ReGeo
ISSN: 2177-3246

FORMAÇÃO DOCENTE E TEMAS TRANSVERSAIS NA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

TEACHER EDUCATION AND CROSS-CUTTING THEMES IN SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL POLICIES

FORMACIÓN DOCENTE Y TEMAS TRANSVERSALES EN LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

10.56238/revgeov17n3-033

Elissélia Keila Ramos Leão Paes
Doutoranda em Educação
Instituição: Universidade Católica de Brasília (UCB)
E-mail: elisselia.paes@ifb.edu.br

Regina Carla de Jesus Barbosa
Doutoranda em Educação
Instituição: Universidade Católica de Brasília (UCB)
E-mail: regina.carlajb@gmail.com

Valdivina Alves Ferreira
Doutora em Educação
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás
E-mail: valdivina.ferreira@ucb.br

Geraldo Caliman
Doutor em Educação
Instituição: Università Pontificia Salesiana de Roma
E-mail: ger.caliman@gmail.com

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo
Doutor em Geografia
Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)
E-mail: gcca99@gmail.com

RESUMO
Este artigo discute a formação continuada de professores e sua articulação com temas transversais no interior da escola, com recorte na prevenção do racismo e da violência sexual no contexto da educação brasileira. Fundamenta-se em leitura crítica das políticas educacionais, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Base Nacional Comum Curricular, articulada às contribuições de Saviani, Frigotto, Neves, Carnoy e Gramsci. Metodologicamente, desenvolve-se como estudo de natureza bibliográfica e analítico-interpretativa, orientado pelos eixos da disciplina "Políticas de Educação: Estado e Sociedade". Argumenta-se que a escola, atravessada por desigualdades estruturais, é também um espaço de disputa política e ética, no qual práticas formativas situadas podem fortalecer

a atuação docente na identificação, mediação e prevenção de violências, bem como na abordagem crítica de temas transversais no currículo e na prática pedagógica. Conclui-se que a formação continuada, quando vinculada ao cotidiano escolar e à reflexão crítica sobre o currículo e a função social da escola, constitui mediação estratégica para consolidar práticas pedagógicas emancipatórias e comprometidas com os direitos humanos e a justiça social.

Palavras-chave: Formação de Professores. Temas Transversais. Racismo. Violência Sexual. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article discusses continuing teacher education and its articulation with cross-cutting themes within the school context, focusing on the prevention of racism and sexual violence in Brazilian education. It is grounded in a critical reading of educational policies especially the Brazilian National Education Guidelines and Framework Law and the National Common Curricular Base, articulated with contributions from Saviani, Frigotto, Neves, Carnoy, and Gramsci. Methodologically, it is a bibliographic and analytical-interpretative study guided by the thematic axes of the course "Education Policies: State and Society." The article argues that the school, shaped by structural inequalities, is also a space of political and ethical dispute, in which situated professional development can strengthen teachers' capacity to identify, mediate, and prevent violence, as well as to address cross-cutting themes critically in curriculum and pedagogical practice. It concludes that continuing education, when connected to everyday school practices and to critical reflection on curriculum and the school's social role, is a strategic mediation for consolidating emancipatory pedagogical practices committed to human rights and social justice.

Keywords: Teacher Education. Cross-Cutting Themes. Racism. Sexual Violence. Educational Policies.

RESUMEN

Este artículo discute la formación continua del profesorado y su articulación con temas transversales dentro del contexto escolar, con un enfoque en la prevención del racismo y de la violencia sexual en la educación brasileña. Se fundamenta en una lectura crítica de las políticas educativas, con énfasis en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y en la Base Nacional Común Curricular, en diálogo con aportes de Saviani, Frigotto, Neves, Carnoy y Gramsci. Metodológicamente, se trata de un estudio bibliográfico y analítico-interpretativo, orientado por los ejes temáticos de la asignatura "Políticas de Educación: Estado y Sociedad". Se sostiene que la escuela, atravesada por desigualdades estructurales, es también un espacio de disputa política y ética, donde prácticas formativas situadas pueden fortalecer la actuación docente en la identificación, mediación y prevención de violencias, así como en el abordaje crítico de temas transversales en el currículo y en la práctica pedagógica. Se concluye que la formación continua, cuando se vincula al cotidiano escolar y a la reflexión crítica sobre el currículo y la función social de la escuela, constituye una mediación estratégica para consolidar prácticas pedagógicas emancipadoras comprometidas con los derechos humanos y la justicia social.

Palabras clave: Formación Docente. Temas Transversales. Racismo. Violencia Sexual. Políticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

No contexto das transformações políticas, econômicas e sociais que marcam a contemporaneidade, a educação brasileira enfrenta o desafio de se afirmar como espaço de resistência crítica e compromisso ético com os direitos humanos. Nesse cenário, a escola tem sido convocada a incorporar temas transversais que atravessam o cotidiano educativo e demandam ações pedagógicas consistentes. Entre esses temas, destacam-se o racismo estrutural e a violência sexual, problemáticas historicamente negligenciadas que exigem não apenas reconhecimento institucional, mas práticas sustentadas por processos de formação continuada capazes de promover escuta sensível, mediação qualificada e prevenção de violências.

A função social da escola deve ser analisada a partir de suas determinações históricas e das disputas ideológicas que se concretizam no interior do Estado capitalista. Para Saviani (2011), Frigotto (1995) e Neves (2007), a educação, inserida nas estruturas contraditórias da sociedade capitalista, carrega tanto o potencial de reprodução quanto o de transformação das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a abordagem de temas transversais, como racismo e violência sexual, não pode ser dissociada da crítica à função conservadora da escola, muitas vezes expressa em currículos eurocentrados, práticas meritocráticas e omissões institucionais.

Embora a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), não mencione explicitamente os temas transversais, ela oferece suporte normativo para sua incorporação ao estabelecer princípios como igualdade de condições, respeito à diversidade e formação para a cidadania. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) reforça esse entendimento ao destacar competências relacionadas à empatia, ao pensamento crítico e à valorização da diversidade. Assim, a formação continuada de professores, especialmente quando realizada no espaço da escola, assume papel estratégico na consolidação de uma educação comprometida com a equidade e com a prevenção de violências.

As políticas educacionais brasileiras refletem embates entre interesses hegemônicos e demandas por justiça social. Frigotto (1995) destaca que a escola pública é um campo de disputas no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade. Com o avanço do neoliberalismo, a lógica de mercado foi incorporada ao sistema educacional, priorizando eficiência e competitividade em detrimento da dimensão humana da educação. Essa racionalidade fragiliza o papel da escola como espaço de enfrentamento de desigualdades históricas — entre elas o racismo e a violência sexual — ao desconsiderar suas raízes estruturais e a necessidade de abordagens pedagógicas integradas e críticas, próprias do trabalho com temas transversais.

Diante desse cenário, a formação continuada emerge como ferramenta essencial para preparar docentes que atuem com sensibilidade ética e consciência crítica frente às múltiplas formas de violência presentes no ambiente escolar. Conforme Imbernón (2000), a formação tende a ser mais

efetiva quando se ancora no cotidiano dos educadores e promove a construção coletiva de saberes articulados à realidade vivida. A escola, nesse sentido, deixa de ser apenas objeto da formação e passa a constituir o lugar privilegiado em que teoria e prática se encontram. Ao promover espaços de reflexão contínua, a formação continuada favorece a construção de estratégias pedagógicas preventivas, comprometidas com a dignidade e a integridade dos sujeitos escolares

Este artigo tem como objetivo discutir como a formação docente continuada pode articular-se, na escola, ao tratamento de temas transversais, com recorte na prevenção do racismo e da violência sexual, por meio de uma leitura crítica das políticas educacionais. A intenção é contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas preventivas, ancoradas em uma formação crítica, ética e transformadora, capazes de consolidar a escola como espaço de proteção, acolhimento e justiça social.

2 METODOLOGIA

Este artigo adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. O corpus documental compreende marcos legais e normativos da educação brasileira, com destaque para a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), consideradas na discussão sobre a incorporação de temas transversais no currículo escolar. Nessa perspectiva, compreende-se que a pesquisa qualitativa "estuda o mundo em sua naturalidade, interpretando os fenômenos segundo os significados que as pessoas lhes atribuem" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

A análise articula tais documentos à literatura do campo das políticas educacionais e da teoria crítica da educação, mobilizando contribuições de autores como Saviani (2009, 2011), Frigotto (1995), Neves (2007) e Carnoy (1988), de modo a compreender a relação entre Estado, sociedade e educação e suas implicações para o trato escolar de temas como racismo e violência sexual. O percurso metodológico alinha-se às discussões desenvolvidas na disciplina "Políticas de Educação: Estado e Sociedade", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2023), no período de março a maio de 2025.

3 EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Desde a ementa, a disciplina "Políticas de Educação: Estado e Sociedade" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília propõe a investigação das condições concretas da produção da educação no Brasil, à luz das relações entre Estado e sociedade (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2023). Parte-se do entendimento de que a escola é expressão das disputas ideológicas e históricas no interior do capitalismo, o que exige o debate e a

prevenção de temas como o racismo e a violência sexual não como problemas isolados, mas como manifestações estruturais das desigualdades sociais.

A função social da escola deve ser compreendida a partir de suas determinações históricas e das contradições presentes na sociedade capitalista. Inserida em um contexto marcado por desigualdades econômicas, sociais e raciais, a escola brasileira assume um papel ambíguo: por um lado, reproduz estruturas dominantes por meio de currículos eurocentrados, práticas meritocráticas e silenciamentos; por outro, pode se constituir em ambiente de construção de alternativas pedagógicas e construção de práticas emancipadoras. Nesse sentido, Horta (1987) ressalta que a intervenção do Estado nas formações sociais capitalistas tem como finalidade real levar o sistema educacional a cumprir seu papel na reprodução da formação social do capitalismo.

Segundo Horta (1987), embora haja consenso quanto à necessidade de o Estado definir políticas educacionais, há diferentes concepções sobre sua formulação. Uma visão ingênua supõe que a educação teria autonomia para definir seus próprios fins, quando, na prática, esses fins são estabelecidos por grupos hegemônicos que controlam o Estado. A concepção liberal tende a apresentar essas definições como fruto de interesses coletivos, mas essa narrativa esconde as disputas de poder envolvidas. Para o autor, a política educacional é uma disputa ideológica inserida no jogo político mais amplo.

As políticas educacionais no Brasil, historicamente, refletem essas disputas. Como argumenta Frigotto (1995), a educação constitui-se como um campo de conflito hegemônico, no qual se confrontam interesses do capital e demandas populares. Essa tensão ganha novos contornos a partir da década de 1990, com a hegemonia do projeto neoliberal, que redefine o funcionamento do sistema de ensino ao valorizar a lógica da eficiência, da responsabilização individual e da formação por competências. Tal projeto enfraquece a dimensão coletiva da educação, subordina a escola pública à produtividade e aprofunda as desigualdades entre os níveis de ensino (Melo, 2007).

Saviani (2011) analisa como a concepção produtivista de educação, fortalecida nos anos 1960, passou a orientar as políticas educacionais brasileiras sob influência da teoria do capital humano. Nessa lógica, a educação foi vinculada ao desenvolvimento econômico e à eficiência técnica, priorizando o rendimento com menor custo. Essa abordagem instrumental reduziu a função formativa da escola, subordinando-a às demandas do mercado e enfraquecendo seu potencial crítico e emancipador.

Essa leitura se alinha à concepção marxista da educação enquanto prática social inserida nas contradições do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, Frigotto (1995) retoma os fundamentos da tradição marxista, especialmente em Marx e Engels, para compreender a educação como parte de um todo social mais amplo.

Com base na análise histórico-materialista, Frigotto (1995) destaca que a realidade social é estruturada por relações sociais e econômicas que fundamentam a vida material e condicionam todas

as demais dimensões da existência humana. Nesse sentido, o trabalho é visto não como um simples fator produtivo, mas como a atividade central por meio da qual o ser humano produz sua própria existência. A educação, por sua vez, é entendida como prática social atravessada pela disputa entre grupos e classes sociais.

A luta em torno da educação, segundo Frigotto (1995), diz respeito à resistência contra sua subordinação às exigências do mercado capitalista, que busca moldar a qualificação humana segundo critérios de adaptabilidade, funcionalidade e empregabilidade. Em contraste, a formação humana deve visar o desenvolvimento omnilateral — físico, mental, afetivo, estético e lúdico — como condição para a produção de valores de uso e para a satisfação das múltiplas necessidades humanas, configurando-se como um direito que não deve ser mercantilizado.

Essa concepção crítica, ancorada na tradição marxista, permite compreender como as contradições do capitalismo se expressam na educação brasileira, marcada por condicionantes históricos e sociais específicos.

Com efeito, Neves (2007) e Melo (2007) destacam que o país não é produtor de ciência e tecnologia de ponta, carrega uma herança escravocrata que sustenta práticas autoritárias nas relações sociais, e enfrenta uma acentuada concentração de renda e riqueza que amplia as desigualdades. Tais fatores moldam as prioridades do Estado e contribuem para a consolidação de uma política educacional seletiva, tecnicista e excludente.

Para sistematizar os principais conteúdos abordados na disciplina, o Quadro 1 apresenta os eixos temáticos trabalhados, seus respectivos conceitos centrais e os autores de referência:

Quadro 1 – Eixos temáticos abordados na disciplina "Políticas de Educação: Estado e Sociedade".

EIXO TEMÁTICO	CONCEITO CENTRAL	AUTORES
Estado, sociedade e educação: fundamentos gerais	A interdependência entre estruturas sociais e a organização educacional; a educação como mediação entre o Estado e a sociedade.	Sanfelice (2008)
Estado, educação pública no contexto do capitalismo	No capitalismo, a educação pública é marcada por disputas sociais e pela influência do mercado, com o Estado atuando de forma ambígua entre a reprodução das desigualdades e a possibilidade de resistência.	Vieira (1992)
Estado capitalista, sociedade e educação	A educação como instrumento de hegemonia no interior do Estado capitalista, influenciada por lógicas de dominação.	Frigotto (1995); Canário (2008); Gramsci (1966); Carnoy (1988)
As décadas de crise – noções gerais	Impactos das crises econômicas e políticas nas reformas educacionais, com ênfase nas décadas de 1970 a 1990.	Hobsbawm (1995); Frigotto (1995)
Estado, educação e sociedade brasileira	As especificidades da realidade brasileira e sua influência nas políticas públicas educacionais, com foco em desigualdades regionais e sociais.	Peroni (2006); Saviani (2006); Duarte & Santos (2017); Neves (2007)

Fonte: elaborado pelas autoras

As leituras propostas aprofundam uma perspectiva crítica da função social da escola. Gramsci (1966) ajuda a compreender a educação como um espaço estratégico na disputa por hegemonia, onde a consciência crítica é construída historicamente pela união entre teoria e prática. Para o autor, a escola é uma das principais instituições culturais responsáveis pela formação ideológica, podendo tanto reproduzir quanto contestar a ordem dominante. Ao promover uma concepção de mundo crítica e coerente, a escola tem o potencial de formar sujeitos capazes de transformar a realidade social.

Canário (2008) propõe repensar a escola a partir de uma crítica à sua lógica tradicional e subordinada ao mercado. Defende uma escola que valorize o aprendizado pelo trabalho, estimule o prazer intelectual de aprender e funcione como espaço de vivência democrática, onde se cultive o senso de justiça e o exercício da palavra. Para isso, sugere três caminhos: abrir-se às aprendizagens que ocorrem fora do espaço escolar; ressignificar o trabalho pedagógico como expressão criativa; e alinhar a escola a um projeto de sociedade mais justo. Em vez de transformar pessoas em alunos, a escola do futuro deve formar alunos como sujeitos, acolhendo sua diversidade e promovendo sua humanização.

Nesse cenário, torna-se urgente refletir sobre como a formação docente, realizada no interior da própria escola, pode tensionar essas lógicas conservadoras e promover práticas educativas que enfrentem temáticas estruturantes, como o racismo e a violência sexual — expressões das desigualdades sociais que impactam diretamente a vida escolar e as relações pedagógicas.

Ao situar a formação docente no espaço escolar, desloca-se a centralidade dos modelos tradicionais, muitas vezes desconectados da realidade cotidiana dos educadores, para práticas formativas que valorizem a escuta, o diálogo e a experiência concreta dos sujeitos. Segundo Imbernón (2000), a formação continuada deve ser compreendida como um processo dinâmico e situado, capaz de provocar transformações no modo como os professores percebem e enfrentam os desafios sociais e

educacionais. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas objeto da formação e passa a ser também seu *locus* privilegiado, em que os saberes teóricos e práticos se entrelaçam.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO MEDIAÇÃO

Para que a escola cumpra sua função social de forma crítica e transformadora, é indispensável investir na formação dos professores como sujeitos intelectuais ativos, capazes de refletir sobre suas práticas e intervir na realidade educacional de forma consciente e comprometida. A formação docente, nesse sentido, não pode se restringir a cursos pontuais ou a conteúdos normativos, mas precisa ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e situado, que dialogue com os desafios concretos do cotidiano escolar.

O autor Pérez Gómez e Ángel (2018) destaca que a formação dos educadores deve se articular com as condições materiais e históricas da escola, reconhecendo o lugar do professor como agente de mediação entre a política educacional, o currículo e a vivência dos estudantes. Essa perspectiva é reforçada pela BNCC (BRASIL, 2017), que, ao estabelecer competências gerais como o pensamento crítico, a empatia, o respeito à diversidade e a responsabilidade ética, exige dos docentes uma atuação que ultrapasse a simples transmissão de conteúdos. Assim, os professores precisam estar preparados para lidar com temáticas complexas, como o racismo estrutural e a violência sexual, que muitas vezes se manifestam de forma silenciosa nos ambientes escolares.

Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender a formação docente como prática política situada. Superar a lógica técnica e descontextualizada ainda predominante exige que os processos formativos estejam ancorados nas realidades escolares, nas vivências dos sujeitos e nos conflitos que atravessam o cotidiano da escola pública. Isso implica formar professores com preparo teórico e sensibilidade ética para reconhecer e enfrentar as expressões da desigualdade, como o racismo estrutural e a violência sexual. Autores como Frigotto (1995) e Saviani (2009) defendem que a docência crítica deve articular a produção de conhecimento com a construção de projetos coletivos de transformação social. A formação dos educadores como sujeitos intelectuais e políticos, portanto, é elemento central na consolidação de uma educação comprometida com os direitos humanos, com a equidade e com a dignidade das infâncias e juventudes.

Ao analisar a formação docente como mediação fundamental para a abordagem dos temas transversais, este artigo se ancora na proposta formativa da disciplina “Políticas de Educação: Estado e Sociedade”, que busca articular o processo histórico da educação brasileira às práticas pedagógicas contemporâneas. A leitura de Carnoy (1988), também presente na disciplina, contribui para compreender a escola como espaço de disputa ideológica no interior do Estado, onde os processos educativos não são neutros, mas profundamente condicionados por projetos políticos em confronto. Sob essa ótica, a formação docente adquire centralidade na medida em que capacita o professor a

reconhecer as contradições presentes no sistema educacional e a intervir de forma crítica e consciente na realidade social.

Imbernón (2000) reforça a ideia de que formar-se para a docência no século XXI implica reconhecer a complexidade, a incerteza e a constante mudança que caracterizam o cenário educacional. Segundo o autor, a formação docente não deve ser entendida como um momento estanque ou burocrático, mas como um processo permanente de construção profissional e pessoal, que exige reflexão crítica sobre a prática, diálogo interdisciplinar e abertura ao novo. Ao propor a formação para a mudança e a incerteza, Imbernón (2000) chama atenção para a importância de práticas formativas que não apenas capacitem tecnicamente, mas também preparem os professores para lidar com dilemas éticos, sociais e culturais presentes na escola contemporânea.

Nesse mesmo sentido, Pérez Gómez e Ángel (2018) propõem o conceito de "escola educativa" como espaço de aprendizagem crítica, colaborativa e situada. Para os autores, a atuação docente exige novas competências que envolvam o domínio das tecnologias digitais, mas, sobretudo, a capacidade de promover relações pedagógicas significativas, equitativas e inclusivas. Eles afirmam que a educação na era digital demanda uma reconfiguração dos papéis docentes, em que o professor deixa de ser apenas um transmissor de saberes e passa a ser um mediador ativo entre os múltiplos saberes e culturas que atravessam a escola. A formação docente, portanto, deve contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às desigualdades e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Complementando esse debate, Saviani (2009) oferece uma leitura histórica da formação docente no Brasil, evidenciando que a precarização do trabalho do professor está associada a um modelo formativo fragmentado, muitas vezes desvinculado da realidade concreta da escola pública. Para o autor, é necessário resgatar a centralidade da formação pedagógica articulada à prática social, como forma de superar a dicotomia entre teoria e prática. A formação docente deve, assim, possibilitar ao educador compreender o papel histórico da escola na produção e reprodução das desigualdades, ao mesmo tempo em que o capacita a agir intencionalmente para transformá-las. Essa concepção fortalece a ideia de que os processos formativos precisam ser críticos, dialógicos e comprometidos com a construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

5 TEMAS TRANSVERSAIS: RACISMO E VIOLÊNCIA SEXUAL COMO EXPRESSÕES ESTRUTURAIS

No Brasil, o racismo estrutural não se configura como um fenômeno isolado, mas como um componente profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas do país. Herdeiro de um longo processo de colonização e de mais de três séculos de escravidão, esse racismo foi naturalizado nas instituições — inclusive nas escolares — e segue operando por meio da exclusão simbólica e material de sujeitos negros e indígenas.

Segundo Almeida (2018), o racismo estrutural não pode ser reduzido a atitudes individuais ou atos esporádicos de discriminação. Trata-se de um sistema que organiza, de forma contínua e institucionalizada, a distribuição desigual de poder, oportunidades e reconhecimento entre os grupos raciais. As instituições, nesse contexto, não originam o racismo, mas o expressam e o perpetuam ao operar segundo lógicas e padrões historicamente excludentes. Como resume o autor: "as instituições são racistas porque a sociedade é racista" (Almeida, 2018, p. 36).

Compreender essa lógica exige, portanto, revisitar o papel central da escravidão na conformação das desigualdades raciais que persistem até hoje. Como afirma Ianni (2004, p. 21), "[a] questão racial parece um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe há muito tempo. Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente".

Durante séculos, a economia e a vida social brasileiras foram estruturadas pela lógica escravocrata, que promoveu a desumanização sistemática de negros e indígenas. A abolição em 1888 não desfez essa ordem; ao contrário, suas bases foram adaptadas às novas formas de sociabilidade e institucionalização. Moura (1983, p. 124) reforça essa perspectiva ao afirmar que o escravismo "penetrou em todas as partes da sociedade" e moldou de forma profunda e duradoura o *ethos* nacional.

Esse legado histórico se manifesta de forma concreta nas instituições contemporâneas, especialmente na escola, que ocupa um lugar central tanto na reprodução quanto na possibilidade de superação das desigualdades sociais. Para além dos discursos normativos de inclusão, os dados revelam que o racismo estrutural segue operando de maneira silenciosa no cotidiano escolar, restringindo o acesso, a permanência e as oportunidades educacionais de estudantes e profissionais negros, além de desvalorizar saberes, histórias e culturas de matriz africana.

A PNAD Contínua (IBGE, 2023) evidencia com clareza essa persistência. A taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais é superior ao dobro da registrada entre pessoas brancas (7,1% contra 3,2%). Cerca de 48,3% da população preta ou parda concluiu ao menos o ensino básico, enquanto entre brancos esse índice é de 61,8%. No ensino superior, a desigualdade se aprofunda: 16,4% dos jovens negros de 18 a 24 anos estão matriculados em cursos de graduação, frente a 29,5% dos brancos. Dos 9 milhões de jovens que não concluíram o ensino médio, 71,6% são pretos ou pardos. Esses dados ilustram como o racismo estrutura as trajetórias educacionais e mantém um ciclo de exclusão.

No espaço escolar, esse racismo se manifesta de maneira cotidiana e institucionalizada, como analisa Gonzalez (2020). Um de seus reflexos mais evidentes é a baixa representatividade de profissionais negros em cargos de gestão. De acordo com Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar 2023 revela que 45,5% dos gestores escolares se autodeclaram brancos, enquanto 4,7% se identificam como pretos e 28,3% como pardos.

Embora pretos e pardos componham a maioria da população brasileira, representam cerca de um terço dos ocupantes de cargos de direção, o que revela uma desigualdade estrutural no acesso aos espaços de decisão dentro da escola pública (INEP, 2023).

Além disso, as manifestações culturais, religiosas e estéticas associadas às populações negras continuam sendo estigmatizadas. Como observa Bentes (1993, p. 16), o imaginário social brasileiro ainda carrega a ideia de que "tudo que vem de negro, de preto ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc.)", o que reforça o apagamento e a marginalização das culturas de matriz africana no ambiente escolar.

Nesse cenário, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) representou um marco importante no enfrentamento dessas desigualdades. A lei alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, com o objetivo de reconhecer as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade nacional. Ao promover o respeito à diversidade étnico-racial e combater o silenciamento histórico das narrativas negras, essa legislação busca construir uma educação mais plural, inclusiva e comprometida com os princípios da justiça social (BRASIL, MEC, 2004).

No entanto, apesar de sua importância normativa, a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas ainda enfrenta inúmeros desafios. Em grande parte das escolas, a aplicação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) não se traduz em ações institucionais sistemáticas, permanecendo frequentemente restrita ao esforço individual de educadores comprometidos, sem respaldo em diretrizes político-pedagógicas consolidadas.

Nesse contexto, a formação docente — tanto inicial quanto continuada — assume papel central para que a legislação se materialize de forma crítica e transformadora no cotidiano escolar. Somente por meio de processos formativos que valorizem a diversidade, enfrentem o racismo estrutural e promovam o protagonismo das epistemologias negras será possível consolidar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e a justiça social.

Da mesma forma, a violência sexual contra crianças e adolescentes, embora reconhecida como uma grave violação dos direitos humanos, ainda é frequentemente silenciada ou tratada de forma superficial pelas instituições escolares. Muitos profissionais da educação relatam insegurança para identificar, acolher e encaminhar situações de abuso, o que se agrava diante da ausência de protocolos institucionais claros, apoio técnico especializado e formação específica.

Essa lacuna não se configura apenas como uma falha individual, mas como expressão da fragilidade das políticas públicas voltadas à proteção integral da infância. A omissão do poder público evidencia a necessidade de ações intersetoriais, articulando educação, saúde e assistência social na prevenção da violência sexual no ambiente escolar.

O conceito da violência sexual adotada neste trabalho parte da concepção apresentada por Cromberg (2021, p. 303), que enfatiza uma relação interpessoal marcada pela violência contra o corpo e o espaço corporal da vítima. A autora define a violação como a ausência de consentimento consciente, o que caracteriza um quadro de vitimização clara, com a presença de um agressor e uma vítima definidos.

Essa perspectiva destaca a centralidade do corpo como território de violação e a importância do consentimento como elemento estruturante da integridade física e subjetiva do sujeito. Landini (2005) corrobora essa visão ao apontar que a violência sexual não se limita a atos físicos, mas envolve um conjunto de práticas coercitivas que comprometem a autonomia, a dignidade e o desenvolvimento psíquico da vítima, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Compreender que o racismo e a violência sexual são manifestações de estruturas históricas de dominação que atravessam a escola implica reconhecer que sua abordagem demanda respostas políticas, pedagógicas e institucionais. A transversalidade desses temas no currículo só será eficaz se estiver ancorada em um compromisso ético com práticas escolares antirracistas e protetivas, sustentadas por políticas educacionais que reconheçam os direitos humanos como princípio orientador do processo educativo.

Tratar dessas questões no contexto escolar não pode se limitar ao cumprimento de exigências legais: trata-se de afirmar a escola como espaço de dignidade, democracia e justiça social. Quando negligenciados, o racismo e a violência sexual não apenas perpetuam desigualdades históricas, mas também comprometem os vínculos pedagógicos e o próprio sentido da escola como lugar de acolhimento, proteção e formação integral dos sujeitos.

A abordagem desses temas como transversais encontra respaldo em diretrizes como a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que, embora não mencione diretamente essa expressão, fundamenta a construção de uma prática pedagógica voltada à promoção da igualdade, da diversidade e do respeito aos direitos humanos. Além disso, as Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, impondo à escola o dever de enfrentar o racismo de forma estruturada. A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, atualiza essa abordagem ao incorporar competências como a empatia, o respeito à diversidade, a resolução de conflitos e a promoção da equidade, exigindo que os conteúdos escolares estejam articulados com as vivências e os dilemas sociais contemporâneos.

Nesse contexto, a formação de professores se torna estratégica para que essas temáticas sejam tratadas com a sensibilidade, o rigor e o engajamento necessários. Não se trata de adicionar novos conteúdos ao currículo, mas de transformar a maneira como se ensina e se aprende, garantindo que a

escola não reproduza as violências simbólicas presentes na sociedade, mas seja capaz de identificá-las, denunciá-las e combatê-las. Como lembra Frigotto (1995), a escola é um campo de disputa de conhecimentos, e, para isso, os educadores precisam ser formados como intelectuais críticos, preparados para lidar com os desafios que se colocam na sala de aula e na convivência escolar.

A prevenção contra o racismo e à violência sexual, portanto, exige que esses temas sejam incorporados de forma transversal, interligando conteúdos, disciplinas e práticas pedagógicas. Essa transversalidade não é apenas metodológica, mas profundamente política, pois questiona estruturas históricas de dominação e propõe uma escola comprometida com a formação de sujeitos plenos, conscientes de seus direitos e preparados para transformar a realidade em que vivem.

6 CONCLUSÃO

Este artigo discutiu como a formação docente, especialmente quando realizada no espaço escolar, pode constituir mediação estratégica para o trato de temas transversais, com recorte no racismo e na violência sexual, a partir de uma leitura crítica das políticas educacionais. Ao articular os fundamentos debatidos na disciplina "Políticas de Educação: Estado e Sociedade" aos marcos legais — LDB (BRASIL, 1996), BNCC (BRASIL, 2017), Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 —, evidenciou-se que tais temas não são periféricos, mas estruturantes para a construção de uma escola comprometida com justiça social, equidade e direitos humanos.

O racismo e a violência sexual mostraram-se, nesse debate, como expressões de desigualdades históricas e estruturais que atravessam o cotidiano escolar, muitas vezes de forma silenciada. Diante disso, a formação crítica de docentes emerge como elemento-chave para transformar práticas pedagógicas, demandando processos contínuos, situados e dialógicos, capazes de articular teoria, prática e compromisso ético.

As contribuições de Gramsci (1966), Canário (2008), Frigotto (1995), Saviani (2011) e Neves (2007) reforçam a compreensão da escola como espaço de disputa ideológica, mas também como lugar de possibilidade e emancipação. Nessa direção, a formação docente precisa ultrapassar a lógica da capacitação técnica, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica, histórica e politicamente engajada para a abordagem transversal de violências e desigualdades.

Conclui-se que o enfrentamento do racismo e da violência sexual no âmbito escolar tende a ser mais efetivo quando sustentado por políticas públicas de formação continuada que reconheçam as realidades escolares, valorizem o protagonismo docente e fortaleçam redes de proteção. Embora este estudo tenha caráter teórico-reflexivo, aponta-se como encaminhamento a ampliação de investigações empíricas e de ações intersetoriais que integrem educação, saúde e assistência social, de modo a consolidar a escola como espaço democrático, acolhedor e transformador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte/MG: Letramento, 2018.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. Negritando. Belém: Graphitte, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União de 10/01/2003] (p. 1, col. 1) Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. 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 Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 21 maio 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: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 05 maio 2025.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73–81, maio/ago. 2008. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309/2556. Acesso em: 21 maio. 2025.

CARNOY, Martin. Estado e teoria política. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CROMBERG, Renata Udler. Cena incestuosa: abuso e violência sexual. São Paulo: Artesã, 2021.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismoafro-latino-americano: ensaios, intervenções e dialogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da História. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

HORTA, José Silveira Baia. Planejamento educacional. In: SAVIANI, Dermeval, et AL, (coor.). MENDES, Durmeval Trigueiro. Filosofia da educação brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, pp. 195-238.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. Estudos Avançados, v. 18, n. 50, São Paulo: 2004. p. 21-30. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/78rQndTBbYLBzHMdc3ygj4w/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 nov. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: 2016-2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Painel de estatísticas dos gestores escolares da educação básica: Censo Escolar de 2019 a 2023. Brasília: INEP, 2023. Disponível em:
https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-estatisticas-dos-diretores-de-escolas-da-educacao-basica.
Acesso em: 10 maio 2025.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LANDINI, Telma. Suely. Horrore Direitos – Violência Sexual contra crianças e adolescentes no século XX, 2005. In: Tese de Doutorado em Sociologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELO, Adriana Almeida Sales de. O projeto neoliberal de sociedade e educação um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. Liberalismo e educação em debate. São Paulo: Autores Associados, 2007.

MOURA, Clóvis. Escravismo, Colonialismo, Imperialismo e Racismo. São Paulo: IBEA - Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas, 1983.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). Liberalismo e educação em debate. São Paulo: Autores Associados, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio; ÁNGEL, Ignacio. Educação na era digital: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. A Educação na ruptura política para a continuidade socioeconômica. In: História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Memória da Educação), pp. 349-366.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Disciplina SPE02022 – Políticas de Educação: Estado e Sociedade [Eletiva]. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Doutorado. Brasília: UCB, 2023. 60 h.