



ACESSO ABERTO

Data de Recebimento:

18/06/2026

Data de Aceite:

07/07/2026

Data de Publicação:

13/07/2026

**Autor correspondente:*

Juliana Dantas Côrtes dos Santos, mestranda em Ciências da Atividade Física (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física – PPGCAF, Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO). Rua Marechal Deodoro da Fonseca, Niterói, RJ, Brasil. Telefone: (21) 99895-9001; E-mail: jcortes@id.uff.br.

Citação:

SANTOS, J.D.C.; SILVA, C.A.F; et al; Exclusão digital e saberes em movimento: práticas pedagógicas antirracistas em uma escola pública periférica. *Revista Multidisciplinar em Educação e Meio Ambiente*, v. 7, n. 3, 2026. <https://doi.org/10.51161/integrar/rema/4901>

DOI: 10.51161/integrar/rema/4901

Editora Integrar© 2026.

Todos os direitos reservados.

EXCLUSÃO DIGITAL E SABERES EM MOVIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA PERIFÉRICA

Juliana Dantas Côrtes dos Santos^{a,*}, Carlos Alberto Figueiredo da Silva^b.

^a Discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física (PPGCAF), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Rua Marechal Deodoro da Fonseca, n.º 217, bloco A, Centro, Niterói, RJ, Brasil.

^b Professor Doutor, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física (PPGCAF), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Rua Marechal Deodoro da Fonseca, n.º 217, bloco A, Centro, Niterói, RJ, Brasil.

RESUMO

Introdução: A exclusão digital em territórios periféricos não nasce do acaso. Ela é herdeira de uma estrutura racista mais antiga e mais ampla, que já decidiu, antes de qualquer criança pisar na escola, quem vai ter acesso a um celular, a um notebook, a uma conexão estável. Este artigo acompanha uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental, de escola pública municipal em território periférico do Rio de Janeiro, para entender como essa ausência aparece no dia a dia da sala de aula. O objetivo é compreender como essa falta de acesso atravessa as experiências escolares de crianças negras moradoras do território, e o que escolhas pedagógicas antirracistas conseguem, de fato, mudar nesse quadro. **Metodologia:** A pesquisa é qualitativa, de natureza empírica, construída a partir da própria prática reflexiva da professora. Dois instrumentos sustentam os dados: o caderno de campo, com o registro descritivo das atividades da turma, e o diário de bordo, onde a professora-pesquisadora colocava em xeque suas próprias decisões pedagógicas ao longo do processo. A isso somou-se a observação participante, feita durante o primeiro semestre de 2026. Três episódios foram escolhidos para a análise: a assembleia em que a turma decidiu seu símbolo, a montagem do alfabetário temático e uma atividade escrita sobre sonhos e desejos. **Resultados:** As crianças não chegam à escola sem repertório digital nenhum. Elas constroem esse repertório de outro jeito: por fragmentos, por troca com os colegas, pela observação do que veem ao redor, mesmo sem ter o aparelho na mão. Na assembleia, o celular foi eleito símbolo da turma. No alfabetário, surgiram, sem que ninguém tivesse sugerido, palavras como Inteligência Artificial, Notebook e Celular. Na atividade sobre desejos, celular, computador e viver sem violência armada apareceram com frequência nas respostas. **Conclusões:** Reconhecer esses saberes digitais que crianças de territórios periféricos constroem, mesmo com tão pouco acesso, não é mais uma tarefa que a educação antirracista possa adiar. Tratá-los como ponto de partida, e não como falta a corrigir, pede escuta, pede território e pede uma crítica que não afrouxe diante das desigualdades que decidem, de antemão, quem chega ao conhecimento e quem fica de fora.

Palavras-chave: Desigualdade digital; educação antirracista; ensino fundamental; racismo estrutural; território periférico.

ABSTRACT

Introduction: Digital exclusion in peripheral territories is no accident. It is the legacy of a broader, older racist structure that has already decided, before any child sets foot in school, who will have access to a cell phone, a laptop, a stable connection. This article follows a 4th-grade class in a municipal public school in a peripheral territory of Rio de Janeiro to understand how this absence appears in the daily life of the classroom. The aim is to understand how this lack of access runs through the school experiences of Black children living in the territory, and what anti-racist pedagogical choices can actually change in this picture.

Methodology: This is qualitative, empirical research, built from the teacher's own reflective practice. Two instruments sustain the data: the field notebook, with descriptive records of the class's activities, and the logbook, in which the teacher-researcher questioned her own pedagogical decisions throughout the process. Participant observation was added to this, carried out during the first semester of 2026. Three episodes were chosen for analysis: the assembly in which the class decided on its symbol, the construction of the thematic alphabet chart, and a written activity about dreams and desires. **Results:** Children do not arrive at school with no digital repertoire at all. They build this repertoire another way: through fragments, exchanges with peers, and observation of what surrounds them, even without holding the device in their hands. In the assembly, the cell phone was chosen as the class symbol. In the alphabet chart, words such as Artificial Intelligence, Laptop, and Cell phone appeared spontaneously, without anyone suggesting them. In the activity about desires, cell phone, computer, and living without armed violence came up frequently in the children's answers. **Conclusions:** Recognizing the digital knowledge that children from peripheral territories build, even with so little access, is no longer a task that anti-racist education can postpone. Treating this knowledge as a starting point, rather than as a deficiency to correct, calls for listening, calls for attention to territory, and calls for a critique that does not loosen its grip on the inequalities that decide, in advance, who gets to knowledge and who is left out.

Keywords: Digital inequality; anti-racist education; elementary school; structural racism; peripheral territory.

1 INTRODUÇÃO

A exclusão digital no Brasil não é um fenômeno novo. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil indicam que crianças de classes populares residentes em periferias urbanas têm acesso substancialmente menor a dispositivos e conexão de qualidade (CETIC.br, 2023). Esse dado não é neutro: ele traduz uma estrutura. Almeida (2019) demonstra que o racismo estrutural organiza as relações sociais de modo a naturalizar a privação de determinados grupos, tornando invisível o que é, na verdade, resultado de escolhas históricas sobre a distribuição de recursos e oportunidades.

Foucault (2020), ao analisar como as relações de poder organizam espaços e corpos, mostrou que o acesso ao saber obedece a hierarquias: quem pode aprender, quem pode circular nos espaços de produção do conhecimento, quem é sistematicamente mantido fora. A tecnologia digital tornou-se, nas últimas décadas, um desses espaços disputados. A escola periférica opera precisamente nessa fronteira. Morar em comunidade com conectividade precária ou inexistente é uma forma de exclusão que o próprio território impõe antes que qualquer política consiga remediar, como Milton Santos (2000) já apontava. Aguiar (2012), em análise da obra de Arroyo, destaca que os territórios populares produzem sujeitos com trajetórias e saberes próprios que a escola sistematicamente recusa como ponto de partida, preferindo tratá-los como déficit a ser corrigido.

As desigualdades digitais aprofundadas pela pandemia de Covid-19 não criaram algo novo: tornaram visível o que já existia. Funcionaram como amplificador de uma exclusão produzida historicamente. O problema antecede a pandemia e persiste para além dela (Macedo e Parreiras, 2021). É nesse cenário mais amplo que se situa o objeto deste estudo: uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental, com 28 crianças em sua maioria negras, matriculada em escola pública municipal localizada em comunidade periférica do Estado do Rio de Janeiro, acompanhada ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2026. É nessa turma, e não em abstrações sobre exclusão digital, que os efeitos concretos da distribuição desigual de acesso a dispositivos tecnológicos se tornam visíveis no cotidiano escolar.

O silêncio da escola diante do que as crianças trazem, ou seja, quando a instituição ignora os repertórios digitais construídos fora dos seus muros, não está sendo neutra, está fazendo uma escolha, com consequências, e essa escolha precisa ser nomeada. Do ponto de vista científico, a pesquisa contribui para o campo dos estudos sobre educação antirracista e exclusão digital ao articular essas duas discussões a partir de evidências empíricas produzidas no cotidiano escolar, ainda pouco exploradas na literatura da área. Para a comunidade escolar, o estudo oferece subsídios para que docentes e gestores reconheçam os saberes digitais das crianças de territórios periféricos como ponto de partida legítimo do trabalho pedagógico, e não como ausência a ser corrigida. Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é analisar como a ausência de acesso a dispositivos tecnológicos aparece nas experiências escolares de crianças negras moradoras em território periférico, e de que modo escolhas pedagógicas antirracistas incidem sobre essa realidade.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa de orientação reflexiva. A opção não é apenas metodológica: há uma aposta epistemológica em jogo. Quando o objeto é a prática pedagógica em contextos de vulnerabilidade, os instrumentos que privilegiam mensuração e generalização tendem a perder exatamente o que mais importa: a textura do cotidiano, as decisões tomadas no improviso, os sentidos que os sujeitos constroem sobre o próprio trabalho. A abordagem reflexiva permite capturar essa dimensão sem reduzi-la a variável controlada (ZANELLA, 2013). A pesquisa é de natureza descritiva e exploratória. Descreve episódios do cotidiano escolar e explora o que eles revelam sobre a exclusão digital como fenômeno pedagógico. Quanto aos procedimentos, trata-se de relato de experiência com base em observação participante, situação em que o pesquisador está inserido no próprio contexto investigado (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A docente-pesquisadora atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal, localizada em comunidade periférica do Estado do Rio de Janeiro. A turma é composta por 28 estudantes entre nove e dez anos, em sua maioria crianças negras. Esse dado não é detalhe de caracterização: é constitutivo do problema que este trabalho enfrenta.

O material empírico foi produzido por meio de registros das atividades pedagógicas em dois instrumentos complementares: o caderno de campo, voltado ao registro descritivo dos episódios das atividades realizadas com a turma; e o diário de bordo, dedicado à reflexão sobre as decisões pedagógicas tomadas ao longo do processo. Ambos os instrumentos foram alimentados ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2026. Os registros contemplaram episódios, diálogos, produções das crianças e decisões pedagógicas consideradas relevantes para a compreensão do fenômeno da exclusão digital no cotidiano escolar.

Cada episódio das atividades pedagógicas foi documentado logo após sua ocorrência, buscando preservar a fidelidade das situações observadas e das interações estabelecidas no cotidiano escolar. Para este relato foram selecionados três episódios considerados particularmente significativos por evidenciarem, de forma mais explícita, as relações entre exclusão digital, território periférico e produção de saberes pelas crianças. O critério de seleção combinou dois fatores: a densidade empírica do registro, com mais de uma entrada no diário de bordo e repercussão documentada nas aulas seguintes; e a diversidade de situações pedagógicas, contemplando momentos coletivos, individuais e colaborativos.

Os registros foram submetidos à análise temática de orientação reflexiva, com o objetivo de identificar padrões de sentido relacionados à exclusão digital, aos repertórios tecnológicos construídos pelas crianças e às condições sociais e territoriais que atravessam suas experiências escolares. O processo analítico foi desenvolvido à luz dos referenciais da educação antirracista, do racismo estrutural e dos estudos sobre cultura digital na infância. Da análise emergiram três eixos temáticos: a construção de repertórios digitais pelas crianças em condições de acesso limitado; a visibilidade da exclusão digital como dado pedagógico; e as possibilidades abertas pela escuta pedagógica como deslocamento da lógica tradicional de organização do saber.

A pesquisa dispensa registro no Comitê de Ética em Pesquisa, nos termos do Art. 1.º, parágrafo único, inciso VII da Resolução CNS 510/2016, por se tratar de relato de prática pedagógica da própria docente, sem identificação de participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro episódio foi uma assembleia de classe. A proposta era simples na forma: cada estudante sugeria um símbolo para representar a turma, e o grupo votava. Mas havia uma dimensão pedagógica que ia além do organizativo. A relatoria ficou com as próprias crianças, no papel kraft e no quadro, sem mediação direta da professora. Esse deslocamento, ainda que sutil, alterou algo na dinâmica da aula: em vez de responderem a uma expectativa previamente definida, as crianças passaram a organizar a atividade a partir de seus próprios critérios, negociando sentidos e chegando a um resultado que não estava dado de antemão.

Como aponta Freire (2023), é a leitura do mundo que antecede a leitura da palavra. E foi essa leitura que emergiu na assembleia, trazendo à tona elementos que dificilmente apareceriam em uma proposta previamente estruturada. O símbolo eleito foi um celular e um pincel. O pincel não surpreendeu: as crianças pintam, desenham, conhecem o objeto pelo uso cotidiano. O celular é outra história. Chegou como algo desejado, reivindicado, votado em maioria. Não como ferramenta neutra, mas como objeto carregado de valor simbólico, associado a pertencimento e reconhecimento social.

Quando a atividade passou para o desenho do símbolo, vários estudantes vieram pedir a capa do celular da professora emprestada para usar como molde: não tinham um aparelho em casa que servisse de referência. Aquelas crianças sabiam exatamente o que era um celular, sabiam como funcionava e para que servia. Só não tinham um. A cena condensa uma tensão que não se reduz à falta de recurso material. Há conhecimento, há familiaridade, há desejo; há também uma barreira concreta que impede a experiência direta com o objeto. O empréstimo não é apenas uma estratégia para realizar a atividade: é um indicador das condições desiguais que estruturam aquela experiência educativa.

Kilomba (2019) oferece uma categoria para ler esse gesto. O racismo cotidiano não se manifesta

apenas em atos explícitos de discriminação; opera nas pequenas impossibilidades do dia a dia, naquilo que é negado antes mesmo de ser pedido. A criança que pede a capa emprestada não está apenas resolvendo um problema prático: está revelando, sem saber, a distância entre o mundo que conhece e o mundo ao qual tem acesso. Essa distância tem nome e tem história.

O segundo episódio foi a construção do alfabetário temático, organizada a partir do tema gerador definido coletivamente. A atividade se estendeu por vários dias, não apenas pelo envolvimento das crianças, mas pelas próprias condições de frequência. Em dias de chuva, muitos faltavam pela dificuldade de acesso ao território. Em outros momentos, a interrupção vinha de situações de violência armada na comunidade. Esses fatores, tratados pela escola como externos ao processo educativo, interferem diretamente na continuidade das atividades. O que interrompe o aprendizado naquele território não é falta de interesse nem ausência de capacidade: são as condições materiais e sociais que moldam a possibilidade de estar na escola, de chegar até ela, de permanecer. Almeida (2019) demonstra que o racismo estrutural opera precisamente nessa camada anterior ao pedagógico, distribuindo desigualmente as condições de acesso antes que qualquer prática de ensino tenha início.

As escolhas das crianças no alfabetário revelaram um repertório digital construído fora da escola com precisão que não deixava dúvida. Nomes de criadores de conteúdo do YouTube e do TikTok, títulos de jogos de plataformas móveis e personagens de séries disponíveis em aplicativos de streaming foram associados às letras com desenvoltura e sem hesitação. Essa familiaridade não havia sido ensinada pela escola: havia sido construída no intervalo entre o que a instituição oferece e o que o território permite, por meio de telas compartilhadas, observação e trocas entre pares. Era uma leitura de mundo que vinha de dentro, anterior a qualquer proposta pedagógica. Gomes (2017) argumenta que os saberes produzidos fora da escola raramente são reconhecidos como legítimos dentro dela. Quando a escola desconhece esses repertórios, não está apenas deixando algo de fora. Está dizendo, sem precisar dizer, que aquilo não conta.

Gomes (2012) foi direta ao apontar que descolonizar o currículo não se resolve com inclusão de novos conteúdos: o problema está antes, na pergunta sobre quem tem o direito de saber e quem tem o direito de ser reconhecido como alguém que sabe. Reconhecer que as crianças chegam ao alfabetário com um vocabulário digital preciso, construído fora dos muros da escola, é um passo nessa direção. Santos, Almeida e Valim (2025) identificaram, em experiência semelhante no Ensino Fundamental, que práticas antirracistas integradas ao uso de tecnologias produzem maior engajamento e senso de pertencimento entre estudantes negros de territórios periféricos, precisamente porque partem do que essas crianças já sabem.

O terceiro episódio foi uma atividade de escrita sobre sonhos e desejos. Três respostas se repetiram com pequenas variações: ter um iPhone, computador e não ter tiroteio na favela. Uma quarta apareceu com frequência suficiente para não poder ser ignorada: ser entregador de iFood. O horizonte do iFood não é ingênuo. É a leitura que essas crianças fazem do lugar que o mundo reserva para elas: um trabalho sem vínculo, sem proteção, sem trajetória de ascensão. Almeida (2019) demonstra que o racismo estrutural opera estreitando o campo do imaginável e naturalizando a privação de determinados grupos antes mesmo que qualquer escolha individual seja feita. O entregador de aplicativo que circula pelo território é figura presente, visível, acessível como modelo de futuro possível. Não porque as crianças não sonhem com outra coisa, mas porque esse horizonte foi historicamente construído para elas.

Munanga (2006) situa a construção da identidade negra como processo que exige reconhecimento das condições concretas de existência. O que essas crianças escreveram era exatamente isso: uma afirmação

de si a partir do que vivem, sem eufemismos. O iPhone desejado e o iFood como futuro possível habitam o mesmo imaginário que o tiroteio assombra. Tecnologia, violência e expectativa de futuro não são temas separados naquele cotidiano, e a escola antirracista que ainda precisa ser construída precisará aprender a escutar essa junção sem reduzi-la a déficit de autoestima ou baixa expectativa individual.

A Lei n.º 10.639/2003 completou mais de vinte anos sem implementação plena nas escolas brasileiras (BRASIL, 2003). Silva, Almeida e Lima (2025) mostram que os obstáculos à educação antirracista não são técnicos nem orçamentários: são estruturais. A ausência de formação docente adequada e a tendência de reduzir o tema a datas comemorativas seguem convertendo uma exigência legal em iniciativa eventual, dependente de quem, em cada escola, decidiu não esperar. O que os episódios aqui descritos sugerem é que a sala de aula pode ser, ela mesma, um espaço de pesquisa e de resistência, desde que a docente assuma uma postura reflexiva diante do que as crianças trazem. Vinte anos depois da lei, o que sustenta a educação antirracista nas escolas ainda é, em grande medida, o empenho individual de professores que não foram formados para isso. Não é pouco. Mas também não é política.

Os três episódios, tomados em conjunto, apontam para um mesmo padrão analítico. A capa do celular emprestada, as letras associadas a influenciadores e jogos, o iFood como horizonte profissional: cada um desses dados condensa, a seu modo, a estrutura que este estudo se propôs a examinar. Crianças que conhecem o objeto, sabem para que serve, desejam tê-lo, constroem repertórios a partir dele, e encontram, em diferentes camadas, uma barreira que impede a experiência direta. A exclusão digital não é acidente nem efeito colateral de políticas mal executadas. Ela está posta antes que qualquer atividade comece, operando como ponto de partida invisível que a escola raramente nomeia, e que a escuta pedagógica pode tornar visível.

Ao colocar as crianças no centro da decisão, a assembleia produziu um deslocamento que abriu espaço para a construção coletiva do conhecimento. Ribeiro (2019), ao tematizar as condições de enunciação dos grupos subalternizados, chama atenção para o fato de que determinadas experiências são sistematicamente apagadas pelas narrativas dominantes. Escutá-las não é concessão; é reconhecimento de que essa fala carrega uma leitura de mundo que a escola raramente soube incorporar como conhecimento legítimo.

Pinheiro (2023) lembra que ser um educador antirracista não é uma questão de intenção declarada, mas de prática cotidiana e consistente. Isso implica rever os materiais que se escolhe, as perguntas que se faz, as vozes que se escuta e aquelas que se silencia. A assembleia descrita aqui funcionou porque deslocou, ainda que momentaneamente, a posição tradicional da professora como único sujeito que organiza o saber.

Fantin (2018) demonstra que crianças em contextos de acesso limitado constroem aprendizagens digitais significativas fora da escola, articulando experiências formais e informais de modos que a instituição raramente reconhece como conhecimento legítimo. A familiaridade com influenciadores, jogos e séries não é decorativa: ela organiza pertencimento, produz identidade, localiza as crianças em um mundo que a escola frequentemente ignora. Ao se apropriarem de referências tecnológicas sem acesso direto aos dispositivos, essas crianças não estão imitando um mundo que não lhes pertence. Estão habitando, da forma que conseguem, um espaço de produção cultural do qual a escola poderia partir, e raramente parte.

Quando o planejamento pedagógico pressupõe acesso universal a dispositivos, ele não é neutro: opera dentro de uma lógica que trata como dado o que é, na verdade, privilégio. Silveira (2001) já formulava esse diagnóstico há mais de vinte anos, e os episódios aqui descritos mostram que ele permanece atual com precisão incômoda. Gomes (2012) e Silveira (2001) partem de campos distintos, a educação antirracista

e a crítica à exclusão digital, mas seus diagnósticos convergem em um ponto: a escola que não reconhece determinados saberes como legítimos e a infraestrutura que não distribui acesso de forma equitativa são expressões diferentes de uma mesma estrutura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que este percurso produziu não foram respostas acabadas, mas problemas mais precisamente formulados. Uma pedagogia que planeja sem considerar as condições concretas de vida das crianças, presumindo acesso universal a dispositivos e conectividade, reproduz, no interior da escola, as mesmas hierarquias que estruturam o território. Essa não é uma conclusão abstrata: é o que os três episódios aqui descritos evidenciam, cada um à sua maneira.

Crianças negras de periferias urbanas não estão alheias ao mundo digital: estão excluídas dele. Essa distinção importa. O celular e o pincel que a turma elegeu como símbolo não foram uma metáfora inventada por adultos: foram uma síntese produzida pelas próprias crianças a partir do que vivem. O celular representa pertencimento, acesso e reconhecimento social. O pincel é o instrumento que ainda permite criar e existir no espaço escolar. A tensão entre essas duas escolhas revela formas diferentes de participação no mundo contemporâneo, marcadas por limites concretos e, ao mesmo tempo, por estratégias de reinvenção que a escola raramente sabe nomear.

A escola antirracista que ainda precisa ser construída começa por aprender a escutar esse tipo de síntese. Escutar, nesse sentido, não é esperar que o outro termine de falar: é reconhecer na fala do outro uma leitura de mundo legítima, anterior e irredutível à leitura escolar. Quando as crianças elegem o celular como símbolo da turma, associam letras a jogos e influenciadores, ou escrevem iFood como futuro possível, estão produzindo conhecimento sobre o lugar que ocupam no mundo. Reconhecer isso como ponto de partida, e não como déficit a corrigir, é o deslocamento que a escuta pedagógica torna possível.

Como limitação desse estudo, aponta-se o recorte a uma única turma em contexto específico, o que não autoriza generalizações. O que esse relato evidencia é que práticas comprometidas com a educação antirracista emergem muitas vezes sem amparo institucional, dependendo da disposição e da formação particular de quem está em sala. O que se viu aqui é circunscrito a um território, a um ano letivo, a uma docente que decidiu registrar o que as crianças faziam em vez de ignorar. Pesquisas em outros territórios e etapas de ensino podem ajudar a construir um acúmulo capaz de transformar o que hoje ainda depende do esforço isolado de quem, por acaso, decidiu não desistir.

5 CONFLITO DE INTERESSE

Não há conflito de interesse na presente pesquisa.

6 AGRADECIMENTOS

Esta publicação tem o apoio da Universidade Paulista – UNIP, por meio da Vice-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Paulista – UNIP, como parte das atividades desenvolvidas no Projeto Individual de Pesquisa para Docentes intitulado “A exumação de Edgar Allan Poe: encerrando um estudo de 7 anos com 13 publicações científicas sobre temas da área da saúde abordados em seus contos”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Alessandra Dias. Currículo, território em disputa, de Miguel Gonzáles Arroyo. *Dialogia*, São Paulo, n. 15, p. 166-168, 2012. DOI: 10.5585/dialogia.N15.3949.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2023. São Paulo: CGI.br, 2024. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122093751/tic_edu_2023_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 7 abr. 2026.
- FANTIN, Monica. Crianças, dispositivos móveis e aprendizagens formais e informais. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 66-80, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8647545.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MACEDO, Renata Mourão; PARREIRAS, Carolina. Desigualdades digitais e educação. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, n. 383, dez. 2021. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/desigualdades-digitais-e-educacao/>. Acesso em: 5 jun. 2026.
- MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 46-57, 2006.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- SANTOS, Kellen da Silva Pinheiro; ALMEIDA, Verônica Eloí de; VALIM, Rosa Lidice de Moraes.

Práticas antirracistas e tecnologias digitais: um caminho para a alfabetização e letramento no Ensino Fundamental. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, v. 8, n. 3, p. 227-242, 2025. DOI: 10.29327/269579.8.3-17.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Ana Tereza Reis da; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de; LIMA, Lurian José Reis da Silva. Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e48326, 2025. DOI: 10.1590/0102-469848326.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. *Metodologia de pesquisa*. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.