

Saberes docentes na construção de Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena em escola municipal de Porto Alegre

Teaching knowledge in the construction of an Afro-Brazilian and Indigenous Educational Space in a municipal school in Porto Alegre

Saberes docentes en la construcción de Espacio Educativo Afrobrasileño e Indígena en Porto Alegre

Ivanize Christiane do Nascimento Honorato¹

 0009-0004-8266-6363

Bernardo Sfredo Miorando²

 0000-0002-7556-1684

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir a presença da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em uma escola municipal de Porto Alegre a partir das perspectivas do corpo docente no momento em que, por força de uma política pública, constitui-se um núcleo para tratar da temática: o Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena (EEABI). Seu referencial teórico inclui: a abordagem de saberes docentes de Maurice Tardif; as interpretações do racismo no Brasil de Kabengele Munanga e Cida Bento; as propostas de educação antirracista de Nilma Lino Gomes; e as concepções pedagógicas de Paulo Freire e bell hooks. A metodologia envolve a aplicação de um questionário respondido por 30 professores, cujas respostas foram analisadas considerando três temas: formação docente; consciência da questão racial; e ERER na escola. Os resultados indicam que a efetiva implementação da ERER é limitada por sua fragmentação em iniciativas isoladas e demanda um esforço coletivo contínuo para que passe a compor o cotidiano institucional.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação para as Relações Étnico-Raciais; Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena; saberes docentes.*

ABSTRACT: This article aims to discuss the presence of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in a municipal school in Porto Alegre from the perspectives of the teaching staff at a time when, due to a public policy, a center was established to address the issue: the Afro-Brazilian and Indigenous Educational Space (EEABI). Its theoretical framework includes: Maurice Tardif's approach to teaching knowledge; Kabengele Munanga's and Cida Bento's interpretations of racism in Brazil; Nilma Lino Gomes' proposals for anti-racist education; and the pedagogical standpoints of Paulo Freire and bell hooks. The methodology involves a questionnaire completed by 30 teachers, whose responses were analyzed considering three

¹ Especialista em Educação para a Diversidade (UFRGS). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ivanize.honorato@feliz.ifrs.edu.br

² Doutor em Educação (UFRGS). Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: bernardo.sfredo@gmail.com

themes: teacher training; racial awareness; and ERER at school. The results indicate that the effective implementation of ERER is limited by its fragmentation into isolated initiatives and requires a continuous collective effort for it to become part of the institutional routine.

KEYWORDS: *Education for Ethnical-Racial Relations; Afro-Brazilian and Indigenous Educational Space; teaching knowledge.*

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir la presencia de la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en una escuela municipal de Porto Alegre desde la perspectiva del cuerpo docente en un momento en que, en virtud de una política pública, se creó un núcleo para abordar la temática: el Espacio Educativo Afrobrasileño e Indígena (EEABI). Su marco teórico incluye: el enfoque de Maurice Tardif en cuanto a los saberes docentes; las interpretaciones de Kabengele Munanga y Cida Bento sobre el racismo en Brasil; las propuestas de Nilma Lino Gomes para la educación antirracista; y las concepciones pedagógicas de Paulo Freire y bell hooks. La metodología consiste en un cuestionario completado por 30 docentes, cuyas respuestas se analizaron considerando tres temas: formación docente; conciencia de la cuestión racial; y ERER en la escuela. Los resultados indican que la implementación efectiva de ERER está limitada por su fragmentación en iniciativas aisladas y requiere un esfuerzo colectivo continuo para que forme parte de la rutina institucional.

PALABRAS CLAVE: *Educación para las Relaciones Étnico-Raciales; Espacio Educativo Afrobrasileño e Indígena; saberes docentes.*

1 Introdução

Dialogar sobre as questões raciais no espaço escolar é mais do que uma exigência legal: é um ato político, de resistência e de liberdade. É nesta perspectiva que educadoras e educadores de todo o Brasil vêm constituindo práticas pedagógicas que se incorporam à especialidade que, no século XXI, passou a ser reconhecida com o nome de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Este artigo tem como objetivo discutir a presença da ERER em uma escola municipal de Porto Alegre a partir das perspectivas do corpo docente no momento em que, por força de uma política pública, constitui-se um núcleo para tratar da temática. O exercício aqui proposto passa por reconhecer como os professores foram educados a respeito da questão racial em suas formações, como a percebem ao longo de suas vidas e como veem a ERER nas práticas escolares.

Para tanto, contextualizamos a visão de ERER que adotamos neste artigo, relacionada ao enfrentamento do racismo sistêmico contra a população negra, e uma política recente na rede municipal de Porto Alegre, a criação dos Espaços Educativo Afro-Brasileiro e Indígena

(EEABIs). Em seguida, estabelecemos a fundamentação teórica de nossa discussão, com referência em autores que discutem as relações raciais no Brasil. Apresentamos então a metodologia que levou aos achados deste estudo, com a aplicação de questionário junto à equipe docente de uma escola municipal de ensino fundamental em Porto Alegre. Na análise dos dados, abordamos as visões desses professores acerca das relações étnico-raciais em sua formação profissional, em suas trajetórias de vida e no trabalho da escola. Concluímos que as barreiras à implementação da EREER podem ser constatadas por sua fragmentação em iniciativas isoladas e que sua efetividade demanda um esforço coletivo contínuo para que passe a compor o cotidiano institucional.

1.1 A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

A EREER é parte de uma dimensão fundamental das práticas pedagógicas atuais no Brasil, orientadas pelo reconhecimento e pela valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, historicamente marginalizadas e silenciadas no ambiente escolar. Trata-se de uma ação pedagógica intencional que, baseada em legislações específicas e princípios da equidade, busca promover o respeito às diversidades (BRASIL, 2004; GONÇALVES E SILVA, 2003).

A luta dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, mostrou que a educação é um caminho importante para o enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade racial, contribuindo, assim, para uma sociedade mais justa e democrática. Dessa mobilização surgiu a Lei 10.639/2003, atualizada pela Lei 11.645/2008, que determina o ensino da história e das culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares em todas as etapas de ensino, sendo um compromisso de todas as áreas de conhecimento do currículo escolar.

Sabe-se que a legislação por si só não garante a sua implementação, pois verifica-se que ainda são necessárias ações para que o corpo docente compreenda tanto a sua importância, bem como o impacto deste trabalho na construção das identidades dos estudantes de diferentes cores/raças (Rodrigues, 2023; Santos, 2015). Considerando o direito do estudante a uma educação de qualidade, torna-se imprescindível que as escolas implementem práticas pedagógicas que deem conta dos objetivos previstos em lei, garantindo um currículo que não se limite a uma abordagem momentânea, fragmentada ou comemorativa sobre as questões étnico-raciais. Observa-se ainda que as práticas pedagógicas são iniciativas individuais,

impulsionadas por diferentes motivos, sejam pessoais, quanto a sensibilização à temática, ou profissionais, quanto ao simples cumprimento da legislação (Cruz, 2020; Pulhez, 2023).

A EREER constitui um campo central para a promoção da equidade e para o enfrentamento das desigualdades raciais, nesse sentido, compreender a percepção dos docentes acerca da EREER é imprescindível para analisar de que maneira tais conhecimentos são apropriados e mobilizados nas práticas pedagógicas, nos planejamentos curriculares e nas interações cotidianas em sala de aula. Essa abordagem permite considerar não apenas os saberes formalmente adquiridos na formação acadêmica, mas também aqueles construídos ao longo das trajetórias pessoais, profissionais e sociais dos professores. Investigar essas percepções contribui para evidenciar os desafios, limitações e potencialidades na implementação de uma educação antirracista, reforçando a necessidade de práticas intencionais, reflexivas e fundamentadas na valorização da diversidade étnico-racial.

1.2 Da EREER ao Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena (EEABI) na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre

A história da EREER na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre é marcada por iniciativas pioneiras, processos institucionais inovadores e lutas constantes pela efetivação das legislações federais e municipais, evidenciando a centralidade da ação docente e da mobilização coletiva para a construção de uma educação pública antirracista. Ainda antes da Lei 10.639/2003, a Lei Municipal nº 8.423/1999, instituiu a educação antirracista e antidiscriminatória no currículo escolar. Essa legislação determina a inclusão de conteúdos voltados para a luta contra o racismo e a discriminação no currículo das escolas municipais da capital gaúcha, visando uma formação mais justa e equitativa.

Em 2004, foi criada a Assessoria de EREER e o Grupo de Trabalho de Relações Étnico-Raciais, responsáveis por articular formações docentes e implementar a legislação federal, em parceria com universidades e outras instituições. Nesse cenário, destacam-se iniciativas como o projeto “A Cor da Cultura”³, e o programa “Territórios Negros”⁴, que valorizaram a memória

³ Projeto em parceria com Fundação Roberto Marinho, por meio do Canal Futura, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), o Ministério da Educação, a Fundação Cultural Palmares, o Ministério da Cultura e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com apoio da TV Globo.

⁴ Projeto que dá visibilidade aos espaços negros em Porto Alegre: percurso, feito anteriormente por ônibus em parceria com a prefeitura, pelos territórios com ocupação e constituição por afrobrasileiros. Iniciou por iniciativa

afro-brasileira e fortaleceram identidades estudantis.

Outro marco relevante foi a adoção de cotas raciais em concursos públicos, em 2012, que ampliou a presença de professores negros. A partir do compromisso pedagógico e político desses docentes para com as propostas das legislações e políticas públicas, iniciou-se um movimento de grupos de professores formando coletivos nas comunidades escolares, evidenciando a necessidade de um trabalho mais articulado e institucional com as questões étnico-raciais, a exemplo do grupo Canjerê, formado em 2016.

Desta forma, em 2022, o Conselho Municipal de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena no Sistema Municipal de Ensino. Tal normativa tem como objetivo assegurar a efetiva aplicabilidade da ERER nas escolas municipais, orientando princípios, fundamentos e procedimentos para o planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas. Reafirma a obrigatoriedade da ERER em todas as etapas, níveis e modalidades da educação básica, abrangendo todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento, bem como todos os tempos e espaços escolares, presenciais ou virtuais, envolvendo a atuação de todos os profissionais da educação.

Nesse documento, também se determina a instituição de núcleos de estudos formados por docentes e comunidade escolar: forma-se o Espaço Educativo Afro-Brasileiro e Indígena (EEABI). Cada unidade de ensino da rede municipal tem professores coordenadores que se reúnem para planejamento coletivo e momentos de formação, através de propostas da Secretaria Municipal de Educação, e têm a responsabilidade de articular a ERER com os diferentes segmentos no seu espaço escolar.

Esses espaços representam um importante avanço institucional no sentido de garantir a transversalidade da ERER no cotidiano escolar, articulando ações que envolvem docentes, estudantes, gestores e a comunidade. Além de momentos de formação e estudo, o EEABI se configura como espaços de elaboração curricular e de enfrentamento das desigualdades raciais por meio da valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Cabe ressaltar que o EEABI está institucionalizado na rede municipal desde 2023, então está ainda em seus anos iniciais. Nesse período, tal espaço foi se constituindo e se

da Secretaria de Educação, em 2008, inicialmente uma proposta aos docentes, estendendo, posteriormente, a toda comunidade escolar.

adequando às realidades escolares. Inicialmente, era comum uma compreensão equivocada de sua funcionalidade: tendo um coordenador, não haveria mais necessidade do trato destas questões nas disciplinas e no planejamento de cada docente, pois haveria um responsável pela discussão em todo ambiente escolar. Vale lembrar da importância da construção coletiva de propostas pedagógicas: em EREER, não é diferente.

Este estudo investiga perspectivas para o trabalho do EEABI como um espaço novo que ainda precisa ser consolidado pelas ações pedagógicas nas escolas municipais, o que representa desafios para toda a comunidade escolar. Além do núcleo em questão, a escola e seus professores, de um modo geral, estão implicados na aquisição de saberes e práticas que favoreçam aprendizados curriculares e extracurriculares sobre relações raciais desiguais na sociedade e na comunidade. Portanto, é necessário conhecer as percepções e práticas docentes sobre a temática racial.

2 Fundamentação

Para dar conta da discussão proposta neste artigo, são necessários aportes que apoiem a compreensão de como os professores em questão constroem seus saberes docentes acerca da EREER. O enfoque da EREER como prática antirracista se baseia nas ideias de Kabengele Munanga, Cida Bento e Nilma Lino Gomes. Os saberes docentes, por sua vez, são compreendidos conforme a proposta de Maurice Tardif, como recursos que contribuem no fazer pedagógico docente, adquiridos para além da formação inicial. Nesse sentido, Tardif (2014) ressalta a importância de valorizar os diferentes tipos de conhecimentos e aprendizados entrelaçados que formam a base da ação profissional docente:

Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? (Tardif, p. 9, 2014)

O conhecimento acumulado ao longo do tempo não se restringe a áreas ou temas específicos. Ele emerge de diversas experiências e é mobilizado conforme as situações exigem, integrando saber acadêmico e vivência pessoal. Os saberes docentes, embora se constituam em diferentes contextos, estão profundamente ligados ao trabalho escolar e às situações

pedagógicas. Em outras palavras, o conhecimento se coloca a serviço da prática, sendo mobilizado de acordo com as demandas dos espaços educacionais. Ao tratar especificamente das questões étnico-raciais, experiências de vida também contribuem para a constituição de um repertório. Para compreender o funcionamento da EREER, é fundamental analisar as percepções docentes acerca da temática, uma vez que os professores são mediadores fundamentais no processo de formação crítica dos estudantes.

Nesse processo, é possível identificar diferentes posturas e experiências, conectadas à posicionalidade racial de cada indivíduo. Por exemplo, Bento (2022) propõe uma análise crítica sobre como a dominação da branquitude se estrutura e se perpetua na sociedade brasileira, especialmente nas relações de trabalho, mantendo privilégios que excluem e marginalizam pessoas negras. A partir do “pacto narcísico da branquitude”, expressão utilizada pela autora para designar a maneira pela qual pessoas brancas tendem a preservar seus privilégios e manter o *status quo* das relações de poder segundo uma hierarquia racial. Esse pacto se manifesta em diversas esferas, como educação, mídia, cultura, política e mundo corporativo, resultando na dificuldade sistemática da presença e da ascensão de pessoas negras. Ainda segundo Bento (2022, p. 57), “a branquitude não se sustenta apenas pelo racista declarado, mas também pelo silêncio cúmplice, pela omissão e pela naturalização de privilégios que se reproduzem de geração em geração”.

Assim, o racismo persiste por conta da reprodução de atitudes de pessoas brancas, ou seja, estas, ocupam e reproduzem posições de poder usufruindo destes privilégios, consciente ou inconscientemente. Porém, é preciso considerar que o racismo não é apenas uma questão individual, mas um sistema de poder estruturado historicamente construído a partir da branquitude. Segundo Munanga (1999, p. 25), “o racismo é um sistema de poder que confere privilégios aos brancos e desvantagens aos negros”. Portanto, o enfrentamento do racismo exige que se problematize a branquitude como lugar de poder e se questione a permanência de práticas e discursos que, de forma explícita ou velada, reproduzem hierarquias raciais no cotidiano social em geral e, mais especificamente para a EREER, no ambiente escolar.

Ainda que haja consciência dos privilégios da branquitude, não basta uma mudança individual. Para Bento (2022), é necessário que pessoas brancas usem seus lugares de privilégio para transformar estruturas. Nesse sentido, torna-se fundamental que docentes brancos assumam uma postura antirracista ativa, reconhecendo seus privilégios, questionando práticas

discriminatórias e promovendo um ambiente de aprendizagem comprometido de fato com a equidade racial. Isso implica não apenas a revisão crítica das próprias práticas pedagógicas, mas também a atuação institucional em favor da valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Para Munanga (2005), é preciso admitir o Brasil como um país racista, investir em práticas pedagógicas antirracistas e ressignificar o imaginário construído sobre negros e indígenas:

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos/as possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 18).

Trabalhar sobre a conexão entre atitudes individuais, racistas, omissas ou antirracistas; e a totalidade social, que no Brasil é marcada pelo racismo sistêmico, é a função da EREER como prática escolar institucionalizada. Ao desenvolvê-la, docentes manejam o processo simbólico pelo qual estudante reconstrói e reorganizam suas representações étnico-raciais seus repertórios de relações com o fenômeno social da raça. Com isso, podem propor formas de compreender e viver a sociedade que se oponham às estruturas de dominação racial historicamente construídas no Brasil.

Gomes (2017) evidencia que os saberes históricos e culturais da população negra, construídos nas lutas do movimento negro, são instrumentos potentes de enfrentamento ao racismo e de transformação da sociedade. Assim, reconhece no movimento negro não apenas a produção de saberes emancipatórios e a sistematização de conhecimentos sobre a questão racial, mas também um agente político cuja ação resultou na conquista de importantes políticas públicas. Nesse sentido, o movimento negro, como propõe a autora, não é apenas um movimento político ou social, mas um agente educador que produz saberes identitários, políticos, estético-corporais, interseccionais, da indignação, que contrastam e desafiam o conhecimento hegemônico.

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, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas,

instaurando novos significados e novas ações (Gomes, 2017, p. 47).

Uma postura antirracista prevê um comprometimento em transformar estruturas racistas ao identificar injustiças ligadas às desigualdades raciais e situações de discriminação relacionadas a elas. Ela envolve tanto atitudes em escala individual quanto processos institucionais, como a transformação do currículo escolar, historicamente configurado pelos mesmos processos coloniais que produziram o racismo sistêmico na sociedade brasileira. Essa não é uma questão simples, já que

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 11).

Segundo a perspectiva de Nilma Lino Gomes (2017), um aspecto fundamental nessa transformação é assumir a tarefa de superação do racismo como parte do processo civilizatório. Essa perspectiva apoia a construção da educação antirracista. Fortalece a ideia de que o conhecimento e a aprendizagem são processos coletivos, nos quais o crescimento de um indivíduo depende da troca, da partilha e da cooperação entre todos. Isso se conecta diretamente com a visão de trabalho coletivo dos professores e com propostas pedagógicas críticas e libertadoras, como as defendidas por Paulo Freire (1996) e bell hooks (2013).

Freire (1996) salienta que o trabalho coletivo dos professores é primordial em prol de uma educação crítica, democrática e libertadora. Defende a ideia de que os docentes não devem atuar de maneira isolada, mas sim em cooperação, refletindo sobre suas práticas e compartilhando experiências para aprimorar o ensino. Tais reflexões enriquecem a prática e fortalecem o compromisso com uma educação emancipatória. Para o autor,

A prática educativa, enquanto prática crítica, exige dos educadores um esforço permanente de reflexão sobre si mesmos, sobre seus sonhos, seus desejos, seus saberes, suas dificuldades. É no coletivo que esse exercício se fortalece (Freire, 1996, p. 43).

O ideário de educação democrática de Freire foi desenvolvido por bell hooks (2013) na relação com a dimensão racial da prática pedagógica. Para a autora, um dos fundamentos de uma pedagogia transformadora é a responsabilidade compartilhada entre professores e alunos por contribuir para aulas que resgatem a história de sujeitos historicamente excluídos e

valorizem seus saberes, contribuindo para a construção de suas identidades. Em Freire e hooks, a educação é uma forma de ação social engajada, práxis que tem como componentes fundamentais o diálogo entre sujeitos, o pensamento crítico e a consciência da realidade.

Para Freire, ensinar exige a criticidade de superar visões ingênuas através da curiosidade epistemológica que questiona a educação tradicional e sua tendência à alienação. Da mesma forma, cabe a quem educa para a autonomia assumir a responsabilidade de mobilizar o currículo com fins de humanização:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, “marcar as lições” de vida para a liberdade, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (Freire, 1996, p. 37).

Para hooks (2017, p. 35), “quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar”. Nesse sentido, torna-se relevante romper com as hierarquias tradicionais entre quem ensina e quem aprende, promovendo um espaço de partilha, escuta e crescimento mútuo. Nessa perspectiva, tanto professores quanto alunos se tornam sujeitos ativos do processo educativo, aprendendo uns com os outros e se fortalecendo através da troca de saberes e experiências. hooks amplia o sentido da EREER ao lembrar que o enfrentamento ao racismo e à colonialidade não é apenas tarefa dos alunos, mas também um processo de autotransformação do professor:

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar alunos. Toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2017, p. 35).

O docente, ao adotar uma pedagogia engajada, também se educa, se reconstrói e se emancipa, tornando a sala de aula um espaço vivo de resistência, aprendizado e libertação coletiva. Quando pratica uma pedagogia engajada, propõe a formação de uma comunidade de aprendizagem identificada com um projeto de mudança social em favor dos grupos que foram historicamente oprimidos pelo racismo estrutural. hooks (2021, p. 97) afirma que “Ao criar uma comunidade de aprendizado que valorize o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador democrático empenha-se para criar proximidade”. É nessa perspectiva que entendemos a EREER como práxis antirracista e eixo fundamental da ação dos EEABIs na Rede Municipal de Porto Alegre.

3 Metodologia

A pesquisa relatada neste artigo foi desenvolvida em uma escola municipal de Porto Alegre, que oferece ensino fundamental nas modalidades regular e educação de jovens e adultos (EJA). Logo que os EEABIs foram instituídos na rede, em 2023, o núcleo dessa escola foi organizado a partir da coordenação pedagógica. Entre suas funções, está a de realizar a gestão da ERER, ou seja, fazer a interlocução desta temática com a comunidade escolar entre seus atores. No cotidiano da escola, percebe-se a necessidade de efetivar com maior intensidade a implementação da legislação referente a ERER, bem como de conquistar um espaço para discussão, a fim de produzir compreensões coletivas.

Essa necessidade pode ser constatada ao considerar o que ocorreu a partir da proposta de exposição de trabalhos sobre Consciência Negra na escola pesquisada. Alguns eventos chamaram a atenção.

- Alguns professores expressaram insatisfação diante da proposta de trabalhar com temas raciais. Alegavam urgência de outras tarefas como consolidar o processo de alfabetização naquela etapa do calendário letivo, bem como atender demandas burocráticas de fechamento de chamadas na plataforma digital e avaliações externas.
- Outros professores, que aceitaram realizar atividades sobre o tema racial, mostravam-se desorganizados para essa tarefa.
- Entre vários professores, havia a compreensão de que apenas a professora coordenadora do EEABI deveria discutir a ERER em sala de aula.

Por fim, parte das ações planejadas sobre a Consciência Negra foram canceladas pela equipe diretiva em virtude da falta de professores na escola, sendo necessário que a professora coordenadora do EEABI substituísse os colegas ausentes em sala de aula.

Diante desse contexto, revelador das dificuldades de trabalhar a ERER mesmo com a constituição de um EEABI na escola, percebeu-se a necessidade de aprofundar o conhecimento da situação, para melhor lidar com as dificuldades presentes. Enviou-se um questionário aos

professores da escola para identificar percepções e práticas pedagógicas dos professores sobre a ERER⁵. O questionário levantou informações funcionais (etapa e modalidade de ensino em que atuavam) e demográficas desse grupo (gênero, idade e cor/raça), além das seguintes perguntas relativas à temática da ERER:

- Como foi sua formação para atuar com Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)?
- Como você percebe a questão racial ao longo da sua vida?
- Como você percebe a presença da ERER na escola? De que modo ela está presente?

O questionário foi enviado a todo o corpo docente, para participação voluntária. Participaram como respondentes 30 docentes, de um total de 56 que atuavam na escola na época de aplicação do questionário. Assim, os participantes corresponderam a 53,6% da equipe docente. Nesse grupo, alguns docentes atuavam em mais de uma etapa ou modalidade do ensino fundamental. Assim, cinco dos respondentes atuavam em EJA, 16, nos anos finais e 16, nos anos iniciais. A maioria, 17 ou 56,7% da amostra, era de mulheres. Os respondentes tinham, quando o questionário foi aplicado, entre 25 e 57 anos, sendo a idade média no grupo de 41 anos. O perfil racial do grupo pesquisado é majoritariamente branco: 25 dos 30 respondentes, ou 83,3% declararam essa cor/raça. Entre as outras pessoas, quatro se declararam pardas e uma, negra. Para preservar os respondentes, e favorecer que suas respostas evidenciassem posicionamentos sinceros sem a preocupação de filtrar o conteúdo segundo o politicamente correto, mantivemos o anonimato das respostas, cujos trechos apresentamos sem marcas de identificação.

Na análise a seguir, apresentamos e discutimos as respostas dos professores com base em três temas: formação docente; consciência da questão racial; e a ERER na escola. Cada um desses temas foi objeto de uma questão específica do instrumento aplicado. O material obtido com os questionários foi, portanto, submetido a uma análise de conteúdo temática. Dentro de cada tema, foram identificados aspectos que se aproximavam entre as experiências descritas pelos participantes, conectando essas situações aos referenciais teóricos em que baseamos nossas interpretações. Reconhecemos que esse se restringe a uma única escola, cujo perfil pode não ser representativo da totalidade da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

⁵ A estrutura completa do questionário é apresentada em anexo deste artigo. Neste trabalho, lidamos apenas com o material captado com as questões descritas na sequência.

4 Análise

4.1 Formação docente

A formação docente tem papel estratégico na construção das práticas pedagógicas. Quando se trata do trabalho com questões étnico-raciais, é crucial a atuação do docente como mediador de saberes e agente formador de sujeitos críticos. No contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades raciais, a ausência ou a superficialidade da abordagem da temática na formação inicial compromete a efetividade da EREER. A análise das respostas dos docentes acerca da sua formação para atuar com EREER evidencia um quadro marcado por lacunas significativas e pela predominância de experiências fragmentadas ao longo da trajetória acadêmica e profissional.

No âmbito da formação inicial, observa-se uma ausência quase generalizada de disciplinas específicas que tratem da temática étnico-racial. Um docente expressa a realidade das licenciaturas antes da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008:

Durante a graduação nos anos 90, não existiu. Logo após ingressar como professor na rede municipal foi que iniciei a participação em formações docentes que abordaram o tema. Além disso, também busquei e ainda busco materiais (leituras, vídeos...) para procurar entender cada vez um pouco mais.

Muitos entrevistados destacam que, durante a graduação, não receberam qualquer formação sobre a temática ou, quando presente, ocorreu de forma superficial e desvinculada da prática pedagógica:

Tive a oportunidade de participar de uma disciplina específica voltada a EREER, porém esta era uma disciplina do penúltimo semestre. Em outros semestres, foram abordados temas de cultura e história afro-brasileira e indígena, mas na maioria das vezes de forma não diretamente relacionada à educação formal.

Ou seja, mesmo em cursos de licenciatura mais recentes, a EREER aparece de maneira limitada, geralmente restrita a uma disciplina ou conteúdos isolados. Essa constatação mostra a continuidade de um descompasso entre a legislação vigente, e a efetiva incorporação do tema nos currículos de formação de professores. Tanto o total apagamento, em períodos anteriores, quanto a presença escassa e desconecta, mais recentemente, dos conteúdos relativos às relações

étnico-raciais nos períodos mais recentes indicam reflexos, no sistema educacional dos processos de dominação da branquitude conforme descritos por Bento (2022).

A formação continuada aparece como um recurso acessado por parte dos docentes para suprir tais lacunas. Relatos apontam a participação em cursos ofertados por secretarias municipais de educação, palestras, encontros pedagógicos nas escolas e cursos livres disponibilizados por universidades. No entanto, os próprios professores reconhecem que essas iniciativas foram momentâneas e insuficientes para consolidar uma base teórica e metodológica robusta. Em muitos casos, a formação ocorreu de maneira dispersa, dependente da disponibilidade de oferta institucional ou do interesse individual.

Diversos docentes relataram que seus conhecimentos foram construídos a partir da busca pessoal por leituras, do acompanhamento de debates e da troca com colegas de profissão. Há ainda menções ao aprendizado adquirido no cotidiano escolar, quando confrontados com situações concretas de racismo e discriminação, bem como em experiências de vida, como viagens e contato direto com manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas. Essa dimensão prática da constituição de saberes docentes, a partir da concepção de Tardif (2014), aparece como central no processo de conscientização e reflexão crítica, embora não substitua uma formação sistemática.

Não tive formação acadêmica oficial, eu tive que construir e buscar por conta própria entender a questão. Comecei a visitar capitais do Norte e Nordeste todo ano para compreender melhor questões referentes aos povos originários e africanos que foram trazidos ao Brasil na condição de escravos. Me apaixonei por Salvador e comecei a estudar a história do Brasil e a vinda de outros povos para o Brasil e pude ver a quantidade de absurdos e injustiças que deram origem ao nosso país.

Importa destacar que alguns professores relataram um contato mais consistente com a temática apenas na pós-graduação. Nesses espaços, houve a possibilidade de aprofundamento em autores anticolonialistas e em discussões críticas que não foram contempladas na graduação.

Na graduação não houve, mas posteriormente houve uma imersão muito significativa no mestrado e no doutorado. Nesses contextos, pude aprender bastante sobre as relações étnico-raciais.

A possibilidade de cursar mestrado e doutorado, entretanto, restringe-se a uma parcela reduzida do corpo docente, evidenciando desigualdades de acesso a formações mais densas. De forma geral, as respostas revelam também uma consciência da insuficiência da formação recebida. Muitos docentes reconhecem explicitamente a necessidade de aprimoramento

acadêmico e profissional, expressando interesse em participar de especializações e pós-graduações voltadas à EREER. Essa percepção sugere uma abertura ao desenvolvimento profissional, mas, ao mesmo tempo, denuncia a carência estrutural de políticas formativas consistentes que garantam a todos os professores condições equânimes de atuação.

4.2 Consciência da questão racial

Muitos professores brancos relatam que não refletiam sobre relações étnico-raciais até recentemente. Então, tomaram consciência da branquitude e dos privilégios ligados a ela. Com isso, reconhecem a necessidade de se posicionar de forma crítica e antirracista, assumindo responsabilidade ética e pedagógica diante da realidade social.

Como homem hétero branco, nunca pensei na questão até poucos anos atrás. Hoje percebo como fundamental tratar a questão, especialmente em sala de aula.

Como sou branco, nunca sofri nada quanto a essa questão. Porém percebi e percebo que pessoas com tons de pele diferente da minha, acabam infelizmente sofrendo por conta de pessoas racistas. Como sou professor, vejo nas crianças essa questão sendo levada na brincadeira, portanto tento conscientizar para que isso não ocorra.

A discussão das questões raciais envolve o dia a dia de qualquer pessoa. Sou um homem branco e entendo que meu lugar no mundo é o de ouvir e compreender, através da história, os motivos pelos quais precisamos dialogar sobre tal tema. Não lembro, na infância e adolescência, de ter tido alguma situação de racismo. Aos 8 anos, conheci o meu grande amigo Lucas, que é cearense e homem negro. Acredito que, por essa amizade, ainda mesmo sem consciência da diferença de cor, tenha me tornado uma pessoa menos intolerante quanto às diferenças de raça e cultura, por exemplo. Além disso, procuro conhecer e vivenciar, após a consciência de homem branco, produções de pessoas negras na literatura, teatro, dança, música, etc.

Ainda é preciso entender onde estamos e para onde vamos. Quais são os meus privilégios, mesmo não me entendendo como uma pessoa antirracista? Quais as barreiras que eu não enfrento por ser um homem branco? Qual o meu papel enquanto homem branco, professor e artista na luta antirracista?

Vivências pessoais de discriminação foram relatadas por docentes que se identificam como negros, pardos ou descendentes de famílias racialmente miscigenadas. Esses relatos evidenciam as marcas das desigualdades raciais em experiências cotidianas, familiares e profissionais, apontando para o caráter persistente do racismo que, conforme aponta Munanga (1999), sustenta a exclusão e legítima hierarquias raciais em múltiplos espaços sociais, inclusive no ambiente escolar.

A questão racial está presente na minha vida, pois descendo de negros e, em algumas

situações, já presenciei preconceitos. Gosto de me manter atualizada com materiais (filmes, livros, notícias) sobre a questão.

Venho de família de negros, mas sou a pessoa de pele mais clara. Apesar de minha origem, meus familiares não se reconhecem como negros e demonstram atitudes racistas, bem como têm falas de mesmo cunho.

A influência da família e da socialização também se apresenta como importante ponto a ser analisado: alguns professores relatam ter crescido em ambientes que naturalizavam práticas discriminatórias, enquanto outros enfatizam que receberam, ainda na infância, orientações voltadas ao respeito à diversidade. Esses contrastes demonstram como os processos formativos no âmbito familiar impactam a percepção racial na vida adulta.

Levei muito tempo para compreendê-la em sua magnitude e ainda tenho muito o que aprender. Venho de uma família com grandes preconceitos e, conforme fui crescendo, fui percebendo isso e indo "contra a maré", inclusive na criação dos meus filhos.

Acredito que aprendo todos os dias sobre isso. Desde muito pequena me senti sensibilizada a pensar sobre as questões raciais. Começando pela minha família. Minha mãe é de origem polonesa e russa e um pai de origem espanhola, portuguesa e indígena. Uma mãe branca e um pai pardo, que sofreu por ser pardo ao se tornar marido de minha mãe. Depois, vieram colegas, profes, amigos, um ex-marido pardo, que também foi/é vítima de preconceito racial em sua própria família. A questão é que, por mais que eu tenha consciência, jamais saberei de fato o que é o preconceito racial pelo fato de ser de uma mulher de cor branca, ainda que latina.

Outro eixo importante é o reconhecimento da existência do racismo estrutural. Muitas falas descrevem como o racismo atravessa a sociedade de forma naturalizada, manifestando-se em “brincadeiras”, expressões cotidianas e práticas institucionais. Esse entendimento dialoga com a literatura que aponta o racismo estrutural como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

Desde muito cedo percebi a complexidade das questões étnico-raciais nas disparidades entre narrativas e a realidade. Em diferentes espaços, o preconceito e o racismo se manifestam de formas diferentes, em sua maioria, em “brincadeiras”, falas e ações supostamente não intencionais.

Identifica-se que para vários docentes, a consciência sobre o racismo e suas implicações surgiu em diferentes momentos da vida: na adolescência, no ensino médio, no ingresso na universidade ou no exercício da docência, especialmente em contextos de maior presença de estudantes negros. Esse dado evidencia a centralidade da escola e do espaço acadêmico na construção de uma consciência crítica, conforme os entendimentos de Freire (1996) e hooks (2013).

Eu tomei consciência da questão racial já na adolescência e cursando o ensino médio,

mas principalmente após ingressar na faculdade. Com as discussões acadêmicas, fui percebendo questões que antes passariam despercebidas, pois algumas delas eram naturalizadas na cidade onde morava. Além disso, fui conversando com amigas que relatavam determinadas situações que causavam reflexões. Outro fator que trouxe muitas experiências e reflexões foi uma das escolas municipais que trabalhei, na qual o público era quase que na sua totalidade formado por pessoas negras e que possuía muitas iniciativas e conversas relacionadas a esse assunto.

Nesse caso, observa-se, como sinaliza Freire (1996), um processo de superação de uma visão ingênua de mundo, a partir de partilha de experiências e interpretações dentro de laços comunitários, como proposto por hooks (2013; 2021). O depoimento mostra como a docente toma consciência, a partir de sua implicação na vida da escola e dos estudantes, dos mecanismos sutis do racismo denunciados por Bento (2022) e Munanga (1999; 2005).

Da mesma forma, alguns professores ressaltam os avanços decorrentes de políticas públicas, como as cotas raciais e o fortalecimento do movimento negro, reconhecendo a importância dessas medidas para o empoderamento e valorização das identidades negras.

Acredito que [a questão racial] seja pouco falada e ainda o preconceito é muito evidente em nosso meio, apesar de já termos avançado em muitas coisas por exemplo: as cotas raciais e projetos de conscientização.

Percebo avanços relacionados às políticas públicas implementadas, bem como um empoderamento relacionado às questões raciais. Quanto à sociedade, percebo que ainda existem resistências quanto a compreensão da necessidade de normatizações direcionadas.

Muitos consideram a educação como espaço de transformação, destacando o papel da escola na conscientização e na promoção de práticas pedagógicas antirracistas, ainda que identifiquem desafios e lutas contínuas, sujeitos a retrocessos políticos, institucionais e sociais. Os depoimentos docentes revelam que a questão racial é percebida de maneira plural, ora a partir da vivência direta da discriminação, ora da reflexão sobre privilégios, mas sempre marcada pela compreensão de que o racismo é estrutural e de que a educação constitui um espaço estratégico para o enfrentamento dessa realidade.

4.3 Percepções sobre a ERER

As situações destacadas pelos professores reforçam a necessidade de compreender a ERER como elemento estruturante do cotidiano escolar. Considerando a perspectiva de planejamento pedagógico presente desde os anos 1990 na academia e nas políticas públicas, de

contemplar a diversidade presente em sala de aula, bem como as múltiplas vivências na relação com o território onde a escola se localiza, a EREER deveria ser uma decorrência prática nos processos didáticos. As relações étnico-raciais, como realidade concreta, não estão fragmentadas no espaço social brasileiro, nem se limitam a ocorrer em datas específicas, ou conforme projetos isolados. Perpassam o cotidiano nacional e é a compreensão de sua transversalidade que pode garantir que os currículos estejam de fato “enegrecidos”, na perspectiva apresentada por Gomes (2012).

Quando se trata de localizar as funções dos EEABIs da Rede Municipal de Porto Alegre ante as atividades da escola e as perspectivas da EREER, percebe-se que muitos colegas ainda confundem as siglas de EREER e EEABI. Por diversas vezes referem-se ao EEABI como EREER, o que provavelmente está ligado à novidade desse Espaço na estrutura escolar, mas também registra falta de compreensão sobre o que de fato se propõe a EREER.

Percebo o EREER muito presente na escola, auxiliando no planejamento, enaltecendo a cultura, personalidade e conhecimento dos alunos e professores. Acompanho com entusiasmo e admiração o trabalho realizado pelo EREER na escola.

É preciso perceber a EREER enquanto eixo estruturante do planejamento, atravessando o currículo, com intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, compreender a EREER como parte do cotidiano significa fomentar a criticidade para que os sujeitos reconheçam as desigualdades e atuem para transformá-las, tornando a sala de aula espaço dialógico. O EEABI promove essa interlocução, na medida que estabelece parcerias de trabalho com os diferentes segmentos, propondo aprendizagens múltiplas, formando e fortalecendo proximidade e comunidade, permitindo atitudes confessionais, como propõe hooks (2013).

A institucionalização da EREER ainda enfrenta desafios, como a resistência de parte dos professores que justificam a não inclusão devido à sobrecarga de conteúdo programático.

Percebo o esforço grande de uma professora para que esteja presente e seja ativo, no entanto observo, que por vezes é “escanteado” por alguns colegas sob a justificativa de não haver tempo e que o conteúdo tradicional toma a prática pedagógica.

A EREER é essencial na construção de uma sociedade democrática e livre do racismo, mas sua efetividade depende da compreensão e do engajamento dos professores. Investigar como os docentes percebem e aplicam a EREER permite entender como seus saberes, ligados às suas experiências, influenciam as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar. Nesse sentido, a

formação continuada e os planejamentos pedagógicos realizados a partir de proposições do EEABI buscam compensar ausências na formação inicial. A partir de Tardif (2014), compreende-se também que o EEABI se torna espaço de produção e circulação de saberes docentes que necessitam ser elaborados, codificados, legitimados, socializados e praticados no ambiente escolar.

Os resultados indicam que a EREER é percebida de maneira heterogênea entre os professores. Há um reconhecimento de sua importância e do esforço de alguns profissionais em integrá-la às suas práticas pedagógicas. No entanto, a EREER é frequentemente vista como uma série de iniciativas momentâneas, sem se consolidar como um componente integral e contínuo do currículo escolar.

Centrada em datas comemorativas, mas que permeiam o cotidiano da escola.

Percebo que existe um grande desejo e interesse em sua ampliação através de diferentes projetos, mas poucos profissionais “abraçam” a responsabilidade devido a diversos fatores.

O trabalho se faz a passo de “formiguinha”, pois são sempre os mesmos profissionais que participam das práticas da EREER.

Percebo a presença e ação de alguns professores(as), mas ainda assim muito longe de ser institucional.

Há um trabalho excelente por parte de um grupo mínimo de professores. Fica visível quem dá importância para essa agenda e quem espera para incluí-la a partir de uma imposição.

A participação docente nas práticas de EREER parece ser limitada a um grupo específico de professores, sugerindo uma falta de engajamento institucional mais amplo. Dessa forma, docentes percebem que, apesar das tentativas de inclusão da EREER no cotidiano escolar, existe uma tendência ao esquecimento e à descontinuidade das práticas após eventos específicos.

É muito pouco presente ainda. No mês de novembro, geralmente aparece mais, mas logo cai no esquecimento. Diante disso, precisamos pensar e dialogar os motivos que influenciam tal apagamento de um tema que deveria ser debatido a todo momento nos espaços escolares. A atuação direta do EREER seria essencial dentro das salas de aula, AEE [atendimento educacional especializado], momentos de recreio e até mesmo nos trabalhos e provas dos estudantes. A temática precisa estar interligada e de forma transversal em todos os níveis e etapas da educação básica e superior. Por isso, é importante que professoras e professores, gestoras e gestores e toda a comunidade escolar possa participar e ser conscientizada da importância desse movimento.

Tal constatação revela a urgência de transformar ações descontínuas em processos formativos permanentes e coletivos, que envolvam toda a comunidade escolar. Gonçalves e

Silva (2003) nos convida a pensar para que sociedade nos educamos. Nesse sentido, pensando em projeto de sociedade, faz-se necessário decisões coletivas.

A articulação da gestão com a coordenação do EEABI é crucial, uma vez que a equipe diretiva organiza os tempos escolares, propõe a formação continuada aos docentes com um todo, acompanha os planejamentos e encaminha os investimentos de que a escola necessita. Um olhar racializado, consubstanciado no EEABI como parte da institucionalidade da escola, permite que essas ações sejam feitas a partir dos pressupostos da EREER. Reconhecendo que a equipe diretiva também gerencia diferentes programas vinculados às Secretarias de Educação, como os relacionados a alfabetização, avaliações externas, ou recomposição de aprendizagens, as questões étnico-raciais também devem perpassar tanto a gestão central da escola quanto os planejamentos individuais dos professores regentes das disciplinas, não sobrecarregando e estancando a responsabilidade pela EREER apenas na coordenação do EEABI, garantindo a sua eficaz aplicabilidade e promovendo a unidade no trabalho coletivo.

O EEABI assume um papel fundamental na construção de uma educação antirracista, impulsionando, articulando e apoiando propostas pedagógicas e didáticas. Desta forma, a institucionalização dessa instância na Rede Municipal de Porto Alegre colabora na verdadeira compreensão do que se propõe a EREER: abordagem pedagógica que valoriza culturas afro-brasileiras e indígenas. Nesse sentido, propicia a criação de um lugar inscrito na institucionalidade da escola, uma posição de relativo privilégio nos termos de Bento (2022), desde onde professoras e professores podem exercer a liberdade de ensino assumindo responsabilidade explícita e coletiva pela mudança social, como postula Freire (1996).

Assim, o EEABI se configura como ponto focal para a descolonização do currículo pela construção de novos significados e ações pedagógicas (Gomes, 2012; 2017), com propostas didáticas de EREER. Por exemplo, ao inserir objetivos de aprendizagem ligados à questão racial nos diferentes componentes curriculares, o trabalho do EEABI incide no processo escolar para reconstruir as representações coletivas presentes em um imaginário racializado, como criticado por Munanga (1999; 2005). Esse exercício significa, nos termos de Freire (1996), ir além de “marcar as lições no calendário tradicional”, avançando, como propõe hooks (2013; 2021) para promover, acima da divisão disciplinar, um todo democrático e antirracista.

Construir coletivamente uma proposta pedagógica numa perspectiva antirracista, demanda tempo para discussão e partilha de experiências, embasamento teórico sobre principais

conceitos e uma gestão pedagógica que acredite nesse processo como experiência eficaz para a educação. Como enfatiza Gonçalves e Silva (2003), tal processo exige reconhecer que a escola é um espaço de formação cidadã e que a valorização das histórias e culturas de matriz africana é fundamental para superar o racismo e promover uma educação de qualidade socialmente referenciada. Nesse sentido, é imprescindível que a gestão pedagógica acredite nesse processo e o assuma como experiência transformadora, criando condições institucionais para que professores e estudantes possam refletir criticamente sobre as desigualdades e construir práticas emancipatórias.

5 Considerações finais

A educação das relações étnico-raciais se dá numa perspectiva de construção coletiva, visto que pressupõe um desejo de sociedade que se quer construir, baseado na equidade, respeito e democracia. O EEABI, aliado aos conceitos relacionados a EREER, surge como uma possibilidade institucionalizada que garante a presença da EREER no espaço escolar. Os depoimentos dos professores de uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre no momento de constituição do EEABI demonstram as dificuldades de se trabalhar a EREER no Brasil. Por mais que os docentes, a partir de diferentes experiências, tenham crescente consciência da estrutura racista da sociedade brasileira, a construção de propostas pedagógicas antirracistas, com sua promoção contínua no cotidiano escolar, é ainda uma tarefa pendente.

Em síntese, a formação docente em Educação das Relações Étnico-Raciais, tal como relatada pelos entrevistados, permanece marcada por lacunas institucionais, iniciativas descontínuas e esforços individuais isolados. O panorama aponta para a urgência de se consolidar políticas públicas que assegurem a presença efetiva e estruturada da temática nos cursos de licenciatura e nas formações continuadas, de modo a possibilitar uma prática pedagógica crítica, antirracista e socialmente comprometida.

Nesse sentido, planejamento, e a construção do currículo é sempre uma escolha, que exige ação, comprometimento e postura política. Para além da transmissão de conteúdos, a educação deve possibilitar que todos os envolvidos desenvolvam consciência crítica acerca de sua realidade, intervindo nela em favor do bem comum. Nesse sentido, a pedagogia engajada proposta por hooks (2013) destaca a relevância de reconhecer as experiências individuais dos estudantes, tais como incluindo raça, gênero, classe social e cultura, como dimensões

constitutivas do processo de aprendizagem. Configura-se assim como uma importante estratégia para a educação das relações étnico-raciais, na medida em que se compromete em promover uma aprendizagem libertadora, democrática e inclusiva.

A análise realizada na pesquisa evidencia que a EREER ainda se apresenta de forma fragmentada no cotidiano escolar, marcada por esforços individuais de alguns docentes e por iniciativas pontuais. Embora haja reconhecimento da importância da temática e um desejo expresso por parte do corpo docente de avançar na construção de práticas pedagógicas antirracistas, observa-se a ausência do trabalho enquanto escola, no sentido mais amplo.

Nesse sentido, os EEABI configuram-se como um espaço estratégico para o fortalecimento de políticas de equidade racial no espaço escolar, ampliando a institucionalização da EREER e reafirmando o papel da escola como agente de transformação social. Sua implementação, depende da consolidação de uma cultura institucional que compreenda as questões étnico-raciais não como responsabilidade individual, mas como prática pedagógica coletiva, sistemática e permanente.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. *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.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza e. *Pedagogia decolonial antirracista ações pedagógicas para uma construção possível*. 2020. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. *Educação das relações étnico-raciais: caminhos abertos pela Lei 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PULHEZ, Elis Michele Romualdo. *Narrativas de professoras negras na intimidade do ambiente escolar: desdobramentos da lei 10.639/03 em torno do saber docente*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

RODRIGUES, Lillian Ferreira. *Relações étnico-raciais e infâncias negras: racialidades e vozes em diálogo em prol de um saberfazer pedagógico antirracista*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

SANTOS, Leandro Bulhões dos. *Pedagogia antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do racismo institucional na escola*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANEXO

Estrutura do questionário aplicado à equipe docente

- A. Raça/Cor
 - B. Gênero/Idade
 - C. Etapa/Modalidade em que atua
-
- 1. Como você percebe a questão racial ao longo da sua vida?
 - 2. Como foi sua formação para atuar com Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)?
 - 3. Você considera que a ERER está presente na sua prática?
 - 4. Como você percebe a presença da ERER na escola?
 - 5. De que modo ela está presente?
 - 6. O que você entende por branquitude?
 - 7. Para você, o que as pessoas brancas têm a ver com o tema das relações étnico-raciais?

8. Você já presenciou racismo nas suas aulas?
9. Caso afirmativo, poderia citar exemplos?
10. O que te trouxe à área da licenciatura?

*Recebido em: 26 set. 2025.
Aprovado em: 06 nov.2025.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: os autores
Revisor(a) de língua inglesa: os autores
Revisor(a) de língua espanhola: os autores*