

EDUCAÇÃO VISUAL E ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM BELÉM-PARÁ

Josecley de Paula Alves ¹

Elziane Quaresma Fonseca ²

Tereza Caroline Coelho da Paixão ³

Hilda Rosa Morais de Freitas Rosário ⁴

RESUMO

Este estudo aborda a experiência na aplicação de oficina para alunos ouvintes e surdos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma instituição de ensino público em Belém-Pará sobre educação visual e antirracista, na qual, foram abordados temas relacionados ao racismo a partir de práticas visuais. Nesse sentido, objetiva-se compreender o processo de desenvolvimento da oficina e seus resultados no contexto educacional mencionado. Como objetivos específicos identificar a compreensão dos alunos acerca das temáticas discutidas no período de realização da oficina; descrever a experiência acadêmica obtida durante tal prática e apontar estratégias metodológicas voltadas à educação visual e antirracista. Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho descritivo a partir de relato de experiência. Para suporte teórico-metodológico, contou-se com os estudos de Almeida (2019), Ribeiro (2019), Candau (2021) entre outros. A oficina foi produto da disciplina Prática Pedagógica II do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Durante a sua aplicação percebeu-se que os alunos demonstraram interesse sobre os temas expostos e sobre a atividade de fixação. Dessa forma, para o ensino na EJA com alunos surdos e ouvintes, ressalta-se a importância de práticas pedagógicas que alcancem todas as práticas visuais que se tornam aliadas ao ensino de qualquer aluno.

Palavras-chave: Educação visual, Educação antirracista, EJA, Surdez.

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado a partir da disciplina Prática Pedagógica II do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), na qual, tem por objetivo abordar práticas inclusivas na educação de surdos. Como produto da disciplina, criou-se uma oficina tendo como proposta abordar o Estudo para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola de ensino público em Belém-Pará, que dentre os seus públicos, abrange número significativo de

¹ Graduanda do curso de Letras Libras pela Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, profesjosecleyalves@gmail.com;

² Graduanda do curso de Letras Libras pela Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, elzianequaresma@gmail.com;

³ Graduanda do curso de Letras Libras pela Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, terezacarolineee@gmail.com;

⁴ Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA), Professora Adjunto da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Coordenadora do Grupo de Estudos em Pedagogia Visual (GEPV) com experiência nas áreas de Inclusão Educacional, Educação de Surdos e Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, hilda.rosario@ufra.edu.br.



estudiantes surdos.

De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), o Racismo no Brasil se estruturou na égide da legalidade, cerceando todos os direitos da população negra no país. Em consonância a isso, a Constituição Federal de 1988 foi proeminente e intensificou posturas em busca dos direitos e condições dignas de vivência para pessoas negras, porém em um viés marcado por disparidades subjacentes que demarcaram as dificuldades no acesso e permanência dessas pessoas, sobretudo dentro da escola (BRASIL, 2004).

Assim, o Ministério da Educação (MEC), comprometido com a pauta de políticas afirmativas, implementou a Secretaria de Educação Continuada (SECAD) com objetivo de mobilizar a sociedade para então democratizar a educação (BRASIL, 2004)

Ressaltamos que foi na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que o Estado consubstanciou o cenário para as mudanças sociais no que tange às questões raciais, assumindo assim a responsabilidade de romper com as desigualdades raciais e fomentando políticas que desempenham papéis reparadores na sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

Diante desse panorama, em 2003 o governo Federal alterou por meio da Lei nº10.639/2003 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, percebe-se que desde 2003 os currículos educacionais brasileiros têm por obrigação ensinar, respeitar e ressignificar os conteúdos sobre a população negra. Por ora, é válido lembrar que esses conteúdos foram maciçamente silenciados pelo racismo e pelo colonialismo uma vez que o ensino sobre a população negra foi repassado de forma estereotipada e pejorativa (BRASIL, 2003).

Em 17 de junho de 2004, a Resolução CNE/CP nº01 detalha obrigações e práticas relacionadas à educação da EREB e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Como proposta a esta resolução, acende investimentos no aprofundamento de estudos para os professores e na elaboração de materiais didáticos que são pontos importantes que a destacam, pois são ações aliadas para o desenvolvimento de tais temáticas nas redes de educação.

Todavia, apesar de conquistas legais e emancipação da educação no Brasil, ainda há embates a respeito da formação de professores e abordagens de ensino referentes às temáticas relacionadas à população afro-descendente. Os embates sobre este assunto se reverberam pela



ausência de formação inicial e continuada para professores do ensino básico. Segundo Fortes, Coelho e Brito (2019, p.31) “Discutir sobre o ERE dentro da escola são ações *sine qua non*⁵ para o trabalho docente”, pois a ausência no processo formativo é demarcada pelo currículo que, nesse viés, se torna um poder de comando e de escolha. Para Silva (2018) os currículos são mecanismo de poder, de força, uma vez que ficam à disposição da classe dominante onde sintetizam o que e como estudar, demonstrando a força colonial que ainda aprisiona os seres humanos, na qual, demarca a denominação de um currículo eurocêntrico e deslocado.

Trazer a discussão da EREER para o ensino da EJA apresentou-se uma ideia relevante no que tange às discussões propostas, uma vez que o tema se abordou dentro de um contexto escolar da EJA, que consiste no ensino de pessoas que por algum motivo interromperam seus estudos no ensino regular. Este, possui três pilares como coluna de sustentação, os quais são: emancipação, qualificação e reparação (Freire, 2016).

Conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a EJA se afirma como:

Art.37. A educação de jovens e adultos será **destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria** e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, **oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Dessa forma, na turma em que se aplicou a oficina, podemos deduzir que o público alvo teve sua trajetória escolar interrompida por “acidentes de percursos”, ou seja, foram de alguma maneira sujeitos a parar ou desistir de um direito legalizado por motivos pessoais que foram incisivos naquele momento. Com isso, obtiveram a oportunidade de finalizar seus estudos por meio da EJA, a qual, é assegurada por Lei.

Dito isso, a pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de desenvolvimento da oficina e seus resultados no contexto educacional da 3ª etapa da EJA, para alunos surdos e ouvintes. Como objetivos específicos: 1) identificar a compreensão dos alunos acerca das temáticas discutidas no período de realização da prática em sala de aula; 2)

⁵ Expressão em latim que, traduzida para o português, significa “sem a qual não”, e refere-se a ações que são indispensáveis ou necessárias para que algo aconteça.



descrever a experiência acadêmica obtida durante tal prática; 3) apontar estratégias metodológicas voltadas à educação visual e antirracista.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Sobre esse tipo de abordagem, Severino (2007) explicita que ela busca compreender um fenômeno por meio de análise interpretativa, subjetiva e descritiva focando na profundidade do assunto a ser estudado. Logo, a partir da aplicação de uma oficina intitulada “Uma Educação Visual Antirracista” para alunos da 3ª etapa da EJA em uma escola de ensino público em Belém-Pará, buscou-se compreender de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas em recursos visuais podem contribuir para o debate e a sensibilização acerca das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Além disso, a pesquisa configura-se como descritiva, a qual, para Prodanov e Freitas (2013, p.53) “são pesquisas que procuram explicar, classificar, detalhar e descrever um fato que ocorre sem interferências do pesquisador”. No caso deste estudo, a pesquisa descritiva possibilitou observar e analisar o desenvolvimento da oficina na EJA, identificando as interações e percepções dos estudantes surdos e ouvintes a partir das atividades propostas.

Não obstante, os dados da pesquisa catalogaram-se por meio de relato de experiência, em que se possibilitou a análise do processo de construção e desenvolvimento da oficina. Dessa forma, fora permitido a reflexão a respeito das estratégias metodológicas utilizadas a fim de promover a discussão do tema entre os alunos surdos e ouvintes, respeitando suas especificidades comunicativas e culturais. Compreendendo o sentido e a responsabilidade enquanto modalidade que a EJA proporcionou, encaminhamos a oficina de acordo com a dinâmica da turma.

Para fundamentação teórico-metodológico, ancoramo-nos nas pesquisas de Almeida (2019), Ribeiro (2019), Candau (2021), Gomes (2012), entre outros autores que serão aprofundados nos próximos tópicos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola tem papel importantíssimo para a construção social de um indivíduo. Como ferramenta ao combate de desigualdades sociais, ela deve valorizar a história e a cultura das raças, além de promover práticas assertivas que construam sujeitos conscientes em relação às



diversidades na sociedade. “[...] A escola precisa estar atenta à diversidade do nosso povo, pois a sua uniformidade proíbe a diferença do outro. [...]” (Oliveira, 2022, p.58).

Mais especificamente a respeito da educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a escola tem o poder de reprodução ou transformação frente a cenários de racismo estrutural. Ela é um meio de transmissão de valores e tem por maior objetivo a conscientização e mudanças de estruturas sociais (Oliveira, 2022).

Almeida (2019) apresenta que o racismo é sempre estrutural, ou seja, ele integra pilares importantes da sociedade, sendo eles: a organização econômica e política. Ele não se apresenta como patologia, mas sim como manifestação normal das pessoas. Dessa forma, tal situação é consolidada por meio da branquitude, a qual, segundo Bento (2022) o vocábulo se diz respeito ao um conjunto de vantagens que a pessoa branca tem, sendo um pensamento que classifica a pessoa branca como humana e não como raça, nas sociedades racistas a raça é designada para os negros e o centro desse valor humano é a pessoa branca.

Em contrapartida, tem-se a negritude que segundo Collins (2000), o termo se refere a diferentes formas de opressão, em que se destinam a sobreposição onde temáticas a respeito da ERER devem ser analisadas, tais como: Racismo, Machismo e Sexismo. Ademais, a negritude remete a um processo de resistência e reconhecimento de sujeitos negros como produtores de cultura, história e saberes. Assim, na educação, tal termo é de grande referência epistêmica, pois permite a formação continuada de professores e organização do currículo escolar (Almeida, 2019).

O envolvimento do professor numa **prática educacional antirracista** passa pela **sua própria consciência e entendimento enquanto ser racial**. Independente da construção de sua identidade racial, é preciso que o professor **se veja como parte integrante da engrenagem perversa do racismo que permeia as relações da nossa sociedade**, muito mais numa sociedade diversa como a nossa, e que ainda insiste em crer que vivemos em perfeita harmonia, na eterna ilusão de uma pseudodemocracia racial (ALMEIDA, 2019, p.69, grifo nosso).

O professor deve abordar propostas pedagógicas que envolvam aspectos culturais no estudo da ERER como meio de conscientização, aprendizado e construção do combate ao racismo e para isso, ele deve estar integrado de fato nesse contexto educacional. Sobre isso, Gomes (2012) aponta o uso de elementos artísticos relacionados à cultura afro-descendente,



tais como: música, dança, crenças e entre outros, como integrantes do currículo e na formação docente.

Não obstante, a fim de gerar sentimento igualitário e mais justo, o conflito no contexto de modelos epistemológicos dominantes, deve gerar inconformismo nos estudantes e professores como fator de despertar para se aprender um novo relacionamento entre pessoas e grupos sociais de forma emancipadora e multicultural (Gomes, 2012).

A escola deve ser um espaço de resistência, onde se reconheça a diversidade e promova educação intercultural, crítica e cidadã. A diversidade não deve ser vista como um problema, mas sim como fonte de saber que permeia a história, a cultura, a espiritualidade e etc., como meio de superação ao racismo estrutural que ainda está presente no sistema educacional (Silva, 2007).

Outrossim, as instituições de ensino devem ser tidas como espaços de formação cidadã, além de proporcionar práticas para desconstruir estereótipos e promover equidade racial. Para uma efetiva educação antirracista, é necessária formação adequada de professores que invistam na formação continuada com foco na EREER, currículo escolar que abarquem cultura e história afro-brasileira, além da participação da comunidade escolar e externa nos movimentos sociais (Lima; Sousa, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Bem como mencionado anteriormente, a oficina ocorreu em uma escola de ensino público em Belém-Pará, em uma turma da 3ª etapa da EJA, a qual, continha 35 alunos, sendo 14 estudantes surdos, dos quais 9 eram mulheres e 5 eram homens, além de 21 alunos ouvintes sendo mais dominante o sexo feminino. Na turma também contamos com a presença de um homem trans.

A contar com essas especificidades, abordou-se a EREER a partir da educação visual e antirracista, sendo apresentados - primeiramente – os conceitos de Racismo, Preconceito, Epistemicídio, Animalização e Xenofobia.

Tratando-se de conceitos de Preconceito, Racismo e Discriminação, o primeiro apresenta-se como julgamento pré-formulado podendo ser estendido a atitudes de cunho violento em relação a grupos racializados. O segundo, é a ação discriminatória baseada em raças por meio de práticas conscientes e inconscientes. Já o terceiro, é baseado nas atitudes do preconceito (Almeida, 2019).



Complementando as ideias de Almeida (2019), para a autora contemporânea Djamila Ribeiro (2019), o termo Preconceito é uma ideia pré-concebida, um julgamento prévio de algo ou de um povo, enquanto o Racismo é um sistema de opressão que nega direitos e privilégios com base em raças. Com isso, ambos conceitos se interligam, pois os seres humanos vivem em uma sociedade estratificada e que durante muito tempo negou o racismo (Ribeiro, 2019).

Tal estratificação desencadeia uma hierarquia social em que pessoas brancas são mais favorecidas. Assim, percebe-se que as políticas públicas desenvolvidas para equiparar as desigualdades sociais baseada no conceito de raça, não são bondades, pelo contrário, apresentam-se como reparações históricas. Nesse viés, a desigualdade social é nítida nos espaços escolares, sendo intrínsecas às práticas educativas Candau (2021).

As diferenças delegam-se entre o indivíduo e o outro. Dessa forma, a diversidade é um termo criado que se refere à diferença. Logo, temos cultura e diferença, que quando relacionado ao sujeito negro, este é colocado como inferior. Assim, o Racismo é estabelecido, em que se nota a presença da opressão categorizada pela negação de direitos, opressão e discriminação (Almeida, 2019).

Segundo Gonzalez e Hasenbalg (2022) o Racismo está intimamente enraizado na cultura brasileira com raízes da escravidão. Portanto, imprimisse a necessidade de abordar neste trabalho o nome duas mulheres, sendo estas: Lélia Gonzalez, sendo a primeira mulher autora a relacionar Racismo e Sexismo, como herança colonial e a autora contemporânea Djamila Ribeiro que afirma sobre o Racismo como sistema de opressão. Dois pensamentos totalmente importantes é que se intensificam no decorrer desta pesquisa.

Ademais, Boaventura de Sousa Santos criou o termo Epistemicídio, em que se refere a invisibilização de conhecimentos que não se enquadram no conhecimento ocidental. Relacionando com a educação étnico-racial, é a morte do conhecimento desencadeada por meio do colonialismo e a escravidão privando à comunidade negra direitos culturais, religiosos e etc. (Alves; Côrtes, 2023).

Já, a Animalização da pessoa negra está relacionada a expressões de comparação de sujeitos negros a animais de forma pejorativa e vexatória contribuindo para a desumanização, apresentando-se também como prática de racismo em estruturas sociais que naturalizam a desumanização dessa população (Oliveira, 2021).

Vitorino e Vitorino (2018) apresentam o conceito de Xenofobia como ato de preconceito ou rejeição em relação às pessoas de outras nacionalidades atreladas a práticas



discriminatórias. Oliveira e Casali (2024) fala a respeito da xenofobia radicalizada quando a aversão ao estrangeiro se apresenta a partir de características raciais, principalmente a pessoas negras.

A partir disso, é válido ressaltar que na situação educacional dos alunos público-alvo da oficina, infelizmente a cor da pele apresentou-se como marcador presente entre os estudantes. Consequentemente, infere-se que o número significativo de alunos negros (pretos e pardos), que ainda estão na luta para concluir seus estudos, encontram na EJA um espaço de retomada e valorização de seus percursos escolares.

No decorrer da aplicação da oficina, a priori, ocorreu a apresentação dos conceitos explanados anteriormente e que se efetivou a partir do uso do *Datashow* contendo breves palavras e imagens relacionadas ao conteúdo abordado, visto que, na turma havia a presença de alunos surdos. A esse respeito, a apresentação ocorreu em Libras e mediante a presença do profissional tradutor-intérprete, foi transmitida para os alunos ouvintes.

Em seguida, construiu-se um diálogo mediante as experiências apresentadas pelos alunos. Por fim, propôs-se uma atividade de fixação e exploração de ideias acerca do conteúdo apresentado a partir da construção de cartazes contendo o uso de imagens e frases de combate e conscientização a respeito das ERER.

Sobre os elementos imagéticos presentes tanto na apresentação quanto na atividade da oficina, Campello (2008) destaca que a visualidade é um elemento primordial na educação de surdos, visto que estes interagem e exploram o mundo por meio de experiências visuais. Destaca-se que, além de beneficiar alunos ouvintes, essa abordagem visual é multimodal e, portanto, inclusiva.

Em suma, os alunos foram divididos em equipes, cada uma ficou com um tipo de conceito apresentado na aula. Cartolina e imagens relacionadas aos conceitos foram entregues aos estudantes. Por conseguinte, eles confeccionaram de forma livre, como tempo médio de quarenta minutos, cartazes imagéticos com a aplicação de frases a respeito das temáticas abordadas na oficina. Por fim, cada equipe apresentou seu cartaz e houve o momento de diálogo e troca de experiências entre as pessoas presentes na turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa pesquisa, a oportunidade de criação e aplicação da oficina, não só culminou para construção de conhecimento das futuras profissionais de Letras Libras sobre



aspectos conceituais, culturais, históricos e entre outros relacionados a ERER, como também propiciou momento de contato entre alunos surdos e ouvintes com a temática em questão, permitindo a troca de experiências.

Além disso, diante do trabalho desenvolvido com a prática da oficina buscamos entender que para se ter uma educação transformadora, inclusiva e política, faz-se necessário o envolvimento de autores nesta seara. O desenvolvimento para a busca por práticas, demonstraram o quão somos desafiados a percorrer novas inserções no que tange à educação.

A aplicação da oficina nos permitiu um trabalho produtivo com os alunos, pois foi possível identificar a compreensão deles acerca dos temas discutidos. Assim, oportunizou-se perceber que alguns alunos não conheciam o nome e o conceito de certas temáticas apresentadas. Portanto, é importante frisar a relevância de estudos, pesquisas, materiais de leitura e palestras voltadas para esses conteúdos, tanto dentro de sala como fora do ambiente escolar.

Vale ressaltar que, os exemplos mostrados em sala de aula foram casos pesquisados nas mídias sociais. Outrossim, aplicar a oficina na EJA apresentou-se como um cenário desafiador e com a presença de experiências pessoais dos alunos de forma impactante, visto que, partiu dos alunos a solicitação para a aplicação dessa atividade onde buscaram debater o assunto da ERER, assuntos esses que estão inseridos na convivência escolar, e que, por hora passam despercebidos.

Relacionado a isso, o enfrentamento contra o racismo ainda é abordado por muitas instituições de ensino de forma folclórica, geralmente nos meses de maio e novembro, onde celebram, como por exemplo, datas alusivas à Lei áurea e ao Dia da Consciência Negra. Logo, percebe-se que uma das formas de combater tal situação, é a formação inicial e continuada de professores inseridos nesses espaços educacionais a fim de coibir essa prática, que para isso faz-se necessário a criação e efetivação de projetos colaborativos, inseridos no currículo por meio de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).



REFERÊNCIAS

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

ALVES, F. A. C.; CÔRTEZ, G. R.. Raízes do epistemicídio negro: análise da produção científica do ENANCIB (1994-2019). **Em Questão**, v. 29, p. e-124693, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/emquestao/a/hwjSntBLvvCMtGgSF6v6jPP/> Acesso em: 8 jul. 2025

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

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 08 jul. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos: art. 37 e § 1º, § 2º, § 3º. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. (Redação atualizada pela Lei nº 13.632, de 6 mar. 2018; art. 37 e § 1º). Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689869/artigo-37-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-d-e-1996?> Acesso em: 8 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 8 jul. 2025

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

CAMPELLO, A. R. S.. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANDAU, V. M. F.. A dimensão cultural está no chão da escola: diversidade, desigualdade e práticas educativas. **Interações: Revista do Centro de Educação**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179–190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie641348> Acesso em: 8 jul. 2025

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

FORTES, B. G.; COELHO, W. N. B.; BRITO, N. J. C.. **Educação das relações étnico-raciais e o Ensino Médio a partir de teses no período de 2003 a 2016**. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; SOUZA, Carlos Ademir (Org.). *Escola Básica e relações étnico-raciais* -1. ed. - Tubarão (SC) : Copiart, 2019.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016
GOMES, N. L.. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C.. **Lugar de Negro**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
LIMA, D. M. S.; SOUSA, C. Â. M.. Educação antirracista: um Brasil melhor é possível?..
Revista Iberoamericana de Educación, v. 64, n. 1, p. 1-9, 2014.

OLIVEIRA, C.. DO DIREITO A SER HUMANO: ANÁLISE DISCURSIVA-CRÍTICA DA ANIMALIZAÇÃO/DESUMANIZAÇÃO EM CASOS DE INJÚRIA RACIAL.. In: Estudos do Discurso: interdisciplinaridade, interseccionalidade, relevância social - **Anais do VIII Colóquio da ALED-Brasil**. Anais...Brasília(DF) UnB, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/aledbrasil2020/289369-DO-DIREITO-A-SER-HUMANO--ANALISE-DISCURSIVA-CRITICA-DA-ANIMALIZACAODESUMANIZACAO-EM-CASO-S-DE-INJURIA-RACIAL>. Acesso em: 08 jul. 2025

OLIVEIRA, L. M.; CASALI, A.. Xenofobia racializada: Desigualdade na acolhida a estudantes imigrantes como desafio à Educação em Direitos Humanos. **Pro-Posições**, v. 35, p. e2024c1003BR, 2024. Disponível em: <https://chatgpt.com/c/686d19ba-6dc8-8005-b2db-078ec0629ec9> Acesso em: 8 jul. 2025

OLIVEIRA, M. S.. A escola e a diversidade étnico-racial: desafios para a prática docente. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Educação das relações étnico-raciais: entre saberes e práticas docentes**. Curitiba: CRV, 2022. p. 51-66.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C.. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. rev. e ampl. Novo Hamburgo: **Feevale**, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> Acesso em: 8 jul. 2025

RIBEIRO, D.. Pequeno manual antirracista. **Companhia das letras**, 2019. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=zJm2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1957&dq=Manual+Antirracista+2019&ots=9q50oTolvu&sig=LEouVwoCAtnYdp0AFc-Ko6Wi-44&redir_esc=y#v=onepage&q=Manual%20Antirracista%202019&f=false Acesso em: 8 jul. 2025

SEVERINO, A. J.. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: **Cortez**, 2007. 304 p. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/3152> Acesso em: 8 jul. 2025

SILVA, P. B. G. e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 489–506, set./dez. 2007

SILVA, T. T.. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018



VITORINO, C. A.; VITORINO, W. R. M.. XENOFOBIA: POLÍTICA DE EXCLUSÕES E DE DISCRIMINAÇÕES. **Revista Pensamento Jurídico**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 2, 2018. Disponível em: <https://ojs.unialfa.com.br/index.php/pensamentojuridico/article/view/381>. Acesso em: 8 jul. 2025.

