dimensão crítica, dialógica e transformadora, reafirmando a proposta do Multiletramento Engajado como caminho para sustentar práticas insurgentes e emancipatórias no contexto escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre a formação docente voltada à educação antirracista situa-se em um campo de urgência política, ética e epistemológica. No Brasil, o racismo constitui elemento estruturante das relações sociais, atravessando instituições e subjetividades. Conforme Almeida (2019), ele opera de modo difuso e sistêmico nas estruturas de poder, exigindo que a educação vá além das práticas discriminatórias individuais e enfrente as formas institucionais de reprodução de privilégios — especialmente nas escolas privadas.

A superação dessas lógicas requer uma ruptura epistemológica, orientada pelas pedagogias decoloniais (Walsh, 2007), entendidas como práticas educativas insurgentes que desconstruem a colonialidade do saber e promovem novos modos de ensinar, aprender e conviver. Essa perspectiva se articula às Epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2013), que

reivindicam a valorização dos saberes historicamente silenciados e propõem uma ecologia de saberes baseada no diálogo horizontal e na diversidade epistêmica.

No campo da formação docente, autores como Sousa et al. (2022) e Coelho (2018) destacam o papel do Movimento Negro como sistematizador de experiências que impulsionam uma educação antirracista ancorada nas vivências concretas dos povos negros. Esses estudos indicam que o avanço teórico precisa ser acompanhado por práticas efetivas de enfrentamento ao racismo e de reconhecimento dos saberes produzidos historicamente por esse movimento.

No contexto escolar, Ponce (2022) propõe o princípio da justiça curricular, que compreende a inclusão das relações étnico-raciais no currículo como ato político de descolonização e reconhecimento das identidades. A formação docente, nesse sentido, deve promover deslocamentos conceituais e pedagógicos que impulsionem a construção de currículos não eurocêntricos.

Por fim, Gefaell (2015) amplia o debate ao destacar o corpo e o afeto como espaços de resistência frente às necropolíticas contemporâneas. A autora propõe a empatia radical como via de repolitização e enfrentamento à violência estrutural, indicando que a luta antirracista também se sustenta na dimensão sensível e experiencial dos sujeitos.

Essas perspectivas orientam a análise da experiência formativa relatada, permitindo compreender seus limites e potências, bem como os deslocamentos necessários à consolidação de uma prática docente crítica, afetiva e transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, foram analisados vídeos das atividades formativas realizadas com docentes e equipe gestora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola privada de São Paulo. Esses encontros, baseados na perspectiva do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), ocorreram durante reuniões pedagógicas e envolveram cerca de 65 participantes. A análise abrange as sete primeiras formações.

A interpretação dos resultados não se limita à descrição das falas, mas as insere no horizonte do enfrentamento ao racismo estrutural (Almeida, 2019), entendido como elemento constitutivo das relações sociais e escolares. As narrativas revelam deslocamentos individuais e coletivos, bem como as contradições de um processo formativo situado em instituições privadas historicamente marcadas por perspectivas eurocêntricas e pela invisibilização de saberes negros e indígenas.

Os depoimentos foram analisados à luz das pedagogias decoloniais (Walsh, 2007), que propõem práticas educativas insurgentes e engajadas, capazes de romper com a lógica colonial do currículo e instaurar novas formas de pertencimento e reconhecimento. Simultaneamente, a formação é compreendida como prática social (Sousa et al., 2022), na qual dimensões afetivas, vínculos e experiências de vida atravessam a construção conceitual, compondo o que Santos e Meneses (2013) denominam de *ecologia de saberes*.

As reflexões surgidas na reunião de escrita do artigo ampliaram a compreensão sobre os impactos das escolhas pedagógicas, evidenciando que metodologias e materiais não são neutros: podem tanto promover sensibilizações transformadoras quanto gerar desconfortos que demandam reelaboração crítica. O episódio da exibição de um documentário que provocou tensões entre os participantes ilustra essa ambiguidade e ressalta a importância de práticas que favoreçam a empatia radical (Gefaell, 2015) e evitem a reprodução de violências simbólicas.

Por fim, os resultados demonstram que a formação antirracista, embora tenha promovido transformações significativas — como nas trajetórias de Ayodele, que representa vivências afetivas e reconstrutivas, e de Nia, marcada por engajamento crítico e propósito ético —, também revelou limites institucionais, barreiras estruturais e resistências subjetivas. Esses achados reafirmam a potência do Multiletramento Engajado como eixo metodológico por articular imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudanças sociais, ainda que permeadas pelas contradições inerentes aos processos de transformação.

1. Materiais e estratégias pedagógicas: dilemas e aprendizados

A exibição de um documentário inspirado no experimento de Jane Elliott, que separava crianças pela cor dos olhos para evidenciar os efeitos da segregação, gerou desconforto e questionamentos sobre sua adequação em processos formativos. O episódio evidenciou o dilema de como sensibilizar sem reproduzir práticas potencialmente violentas e reforçou a importância de fundamentação teórica sólida. Como alertam Walsh (2007) e Sousa *et al.* (2022), práticas decoloniais e antirracistas não podem ser performáticas: devem ancorar-se em referenciais críticos que assegurem a dimensão ética da formação.

2. Experiências pessoais como gatilho para a conscientização

As experiências pessoais mostraram-se potentes catalisadoras de consciência crítica. O caso de Ayodele, que relacionou a formação às vivências com sobrinhas negras e às conversas com suas filhas, demonstra como o engajamento docente transborda o espaço escolar, alcançando o ambiente familiar e mobilizando práticas culturais e afetivas. Essa vivência confirma a centralidade da imersão na realidade no Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), em que o conhecimento é construído de forma crítica e situada. A triangulação dos dados —

vídeos, transcrições e produções pedagógicas — possibilitou compreender essa transformação em níveis conceituais, afetivos e institucionais.

3. Iniciativas autônomas e busca por aprofundamento

A autonomia investigativa de professoras que ampliaram, por conta própria, o debate racial — como Ayodele, inspirada pelo *Projeto Quirino* — evidencia que a sensibilização pode desencadear percursos formativos mais amplos e duradouros. Esses movimentos revelam o potencial das formações em fomentar curiosidade epistemológica e compromisso ético.

4. Alcance e limitações institucionais

Embora os sete encontros tenham se estendido por um ano e meio, parte das professoras considerou o tempo insuficiente para mudanças estruturais. Ainda assim, relatos como o de Nia, que afirmou nunca ter vivido uma experiência formativa tão potente em mais de 12 anos de atuação no mesmo colégio, demonstram que mesmo percursos curtos podem gerar deslocamentos profundos. Por outro lado, persistem barreiras institucionais: o caso de uma professora discriminada e chamada de “macumbeira” ao trabalhar cultura afro-brasileira exemplifica como o racismo institucional atinge também os educadores. Essa realidade confirma a análise de Almeida (2019) sobre o caráter estrutural do racismo, inscrito nas práticas institucionais que normatizam saberes e comportamentos, reproduzindo exclusões.

5. Perfis de transformação: avanços e resistências

A análise das falas permitiu identificar três níveis de transformação decorrentes do processo formativo: (a) reflexão e aproximação, caracterizada por avanços na compreensão crítica ainda permeados por inseguranças; (b) transformação significativa, marcada por deslocamentos profundos nas dimensões conceitual, afetiva e prática; e (c) resistência ou baixa transformação, expressa em discursos ambivalentes entre o reconhecimento do racismo e o desconforto diante de mudanças efetivas na prática pedagógica. Esses níveis evidenciam a complexidade da formação docente antirracista, atravessada por histórias pessoais, afetos e condições institucionais diversas. Neste artigo, opta-se por destacar o nível (b) — a transformação significativa —, representado pela trajetória de Ayodele, cuja experiência sintetiza a potência do processo formativo em articular reflexão crítica, engajamento ético e mobilização afetiva. O nível (a) é abordado em diálogo comparativo, enquanto o nível (c) — resistência ou baixa transformação — não será aprofundado neste texto, por limites de escopo e extensão.

(a) Em reflexão e aproximação:

A fala de Zola, professora negra, situada na categoria “reflexão e aproximação”, revela que a sensibilização inicial, embora potente, ainda demanda tempo e acompanhamento para se

consolidar em práticas pedagógicas consistentes. Apesar de ter desenvolvido um trabalho sobre apropriação cultural, promovendo debates com os alunos sobre tranças e dreads, Zola expressa incertezas quanto à condução das discussões sobre identidades raciais — tanto as próprias (especialmente de alunos negros) quanto as dos outros (notadamente alunos brancos). Durante a formação, reconhece que, diante dessas questões, “queria apenas dar a sua aula”, indicando o peso emocional e cognitivo de abordar temas raciais que extrapolam o currículo formal. Sua fala evidencia as dificuldades conceituais e as pressões psicológicas que emergem quando as relações étnico-raciais se tornam objeto de reflexão crítica em sala de aula, apontando para a necessidade de apoio institucional e continuidade formativa.

Do outro modo, a posição ambivalente de uma professora (Amadi), marcada por reconhecimentos e resistências:

Eu já escutava e conhecia muitas músicas da formação, mas, depois das formações, não consigo mais ir em um parque, *shopping*, restaurante, olhar uma foto e não ver quantas pessoas pretas tem ali, quem tá servindo e quem tá sendo servido. Isso é muito ruim, porque eu noto o quanto eu sou privilegiada e o quanto de coisa que eu não faço, mas traz esse olhar que é cada vez mais forte. Faz a gente passar para outras pessoas. Hoje, eu vou a um restaurante e falo ‘fulano de tal, olha aqui, olha quanta gente negra tá servindo aqui e as outras pessoas olhando’. Trago uma outra coisa que tem a ver com a religião: eu tenho um certo bloqueio com religiões afro, porque eu tenho muito vontade, participo, mas ao mesmo tempo me sinto mal por estar ali, porque eu sou branca, loira, padrão. Mas as formações também foram me dando um outro olhar para isso e a minha relação com a religião e espiritualidade. Olha o tanto de coisas que afetaram a minha vida e isso vai influenciar a minha prática com as crianças, mas ainda falta muito. (Professora Amadi)

O relato de Amadi, uma educadora branca, loira e padrão⁷, revela um percurso de conscientização racial marcado por afetos, tensões e deslocamentos. A partir das formações, ela passa a perceber as dinâmicas raciais que estruturam os espaços cotidianos e a reconhecer-se como parte de uma sociedade que privilegia corpos brancos em detrimento de corpos negros. Sua fala é atravessada pela culpa branca, expressa no desconforto ético que emerge quando pessoas brancas tomam consciência de seus privilégios. Ao afirmar que “isso é muito ruim, porque eu noto o quanto eu sou privilegiada”, Amadi verbaliza um incômodo que, longe de paralisá-la, a mobiliza: ela transforma a culpa em ação, compartilhando suas percepções com colegas e familiares e denunciando desigualdades antes invisíveis. Esse movimento sugere um afastamento inicial da culpa branca, ao deslocar o olhar centrado no “eu” para uma postura de responsabilidade coletiva.

Contudo, esse processo ainda encontra barreiras, especialmente na relação com as religiões afro-brasileiras. A educadora manifesta interesse e respeito, mas também um bloqueio:

⁷ O termo “padrão”, tal como empregado pela participante, não será discutido, em razão dos limites de extensão deste artigo.

“me sinto mal por estar ali, porque eu sou branca, loira, padrão”. O desconforto não decorre da centralidade negra nesses espaços, mas da sensação de inadequação, revelando uma tensão entre o desejo de aproximação e o medo de invasão. Essa experiência evidencia que seu letramento racial permanece, em parte, centrado na perspectiva branca, ainda em transição para uma escuta efetiva das vozes negras.

Amadi reconhece o racismo estrutural, identifica seus privilégios e expressa o desejo de transformar sua prática pedagógica, mas seu percurso ainda é inacabado: “isso vai influenciar a minha prática com as crianças, mas ainda falta muito”. A transformação ética e pedagógica, portanto, não se efetiva apenas pela sensibilização afetiva, nem se dá de modo simultâneo para todos. Ela requer alterações curriculares e institucionais que sustentem o enfrentamento do racismo como eixo transversal do projeto pedagógico.

(b) a transformação significativa:

Dessa forma, a educação antirracista precisa ultrapassar iniciativas pontuais e assumir o caráter de política institucional. Programas formativos permanentes — que articulem estudo, reflexão e acompanhamento pedagógico — são essenciais para que deslocamentos individuais se convertam em mudanças estruturais na cultura escolar. Nessa perspectiva, a escola se aproxima da noção de justiça curricular (Ponce, 2022) e da ecologia de saberes (Santos; Meneses, 2013), configurando-se como espaço efetivamente democrático, plural e comprometido com a transformação social.

Assim como os deslocamentos de Amadi, a narrativa de Ayodele expressa uma transformação que ultrapassa o campo conceitual e alcança dimensões relacionais e afetivas. Sua fala, transcrita de um dos encontros formativos, evidencia como a experiência docente se entrelaça à vida pessoal, mostrando que o compromisso com a educação antirracista reverbera para além do espaço escolar e transforma também os vínculos familiares e cotidianos:

Acho que me sinto privilegiada de estar nesse lugar, e minhas filhas também se alimentarem um pouco do que a gente está estudando. Teve o Enem aí, né? Eu fiquei muito feliz que a minha filha fez o Enem. Minha filha mais velha tinha um repertório legal, trouxe um monte de coisas que eu troquei com o Dri⁸. Então, assim... mas vai além do repertório: é sentir, né? É amar, é acolher. Enfim, é uma coisa... Então acho que achei perfeita essa finalização, mesmo que eu não tenha pegado inteira.
(Professora Ayodele)

A análise desse excerto evidencia um processo de reconfiguração ética e afetiva: Ayodele reconhece o valor do repertório teórico construído, mas destaca que a aprendizagem significativa está no sentir, amar e acolher — dimensões que dialogam com a empatia radical de Gefaell (2015) e com a pedagogia decolonial de Walsh (2007).

⁸ Professor Adriano Barreto é um dos condutores da formação e coautor deste artigo.

Ao situar sua transformação também no âmbito familiar e cotidiano, Ayodele e Amadi ampliam o alcance do processo formativo e reafirmam a tese de Almeida (2019) de que o racismo e sua superação operam em estruturas que atravessam todas as esferas da vida social. Contudo, enquanto Amadi revela um processo ainda em construção, marcado por resistências e ambivalências, Ayodele demonstra um engajamento mais consolidado, com deslocamentos perceptíveis no modo de pensar e agir. Ambas as trajetórias concretizam o princípio do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), segundo o qual o conhecimento só se torna emancipador quando vivido de forma integral — quando atravessa razão, corpo e afeto, produzindo transformações que transbordam os limites institucionais da escola.

6. Elementos facilitadores e dificultadores

Os materiais analisados evidenciam que os percursos de letramento racial entre docentes são atravessados por fatores pessoais, culturais e institucionais que modulam o engajamento com a pauta racial. Longe de trajetórias homogêneas, os relatos mostram que a conscientização é situada e afetiva, vinculada às experiências de vida.

A vivência pessoal surge como importante catalisadora de engajamento: no caso de Ayodele, as formações ressignificaram seu olhar cotidiano, demonstrando que o letramento racial ultrapassa o conteúdo teórico e envolve rupturas éticas e subjetivas. A espiritualidade também aparece como dimensão ambígua — enquanto Kofi e Malik se aproximam das religiões de matriz africana como reconexão ancestral, Amadi manifesta bloqueio e culpa branca, revelando tensões no engajamento de pessoas brancas com tradições negras.

Fatores como classe social e acesso à informação influenciam os percursos formativos: Zola exemplifica como o contato com textos e redes de formação amplia a compreensão crítica, enquanto sua ausência restringe a ação pedagógica. As interseccionalidades de gênero e raça, por sua vez, moldam distintas formas de mobilizar o debate, como em Malik, que relaciona a questão racial às masculinidades negras.

Em síntese, o letramento racial é plural e construído a partir de trajetórias singulares. Assim, formações antirracistas devem ir além da transmissão de conceitos, promovendo imersão, reflexão e transformação social (Liberali, 2022). Nesse horizonte, a pesquisa crítico-colaborativa mostra-se um caminho potente para registrar tensões e conquistas, compreendendo a luta antirracista como resistência às estruturas que historicamente desmobilizam educadores e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa apresentada neste artigo demonstra que a educação antirracista, quando construída de modo crítico, colaborativo e situado, é capaz de mobilizar deslocamentos significativos em professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mesmo em um período relativamente breve. Os depoimentos analisados revelam que a sensibilização para as questões raciais não ocorre de forma linear, mas em diferentes níveis de conscientização e transformação — desde mudanças profundas nas dimensões pessoal e profissional até resistências e ambiguidades que evidenciam a permanência do racismo estrutural nas instituições escolares.

A adoção do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) como eixo metodológico mostrou-se essencial para articular imersão na realidade, construção crítica de generalizações e proposição de mudanças sociais. Esse percurso permitiu reconhecer tanto os limites das práticas eurocêntricas ainda presentes na escola quanto as possibilidades de construção de currículos mais justos, inclusivos e plurais.

As discussões coletivas confirmaram que o enfrentamento ao racismo estrutural (Almeida, 2019) não pode depender de ações pontuais nem da boa vontade individual dos professores. Requer políticas institucionais contínuas de formação, capazes de sustentar processos de longo prazo e oferecer suporte aos docentes diante das resistências internas e externas. Casos de discriminação contra educadores engajados reforçam a urgência de repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as condições institucionais que perpetuam o racismo nas escolas.

Esta pesquisa contribui para o campo da formação docente ao evidenciar que práticas antirracistas não se constroem apenas com repertório teórico, mas pela articulação entre afeto, engajamento ético-político e colaboração crítica. O caráter transformador da experiência manifesta-se tanto na escola quanto na vida pessoal e familiar das participantes, mostrando que a formação significativa transborda os muros escolares e incide sobre a vida social.

Reconhece-se, contudo, a necessidade de novas pesquisas que aprofundem os efeitos de formações antirracistas em contextos diversos, investiguem metodologias que conciliem desconforto e encantamento, e analisem de que modo as políticas educacionais podem sustentar práticas efetivamente decoloniais.

Conclui-se reafirmando que a formação docente para uma educação antirracista é uma tarefa urgente e permanente. Para ser efetiva, deve ser coletiva, crítica e institucionalmente respaldada, consolidando a escola como espaço de resistência, justiça curricular e transformação social.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio por meio da bolsa de estudos concedida ao co-autor, mestrando Paulo Nunes de Almeida Filho, em Educação Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, L. R. de. **Formação de professores: saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, W. de N. B. Formação de professores e relações étnico-raciais: a produção acadêmica (2003-2014). Revista **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1155-1176, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GEFAELL, C. V. **De la necropolítica neoliberal a la empatía radical: violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización**. Barcelona: Icaria, 2015.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado: uma proposta para formação crítica e transformadora. Revista **Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 393-417, 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa crítica de colaboração: princípios e caminhos**. São Paulo: Loyola, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa crítico-colaborativa: organização e desenvolvimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa crítico-colaborativa: construindo sentidos**. Campinas: Pontes, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. **Pesquisa crítico-colaborativa: princípios metodológicos**. São Paulo: Loyola, 2018.

OLIVEIRA, I. B. de; CANDAU, V. M. F.. **Pedagogia intercultural: entre o universal e o particular**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação de professores: da formação inicial à continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.



PONCE, B. J. Educação para a superação do racismo: perspectivas para a justiça curricular. *In: SILVA, P. B. G. (org.). Educação e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades.* Porto Alegre: Penso, 2018. p. 781-796.

SOUSA, M. A.; SOUSA, R.; OLIVEIRA, T. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. *Revista da ABPN*, Brasília, v. 14, n. 38, p. 123–140, 2022.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Abya-Yala, 2007.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2015.