

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

*EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL
RELATIONS: NECESSARY DIALOGUES
BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL
IN THE CONSTRUCTION OF AN ANTI-
RACIST CURRICULUM*

Cristiane Silveira dos Santos* 

Carolina Chagas Schneider** 

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades,
Departamento de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: chanessantos@gmail.com

** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades,
Departamento de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: carolina.pa2392@educar.poa.br

RESUMO

O presente estudo propõe refletir acerca da educação das relações étnico-raciais (ERER), tendo como ponto de partida a trajetória da formulação das diretrizes que, via instrumentos legais, orientam sua implementação no Brasil. Assim, os documentos que dão lastro a essa iniciativa política no âmbito da educação são examinados a fim de subsidiar um diálogo reflexivo sobre tensionamentos, disputas de interesses e narrativas e consequentes pressões políticas num percurso ainda conturbado. Atores relevantes envolvidos nessa política pública também são objeto de interesse, com atenção especial direcionada aos movimentos sociais negros e às comunidades escolares. Identificam-se resistências, lacunas e dificuldades para a efetiva implementação da ERER no cotidiano escolar. E movimentos para que a ERER possa ser efetivamente implementada na educação brasileira são complexos, no entanto, gostaríamos de destacar que duas frentes são vitais para o trabalho: (i) efetiva implementação na escola por professores, gestores e comunidade escolar, e (ii) a formação sólida de professores e gestores sobre o assunto para que consigam desenvolver ações efetivas em ERER. Sendo assim, neste trabalho nos propomos a analisar o campo do ensino superior e o da escolarização básica em relação à ERER e às interlocuções possíveis e necessárias entre eles.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; ERER; Educação Antirracista; Racismo; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This study proposes to reflect on the education of ethnic-racial relations (ERER), taking as a starting point the trajectory of formulating guidelines that, via legal instruments, guide its implementation in Brazil. Therefore, the documents that support this political initiative in the education field are examined in order to support a reflective dialogue on tensions, disputes of interests and narratives and consequent political pressures on a still troubled path. Relevant actors involved in this public policy are also objects of interest, with special emphasis on black social movements and school communities. Resistance, gaps and difficulties are identified for the effective implementation of ERER in everyday school life, as well as complex movements so that ERER can be effectively implemented in Brazilian education; however, we would like to highlight that two fronts are vital for the work: (i) effective implementation at school by teachers, managers and the school community, and (ii) solid training of teachers and managers on the topic to be able to develop effective ERER actions. Therefore, in this work we propose to analyze both higher and basic education fields in relation to ERER and the possible and necessary dialogues between them.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations; ERER; Anti-Racist Education; Racism; Education Policies.

INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2003, o então presidente do Brasil assinou a Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 26-A, incluindo o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica brasileira, e 79-B, inserindo o dia 20 de novembro nos calendários escolares como o dia da consciência negra.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003).

No ano de 2008, a Lei nº 11.645/2008 atualizou a legislação existente, incluindo a temática indígena em seu texto. A partir da promulgação da lei, as escolas de educação básica teriam 10 anos para adequarem seus currículos e de fato implementarem seus preceitos.

No ano de 2004, a fim de regulamentar as mudanças efetuadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foram publicadas as *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais* (DCN-ERER) (BRASIL, 2004a). Nesse documento, segundo a Prof^a Dr^a. Gládis Kaercher, é que se trata pela primeira vez oficialmente de educação das relações étnico-raciais – ERER (SCHNEIDER, 2021). A partir da publicação dessas diretrizes, a ERER lentamente passa a fazer parte do vocabulário pedagógico e, observando o currículo para além da documentação pedagógica, mas como efetivação da ação pedagógica, ERER passou a ser o termo de referência à própria Lei nº 10.639/2003 e a um conjunto de estudos e práticas pedagógicas que se desdobram a partir das diretrizes para atingir os seus objetivos. Importante ressaltar que as diretrizes objetivam implementar uma ERER e indicam que se faça isso através da reeducação das relações raciais.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre

negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. (BRASIL, 2004, p. 14).

A promulgação de tais leis e diretrizes é resultado de uma longa luta de movimentos negros organizados em busca de políticas públicas que trabalhem no combate ao racismo e em busca de uma educação mais igualitária para todos.

Políticas públicas são um conjunto de programas e ações desenvolvidos pelo Estado a partir de uma demanda da sociedade. Apesar de que, por ser uma implementação pública, a sociedade possa ter a falsa ideia de que estas políticas nascem da vontade dos governos, unicamente baseadas em ideias momentâneas e impulsivas, ou até de uma certa boa vontade política, a verdade é que muitas delas são pensadas a partir de estudos sérios e implementadas a partir de movimentos de pressão popular e política. (SANTOS, 2019, p. 49).

Nesse sentido, Gomes (2017) dá um caráter específico aos movimentos que, entre outras importantes ações, alcançaram as legislações de EREER: o Movimento Negro Educador é

[...] uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas, ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeações de conflitos, mudanças no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações. (GOMES, 2017, p. 47).

Tais pressões políticas, de um movimento que conhecia suas próprias necessidades e tinha objetivos claros, levaram à promulgação das leis e diretrizes e seguem atuando no combate ao racismo e buscando reeducar as relações entre negros e brancos.

Para que haja uma mudança efetiva na educação do país, é necessário ressignificar saberes e fazeres, ouvindo os envolvidos, buscando caminhos, aproveitando oportunidades e buscando aprender com professores e pesquisadores do assunto. Petronilha Silva (2011), relatora das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, declara que:

[...] para promover, incentivar, relações étnico-raciais que valorizem igualmente a todos, é preciso desmontar hierarquias, mitos, histórias que cultiva em sentimentos de superioridade, de inferioridade. Assim, no que diz respeito aos projetos de vida, de sociedade, de nação, dos brasileiros negros, descendentes dos africanos escravizados, há que antes de mais nada, reconhecer particularidades da condição humana revelada por seus corpos negros, admitir a exigência de respeito à sua identidade vinculada ao

mundo africano, ao orgulho do seu pertencimento étnico racial enraizado no continente de origem. (SILVA, 2011, p. 161).

No entanto, em 2023 a Lei nº 10.639/03 celebra 20 anos de existência, e sua implementação ainda não é efetiva. Nas formações é comum encontrarmos professores e professoras que, além de não realizarem EREER, acreditam não ser necessária tal ação, justificando então a necessidade de órgão que fiscalize a implementação da lei. No estado do Rio Grande do Sul, essa fiscalização vem sendo realizada pelo Tribunal de Contas do Estado através do Grupo 26-A, do qual fazem parte diferentes segmentos representando a sociedade civil.

Os movimentos para que a EREER possa ser efetivamente implementada na educação brasileira são complexos; no entanto, gostaríamos de destacar que duas frentes são vitais para o trabalho: (i) efetiva implementação na escola por professores, gestores e comunidade escolar, e (ii) a formação sólida de professores e gestores sobre o assunto para que consigam desenvolver ações efetivas em EREER. Sendo assim, neste trabalho nos propomos a analisar o campo do ensino superior e o da escolarização básica em relação à EREER e às interlocuções possíveis e necessárias entre eles.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – EREER

As DCN-ERER definem a EREER como a reeducação das relações entre negros e brancos (BRASIL, 2004a). Nesse sentido, a EREER é uma política de ação afirmativa que busca estruturar as relações entre negros, brancos e indígenas de forma mais igualitária.

Quando, em 2004, foram formuladas pelo Conselho Nacional de Educação as diretrizes curriculares nacionais para EREER, as estudiosas e estudiosos que compunham tal conselho e foram designados para a construção dessas diretrizes basearam-se, conforme o documento, em práticas pedagógicas já desenvolvidas, mas, sobretudo, indicavam que, a partir de tal documentação, seria preciso criar “pedagogias de combate ao racismo”, tais como: educação antirracista, educação afrocentrada, letramento racial entre outras. Dessa maneira, podemos compreender que EREER pode ser desenvolvida com diferentes pedagogias. Então, desde 2004, com essa nomenclatura, foram produzidas pedagogias que tinham e tem o objetivo de combater o racismo.

Sobre tais pedagogias, o Parecer nº 03/04 observa que:

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação

na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004b, p. 20).

A necessidade da criação e implementação dessas pedagogias de combate ao racismo, nos leva diretamente à discussão sobre qual a relação do campo da EREER com as instituições de ensino superior (IES), uma vez que estão diretamente envolvidas com a formação de professores.

PANORAMA DA EREER NA UNIVERSIDADE – FORMAÇÃO E PESQUISA

Em pesquisa para a produção de tese de doutoramento (SCHNEIDER, 2021) realizada entre 2017 e 2021, observamos a reiterada alegação de professores e professoras do ensino fundamental de sua impossibilidade de efetivação de uma EREER em suas salas de aula em razão da falta de formação inicial para que pudessem realizar tal atividade; entre os que desenvolvem EREER, muitos e muitas declararam que a formação continuada é imprescindível para viabilizar a implementação da Lei nº 10.639/2003. Além disso, somos professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre e membras do Grupo Canjerê. Nosso grupo atua levando formações a professores e professoras em educação antirracista, discutindo os preceitos da lei e publicizando práticas realizadas por nós em sala de aula que efetivam a EREER de forma exitosa.

Tanto na pesquisa quanto nas formações realizadas com o Grupo Canjerê, a queixa da falta de formação para o trabalho em EREER é permanente e, nos parece, justificada, uma vez que são poucas e recentes as graduações que têm disciplinas voltadas ao trabalho com EREER.

Considerando que a rede de ensino em que constatamos essa queixa é a rede municipal de Porto Alegre, optamos por limitar as buscas no âmbito dessa cidade; da mesma forma, considerando que profissionais dos anos iniciais e educação infantil são as que detêm a maioria dos profissionais no quadro geral do município, optou-se por investigar a EREER nos cursos superiores de formação desses profissionais. Assim sendo, delimitamo-nos às IES que oferecem o curso de Pedagogia presencialmente na cidade de Porto Alegre.

Consultando dados oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), encontramos 11 IES que oferecem o curso de Pedagogia em Porto Alegre. Dessas, apenas três instituições têm, em seus currículos publicizados, disciplinas que tratam de EREER direta ou indiretamente, como veremos a seguir. Desta forma, a alegação de falta de formação inicial por parte de professores e professoras é corroborada pelos dados encontrados.

As três universidades que possuem, no curso de Pedagogia, disciplinas que trabalham com as relações étnico-raciais são: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Cada uma das universidades

estudadas tem apenas uma disciplina voltada para a educação das relações étnico-raciais, cujas ementas trouxemos abaixo para uma breve análise das propostas:

Tabela 1. Universidades, disciplinas e respectivas ementas

PUCRS	UFRGS	UERGS
EDUCAÇÃO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CARGA HORÁRIA: 30 horas	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CARGA HORÁRIA: 30 horas	EDUCAÇÃO INDÍGENA, DO CAMPO E QUILOMBOLA CARGA HORÁRIA: 90 horas
“Estudo das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena. Reflexão sobre as políticas públicas na educação brasileira voltadas para as relações étnico-raciais. Discute ações educativas de combate ao racismo e promoção da igualdade social, fortalecendo a cidadania e a equidade de direitos”. (PUCRS, 2020).	“Os processos educativos são instituídos e instituem-se em práticas socioculturais e, no caso brasileiro, as relações étnico-raciais demarcam um modo específico de expressão de preconceitos e discriminações, cotidianamente experimentados nos contextos escolares. Com caráter teórico-prático, compreender a história das relações étnico-raciais no Brasil em suas aproximações com a história da educação e as práticas escolares é o objetivo central dessa disciplina. A interculturalidade como chave de leitura e possibilidade de compreensão da experiência educativa e os povos indígenas e afro-brasileiros como tema central de estudo e reflexão. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores”. (UFRGS, 2024).	“Desafios e perspectivas da Educação Intercultural na sociedade brasileira; produção, reconhecimento da multiplicidade de práticas, artefatos culturais que interpelam o campo educacional; elementos étnicos identitários fundantes da diversidade cultural brasileira e implicações pedagógicas; a formação de professores e a constituição interétnica da cultura brasileira. Análise das diretrizes, normativas e resoluções para educação no contexto da diversidade dos povos originários: indígenas, afrodescendentes e povos do campo. Prevê atividades práticas”. (UERGS, 2021).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observamos que as ementas das disciplinas têm diferenças conceituais, mas têm também ao menos três eixos em comum: o reconhecimento e a compreensão das histórias das relações étnico-raciais, a análise das normativas sobre o assunto e atividades práticas em EREER.

Buscamos, então, investigar o universo da pesquisa nos programas de pós-graduação dessas IES procurando conhecer, pelo menos parcialmente, de que forma está se dando a produção de conhecimento científico em relação à EREER nesses espaços.

Silva (2011) fala da importância do campo da pesquisa na construção de paradigmas para a educação e observa que seu estágio docente de doutorado e as teorias e práticas vividas seguiram dando frutos, inclusive após a conclusão da pesquisa:

Investigar juntamente com os implicados em minhas curiosidades epistemológicas como diria Paulo Freire (nota de rodapé da autora: trata-se de curiosidade epistemológica, nos termos de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*), implica atitude ética e política. Em outras palavras, não somente eu, pesquisadora, colho frutos também aqueles que se dispõem a juntos trabalhar na busca de compreensão a respeito da educação, da identidade, do pertencimento étnico-racial em sociedades multiculturais. (SILVA, 2011, p. 80).

Para mapear essas pesquisas, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ligada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e nos repositórios das próprias universidades.

Optamos por usar as expressões/marcadores “relações étnico-raciais”, “antirracista” e “10639/03”, acreditando ser possível, por meio dessas palavras-chave, abarcar um maior universo de produções. Encontramos 44 dissertações e 10 teses na UFRGS, quatro dissertações e quatro teses na PUCRS e apenas uma dissertação na UERGS.

Tabela 2. Número de teses e dissertações localizadas por IES

Étnico-raciais/Antirracismo/10639_03	Coluna1	Coluna2	Coluna3
IES	UFRGS	PUC	UERGS
TESES	10	4	0
DISSERTAÇÕES	44	4	1

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de pesquisa nas bases BDTD, Lume, OMNIS e UERGS em 2023.

Considerando que buscamos produções ligadas à área de educação, escolhemos uma tese ou dissertação de cada IES para uma breve análise. Na PUCRS temos a dissertação de mestrado intitulada *Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino médio da EJA em Alvorada/RS* (ROSA, 2017), que discute a educação das relações étnico-raciais dentro da escola em uma importante interlocução entre o campo da pesquisa acadêmica e o chamado “chão da escola”, ou universo escolar. Em sua pesquisa, Rosa (2017) pergunta: por que educar para as relações étnico-raciais? Ao que busca responder nas considerações finais:

Com base nos argumentos apresentados, assevera-se a importância do estudo dos temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais não apenas no universo da EJA como em todos os

níveis do campo educacional, inclusive – e principalmente – na formação de educadores, em nível de graduação e Pós-graduação. A inclusão da Lei 10.639/03 no currículo escolar não deve ser compreendida como um simples acréscimo de conteúdo para educandos e educadores, mas como uma mudança estrutural em relação à concepção tradicional da educação. Uma consciência político-social pautada por uma orientação descolonizadora, que propicie uma dimensão ampliada sobre a riqueza étnica e cultural brasileira e possibilite abertura às múltiplas diversidades que se encontram nas salas de aula e no dia a dia de cada cidadão. (ROSA, 2017, p. 164).

Na UFRGS, escolhemos a dissertação de mestrado *História que a história não conta: Art. 26-A LDBEN no caminho do trem!* (ROSA, 2022), cuja pesquisa “reflete um estudo sobre a implementação do Artigo 26-A da LDBEN no contexto escolar dos municípios de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Novo Hamburgo e Porto Alegre (RS), municípios que compõe o caminho do trem” (ROSA, 2022, p. 10). A autora pontua a importância de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais na escola e observa que a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 já deveria ter sido totalmente realizada até o ano de 2013, mas que ainda percebemos grandes dificuldades para a efetivação desse trabalho. Nesse sentido, a pesquisa traz a presença de dois órgãos importantes para a luta antirracista: o Tribunal de Contas do Estado (TCE), que tem como missão auditar e acompanhar de que forma estão sendo feitos os investimentos nas políticas públicas, e o Grupo de Trabalho (GT) 26-A, que é composto pela Defensoria Pública da União/RS, Centro de Apoio Operacional em Direitos Humanos do Ministério Público Estadual/RS, Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/UFRGS, Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, Ministério Público de Contas, Associação dos Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul, Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito, Professores e Técnicos Convidados da UFRGS e Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil/RS. A autora pontua que a presença dos dois órgãos “só contribui para que a educação antirracista seja construída na base e, com isso, toda a sociedade ganha” (ROSA, 2022, p. 132).

Ao concluir esse trabalho, realizo apontamentos e indicações acerca de tudo que é possível transformar em presença. Que ferramentas podem contribuir para descolonizar o imaginário coletivo que perpetua o racismo estrutural? Como acordar desse sono profundo? Segue um pequeno manual, construído pela autora, que contém sugestões concretas de como podemos contribuir para que o artigo 26-A seja presença nos currículos escolares. Tais “dicas” se inspiraram nas leis, nas diretrizes e no plano, como vontade de contribuir com os gestores, com os conselhos de educação e com os professores. (ROSA, 2022, p. 132).

Já na UERGS encontramos apenas um trabalho dentro dos critérios por nós estabelecidos, intitulado *Educação para as relações étnico-raciais e literatura infantil: trilhando possibilidades para o currículo antirracista* (SILVA, 2021). Essa dissertação de mestrado profissional fala sobre “formação inicial e continuada de professoras para

a Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER e o cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas escolas” (SILVA, 2021, p. 7) e afirma que: “A Lei 10.639/03 surge como uma ruptura ao currículo eurocêntrico, mas colocá-la em prática não é tão simples, pois o que se encontra, muitas vezes, nas escolas é o currículo que não dá espaço à EREER, reduzindo a Lei a uma mera proposta que acaba sendo esquecida” (SILVA, 2021, p. 46).

Diante desta pequena pesquisa, gostaríamos de refletir sobre a produção de conhecimento em educação das relações étnico-raciais, que, mesmo em programas de pós-graduação de IES que possuem disciplinas voltadas para ela, se mostra insuficiente se levarmos em consideração a imensa desigualdade racial que vivemos em nosso país.

Assim, concordamos com as DCN-ERER, que afirmam que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens. (BRASIL, 2004, p. 13).

Acreditamos que o campo do ensino superior carece de um trabalho efetivo de formação de professores e de formação de pesquisadores em EREER. Observamos que o trabalho em educação antirracista se dá também no cotidiano das relações, no universo das aprendizagens e na discussão intencional de saberes e fazeres, ou seja, na construção de uma instituição antirracista. Nesse sentido, inferimos que as IES carecem de um ambiente favorável a tais aprendizagens, as quais, apesar dos 20 anos de promulgação da sua lei de referência, ainda são deficitárias.

A EREER NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ribeiro (2019) afirma que a escola é o primeiro lugar onde grande parte das crianças negras têm contato com o racismo.

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível. (RIBEIRO, 2019, p. 12).

Percebendo essa realidade, nos perguntamos: de que maneira a escola, como ambiente de escolarização, local em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, mas, muito mais do que isso, lugar de vida, de convivência, de encontros e desencontros, pode contribuir eficazmente para o combate ao racismo?

Acreditamos fortemente que é papel da escola, como instituição social, como refúgio de sonhos, como máquina de criar e de socializar, servir a esse propósito. Pontuamos, ainda, que todos os atores da comunidade escolar, negros, brancos e indígenas, têm direito a uma educação para a igualdade e a aprender a perceber os sinais de uma sociedade que hierarquiza as diferenças, assim como têm o direito de receber ferramentas simbólicas para lutar contra essa hierarquização.

Quando, em pesquisa de doutorado, Schneider (2021) questionou se as professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre acreditavam ser importante realizar uma educação antirracista em sala de aula, 97% afirmaram que sim. No entanto, segundo declarações das próprias entrevistadas, somente 58% o faziam de forma efetiva. “Os números nos apontam que a maioria acredita na necessidade de se realizar uma educação antirracista, porém apenas 58% declaram fazê-lo cotidianamente” (SCHNEIDER, 2021, p. 108).

Para além de quantificar a execução de atividades pedagógicas para a EREER em sala de aula, Schneider (2021) buscou analisar em que tipo de currículo essas práticas se encaixavam. A pesquisa não buscava julgar práticas melhores ou piores, e isso foi explicitado aos e às participantes, buscava sim refletir sobre a intencionalidade de cada uma e a necessidade de se corrigir a rota em alguns sentidos.

Para tanto, o currículo em EREER foi analisado e classificado de acordo com três categorias:

1. **Currículo antirracista:** atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo buscando integrá-las ao cotidiano escolar, intencionalidade pedagógica ligada ao combate ao racismo e planejamento anterior evidenciado.
2. **Currículo festivo:** atividades pontuais, comumente ligadas a datas comemorativas ou festivas, intencionalidade pedagógica ligada à representação do negro e planejamento anterior nem sempre evidenciado;
3. **Currículo ocasional:** atividades desenvolvidas como reflexo de uma ação, dependentes de uma ocasião para acontecerem, intencionalidade pedagógica ligada à educação das relações raciais e planejamento anterior inexistente. (SCHNEIDER, 2021, p. 121-122).

Nesse mesmo sentido, observa-se que:

[...] não podemos reduzir a prática pedagógica a questões relativas aos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos em sala de aula, mas sim compreendê-la como uma prática situada histórica e socialmente, na qual está imbricado tudo o que é vivido em sala de aula. Toda escolha feita, todo modo de agir, todo modo de fazer, todo modo de estar em sala de aula é parte da relação entre educador/a e educandos/as e, portanto, da relação entre ensino e aprendizagem também. (SCHNEIDER, 2021, p. 121-122).

Sendo assim, compreendemos o currículo antirracista como esse existir da escola, que perpassa absolutamente todas as relações, concretas e simbólicas, que busca uma educação igualitária, antirracista, e que leva em consideração os referenciais teóricos em EREER e as *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2004a), pois coloca dentro da escola, em todos os dias do ano, e em todos os espaços/tempos, o respeito à diversidade e as mais diversas formas de combate ao racismo.

No entanto, de acordo com a descrição que cada entrevistada fez de atividades realizadas em sala de aula, apenas 42,5% demonstraram trabalhar na perspectiva do currículo antirracista. Muito além da intenção de julgar saberes e fazeres, buscamos aqui apontar que a maior parte das entrevistadas na pesquisa demonstram interesse em realizar algum trabalho em EREER, no entanto, menos da metade dessas professoras demonstraram saber fazê-lo de forma efetiva ou, ainda, não consideraram importante, ou não souberam, realizar o trabalho ao longo do ano no âmbito de todo o currículo. Acreditamos fortemente que essa defasagem de saberes e fazeres em educação antirracista se dá pela falta de formação, inicial e continuada, das professoras, professores, gestoras e gestores de escolas de educação básica, pelo menos das escolas pesquisadas.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004b, p. 15).

Pontuamos que a EREER não pode estar centrada apenas no professor e professora. É responsabilidade de todos os espaços, tempos e sujeitos da escola trabalhar numa perspectiva antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, em nossas pesquisas, que a universidade, numa perspectiva geral, possui um trabalho de formação inicial em educação das relações étnico-raciais, ainda que incipiente e não em disciplinas formais na maioria das IES. Inferimos também que o campo da pesquisa se movimenta nesse sentido, trazendo pesquisas em EREER, conforme demonstramos, e, segundo a tese de doutorado de Schneider (2021), o trabalho em EREER nas escolas de educação básica está sendo realizado. No entanto, é fácil perceber que, tanto no âmbito acadêmico quanto no “chão da escola”, o trabalho tem sido insuficiente.

Segundo Tardif (2011), o saber dos professores do ensino básico e médio está mais relacionado com as pessoas e identidades desses docentes, com a sua experiência de vida e história profissional, como também suas relações com os alunos em sala de

aula, do que com a formação inicial recebida. Essas afirmações poderiam ser antagônicas ao que estamos afirmando aqui: que a formação inicial e continuada é importante. No entanto, precisamos lembrar que estamos falando de racismo, discriminação racial e desigualdade racial, algo que também é vivido e experienciado no dia a dia da vida do professor, em sua convivência em sociedade e em suas relações com os alunos, em seu existir como humano.

Sendo assim, muito mais do que uma base teórica no que diz respeito às aprendizagens humanas, é necessário que esse professor aprenda e reflita sobre onde mora o racismo dentro dele mesmo, para que possa desenvolver pensamentos, atitudes e práticas em educação das relações étnico-raciais de forma exitosa. O professor, para desenvolver uma base de trabalho para a EREER, necessita de uma formação que envolva os saberes e os conhecimentos do trabalho docente na perspectiva de um letramento racial emancipatório. Aquele que compreende os contextos do racismo em nosso país e as formas pedagógicas de ajudar seus alunos e a comunidade escolar no combate a ele, se sente seguro em atuar nos mais diversos contextos, inclusive os de conflito racial.

Nesse aspecto, acreditamos na importância das aprendizagens, discussões e reflexões acadêmicas, na graduação inicial do professor e na educação continuada como importantes ferramentas de transformação. Como muito bem observa Paulo Freire (1991, p. 32): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

E salientamos que o sucesso da implementação das pedagogias de combate ao racismo que citamos neste trabalho, depende da desconstrução de vários conceitos e estereótipos proporcionados por uma sociedade que hierarquiza as diferenças.

SOBRE AS AUTORAS

Cristiane Silveira dos Santos: Doutoranda e mestre em Educação (PUCRS), especialista em Políticas Públicas na Perspectiva de Gênero e Promoção da Igualdade Racial (PUCRS). Integrante do Grupo CANJERÊ, de Formação de Professores em Educação Antirracista.

Carolina Chagas Schneider: Doutora e mestra em Educação (PUCRS) e especialista em Alfabetização (PUCRS). Integrante do Grupo CANJERÊ de Formação de Professores em Educação Antirracista..

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm?msckid=ocod30. Acesso em: 12 ago. 2024.

2. BRASIL. Conselho Nacional de 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, 2004a. 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: 12 ago. 2024.
3. BRASIL. *Parecer nº 003, de 10 de março de 2004*. Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.
4. 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. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.
5. FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
6. GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
7. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). Escola de Humanidades. *Ementas Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Currículo 9113. Nível I (a partir de 2020/1). Porto Alegre: PUCRS, 2020. Disponível em: <https://www.pucrs.br/humanidades/wp-content/uploads/sites/30/2022/02/Ementas-Pedagogia-9113.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.
8. RIBEIRO, Djamil. *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras, 2019.
9. ROSA, Alan Barcellos da. *Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
10. ROSA, Graziela Oliveira Neto da. *História que a história não conta*: Art. 26 – a LDBEN. Porto Alegre: Cirkula, 2022.
11. SANTOS, Cristiane Silveira dos. *Genocídio da juventude negra: de Fanon à lei 10639/03 estratégias de construção das identidades negras como ferramenta de resistência* (Bairro Restinga – Porto Alegre – RS, 2010–2018). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
12. SCHNEIDER, Carolina Chagas. *Cotas raciais no cotidiano da rede municipal de ensino de Porto Alegre: implicações para a educação das relações étnico-raciais*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
13. SILVA, LÍlian Carine Madureira Vieira da. *Educação para as relações étnico-raciais e literatura infantil: trilhando possibilidades para o currículo antirracista*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2021.
14. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Ações afirmativas na UFSCar – em busca da qualidade acadêmica com compromisso social. *Políticas Educativas*, v. 2, n. 1, p. 41–53, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/18350>. Acesso em: 20 ago. 2024.
15. TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
16. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS). *Projeto pedagógico de curso: Pedagogia Licenciatura*. Porto Alegre: UERGS, 2021. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202201/19150530-ppc-pedagogia-2021-final-formatado-biblioteca.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.
17. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). Faculdade de Educação. *Projeto pedagógico de curso. Licenciatura em Pedagogia*. Porto Alegre: UFRGS, 2024. Disponível em: https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2024/03/PPCPedagogia-versao_12_marco_2024.docx.docx.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

Submissão em 09 de julho de 2024.

Aceito em 29 de julho de 2024.

