ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DOCENTE EM ERER: EXPERIÊNCIAS DE UMA JORNADA PEDAGÓGICA

Anselmo de sousa costa [1]
Jascira da silva lima [2]

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/03 já ultrapassa a marca de duas décadas, desde sua aprovação; enquanto a Lei 11.645/08 já totaliza seus 18 anos de existência. O primeiro aparato jurídico torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, enquanto o segundo, por conseguinte, altera o primeiro, obrigando o ensino da História e de Cultura Indígena nos estabelecimentos de ensino de todo o território nacional. Não obstante o tempo decorrido, a implementação desses mecanismos legais, no contexto educacional brasileiro, ainda enfrenta barreiras estruturais significativas.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) atua como guia operacional para uma educação das relações étnico-raciais sistêmica e não fragmentada, condicionando a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 a eixos estratégicos como: formação continuada, gestão participativa, qualificação de materiais didáticos e adequação das condições institucionais.

A Educação das Relações Étnico-Raciais encontra amparo legal na Base Nacional Comum Curricular, que estabelece a valorização da diversidade como premissa para a formação integral. Ao consolidar competências como Repertório Cultural, Empatia e Cooperação, o documento exige que as escolas promovam o reconhecimento das identidades e o respeito às diferenças, combatendo preconceitos e o racismo estrutural (BRASIL, 2018).

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação na Educação Básica (PPEEB) - Universidade Federal - MA, anselmo.costa@discente.ufma.br;
[2] Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (PPGCSoc/UFMA, 2016), jascira.lima@ufma.br

ISSN: 2358-8829

O dado de que apenas 1,5% dos professores e 3% dos gestores possuem formação mínima (40h) em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), apresentado pelo IBGE (2022), preocupa, pois evidenciam que existem lacunas abissais de formação específica e, nesse sentido, se os educadores não possuem preparo para lidar com as relações étnico-raciais, a escola corre o risco de se tornar um espaço de reprodução de violências simbólicas, em vez de um lugar emancipador.

Esse cenário revela que não basta existir uma legislação que trate de temas específicos, por si só, se esta não trouxer as estratégias práticas de implementação, monitoramento e controle social que garantam a mudança de mentalidade e práticas. Para Gomes (2012, p. 98), 'a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não é apenas uma obrigação jurídica, mas um imperativo ético e político que exige a reeducação do olhar e a descolonização dos currículos escolares'.

Nessa ótica, o planejamento da Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEMECTI), da cidade de Codó, no Estado do Maranhão, com as ações formativas em ERER para profissionais da rede municipal de educação, valida ações estrategicamente pensadas em sua Proposta Curricular para as Relações Étnico-Raciais – documento elaborado no final do ano de 2025 e, aprovado pelo executivo municipal, em resposta às ações estratégicas da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Esta última instituída em 2024, pela portaria 470 do MEC, cujo objetivo é a implementação de ações e programas voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo na educação brasileira.

É importante contextualizar que a realização das oficinas em Codó, ocorre em um momento histórico e político singular para a educação municipal. Em 2025, o município consolidou seu planejamento pedagógico e estratégico com a aprovação de uma Proposta Curricular específica para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Este documento institucionaliza a obrigatoriedade do tema e oferece as balizas teóricas para a rede. Todavia, a experiência como formador revelou que a existência do documento, embora essencial, não garante a imediata transformação das práticas em sala de aula, necessitando maiores investimentos e intervenções sistemáticas.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Este relato de experiência, de natureza descritivo-qualitativa, sistematiza vivências práticas mediante processo de reflexão teórica e crítica. Para tanto, o percurso metodológico organizou-se em duas etapas: A primeira, consistiu na observação e registro de insumos coletados durante as oficinas realizadas dias 05, 06; 09 e 10 de fevereiro, com a participação de aproximadamente 200 professores/as dos anos iniciais das escolas municipais da educação básica (1º ao 3º anos das séries iniciais), considerando que as atividades ocorreram nos turnos da manhã e tarde, com diferentes participantes. Os registros foram feitos em agendas e blocos de notas do pesquisador. A segunda etapa ocorreu através da análise crítica, quando confronta-se a prática vivenciada e o referencial teórico, avaliando os impactos da experiência na formação docente e no contexto local.

REFERENCIAL TEÓRICO

Teoricamente, o trabalho em questão ancora-se nos conceitos de racismo estrutural Almeida (2019), entendido como uma tecnologia de poder que molda as relações sociais, e de alienação racial Fanon (2020), processo psicossocial no qual o indivíduo oprimido, inserido em uma cultura eurocêntrica, internaliza a inferioridade que lhe é projetada. Diante do racismo estrutural, o ambiente escolar frequentemente recorre ao que Gomes (2017) denomina de silêncio pedagógico que é a omissão ou a pretensa neutralidade que opera no currículo oculto, invisibilizando as desigualdades e preservando o status quo. Em contraposição, a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 surge como mecanismo legal de reparação histórica e descolonização curricular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O público-alvo das oficinas formativas era formado por educadores e educadoras das séries iniciais (1º ao 3º ano), sendo a maioria mulheres, reforçando o argumento de que a feminização do magistério nas etapas iniciais da escolarização reflete uma visão

essencialista que atribui à mulher uma suposta aptidão natural para o cuidado e o ensino de crianças. Louro (1997, p. 95), argumenta que essa percepção mascara a necessidade de formação técnica e acadêmica, substituindo-a por expectativas de paciência e afeto, o que historicamente contribuiu para que a carreira docente nessas fases fosse vista como menos prestigiosa.

Embora o recorte de gênero não seja o objeto central deste relato, cabe apontar a evidência observada nas incursões das turmas: a presença majoritária de mulheres na docência das séries iniciais. Destacar esse cenário é fundamental, pois revela que as oficinas de ERER não atuaram apenas na dimensão técnica do currículo e que a formação deixa de ser apenas uma instrução pedagógica, tornando-se um processo de fortalecimento da subjetividade de quem sustenta a educação de base no município: a professora-mulher-negra.

É importante pontuar que as oficinas foram estruturadas em dois momentos complementares: o primeiro com foco no nivelamento teórico sobre a legislação (Leis 10.639/03 e 11.645/08), utilizando dinâmicas e estudos de caso; o segundo priorizando a prática, com apoio em acervos de literatura infantil sobre ERER. Nessa etapa, os educadores elaboraram e apresentaram planos de trabalho alinhados com as discussões e os direcionamentos, visando a aplicabilidade na sala de aula. O processo evidencia que a literatura, além de ser um recurso lúdico, constitui-se uma ferramenta política de descolonização do currículo, essencial para promover o protagonismo negro e indígena. Assim, o combate ao racismo, o fortalecimento de identidades e aceitação, ganham espaço, desde as séries iniciais.

Na oficina realizada no dia 05 de fevereiro, na escola Remy Archer, a relação dos participantes afixada à entrada da porta da sala informava 38 participantes, dos quais compareceram 36, no turno da manhã. Na ocasião foi possível notar um comportamento de resistência à temática trabalhada, manifestado por uma das professoras participantes, cujos aspectos fenotípicos destoavam dos da maioria das professoras e professores que compunham a sala. Fato que se deu durante um dos estudos de caso trazidos para a reflexão do grupo, a partir da seguinte situação hipotética: “Em uma atividade de desenho, uma criança branca pede o ‘lápis cor de pele’ a um/a colega, referindo-se ao lápis rosa-claro/bege. Uma criança negra ao lado olha para o próprio braço e questiona: Mas a minha pele não é dessa cor”.

ISSN: 2358-8829

Após a exposição do caso, perguntas geradoras foram inseridas à discussão: “O que, na minha prática pedagógica, ainda reproduz colonialidades, mesmo sem intenção?” E: “Como, a partir dessa situação, o/a educador/a pode trabalhar o currículo em sala de aula, usando ERER?

O argumento da referida professora digrediu das perguntas geradoras, assumindo o seguinte direcionamento: “Eu vejo que o racismo contra os pretos, são os próprios pretos que fazem. Uma situação como essa, já aconteceu comigo, na sala de aula, mas eu disse: minha filha (referindo-se à aluna), mas você é preta, minha filha. Olha a sua corzinha. Então eu acho que essas situações são produzidas pelas próprias pessoas. Porque não aceita a sua cor de pele.” Em seguida, cruzou os braços e as pernas, numa demonstração evidente de bloqueio, manifestada pelas expressões corporais involuntárias.

A afirmação de que “pretos produzem o próprio racismo” é um equívoco teórico que confunde o fenômeno do racismo estrutural com seus reflexos na subjetividade dos indivíduos oprimidos. Ao responsabilizar a vítima pela opressão que sofre, o discurso da docente reforça o mito da democracia racial e invisibiliza as hierarquias de poder que sustentam a sociedade.

Ante isso, argumentei como mediador do evento, que a resistência ou a dificuldade de autoidentificação de uma criança negra deve ser lida como um sintoma de internalização do racismo. Para Fanon (2020), o indivíduo negro, inserido em um mundo que supervaloriza o padrão branco, é levado a internalizar a inferioridade que lhe é projetada, ocasionando o fenômeno que ele denomina de alienação racial. Portanto, a ‘não aceitação’ não produz o racismo; é o racismo que produz o desejo de não ser negro, como estratégia de sobrevivência em um território hostil.

É importante ressaltar que alguns professores presentes na sala reforçaram os argumentos em torno da necessidade do enfretamento ao racismo estrutural, demonstrando uma atitude de engajamento nas causas contra o preconceito racial e discordância com o argumento da professora em questão. Na oportunidade, uma das professoras argumentou que a falta de acervos bibliográficos, artísticos e audiovisuais que trabalhem as questões étnico-raciais na escola é um fator que contribui para intensificar a resistência ao tema. Reforçamos que a presença desses materiais é

ISSN: 2358-8829

fundamental para que a representatividade não seja vista de forma abstrata, ou pautada apenas nas datas comemorativas. É necessário ações palpáveis que atravessem o dia a dia do aluno, das escolas e do professor, interdisciplinar e transversalmente.

Na tarde do dia 06 de fevereiro, numa turma composta por 28 participantes, das quais 26 era mulheres. Um dos dois homens presentes na sala, sempre participativo, embora com jargões e argumentos que reforçam instâncias de racismo estrutural, trouxe a seguinte abordagem, durante uma dinâmica: "Eu não concordo que esses temas sejam trabalhados em sala de aula (fazendo referência aos estudos sobre ERER), pois, no meu entendimento, isso só serve para reforçar, mais ainda, a situação de vitimismo que as pessoas negras se sujeitam. Eu acredito que a gente não deve seguir por esse caminho. Mas incentivar os negros - e eu também me considero uma pessoa negra - pode ser e fazer o que quiser".

Pelo aspecto do argumento, nota-se que o educador possui a crença de que o estudo das relações étnico-raciais contribui para promover um comportamento de 'vitimismo'. Isso, em grande medida, deriva de uma visão meritocrática que ignora as barreiras históricas e os processos de reparação às populações negras e indígenas. Ao dizer que deve-se "incentivar o negro a ser o que quiser" – muito embora haja um fundo de verdade na fala – o argumento reduz o racismo a uma questão de força de vontade ou autoestima individual. Como se o indivíduo pudesse sair das condições de opressão, historicamente construídas, quando bem entendesse. O desconhecimento nesse caso, dar-se pelo fato de que o educador não entende o racismo como uma estrutura que nega oportunidades, vendo-o apenas como um insulto moral.

O argumento de que "não devemos seguir por esse caminho" (ou seja: deixar de discutir raça), reflete que o educador acredita que se pararmos de falar sobre raça, o racismo desaparecerá. No entanto, os estudos e discussões em torno da ERER evidenciam o contrário. Gomes (2017), argumenta que o silêncio pedagógico não apaga as diferenças, apenas as invisibilizam, contribuindo para a perpetuação das desigualdades. O silêncio da escola torna-se, a bem da verdade, a manifestação de um currículo oculto que preserva as situações de opressão e o status quo. Não se envolver é assumir uma posição.

ISSN: 2358-8829

Nessa perspectiva, a resistência aos temas de ERER revela o desconhecimento de que as diretrizes preconcebidas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, não visam vitimizar o oprimido, mas constituir-se como um mecanismo legal para reparar o apagamento histórico e construir novas/outras intelectualidades.

Destaco que um dos relatos mais emblemáticos aconteceu na oficina realizada na manhã do dia 10 de fevereiro, na qual participaram 28 professores/as, dos quais apenas 02 (dois) homens. Após a breve contextualização dos estudos de Regina Pahin Pinto, da Fundação Carlos Chagas, na qual a pesquisadora aborda a representação racial nos livros didáticos, no período de 1945 a 2003. Após o slide, os educadores presentes chegaram à conclusão, reforçada pela fala de uma das professoras: “Quase nunca o negro era visto em lugar de destaque ou poder, considerados socialmente aceito. Era sempre o escravizado, a empregada doméstica, o catador de lixo. Mas isso ainda se vê nos livros de hoje em dia”.

Reforçamos que, ao restringir a figura negra a papéis de subalternidade, como o escravizado e o trabalhador informal, o currículo e os livros perpetuam uma visão colonial que invisibiliza o negro enquanto sujeito de direito, intelecto e liderança. É imperativo que as práticas pedagógicas rompam com esse imaginário limitado, promovendo representações que visibilizem a população negra em espaços de poder e tomada de decisão. Reconhecer o pertencimento e a capacidade da negritude em todas as esferas da estrutura social é uma necessidade urgente.

Outra educadora fez referência a uma situação marcante que aconteceu quando ela tinha apenas 11 anos de idade: “Lembro como se fosse hoje: ia ter uma peça de teatro na escola e uma das personagens era a princesa. Naquela época, eu era muito animada, uma menina muito para frente. Saí dizendo para todas as minhas coleguinhas que eu ia ser a princesinha da peça. Então eu cheguei pra diretora - que não vou falar o nome por questões éticas - (a sala inteira sorriu e fez apelos, em tom de gracejo, pedindo que revelasse o nome. Ela não contou). Continuou: Diretora eu vou ser a princesa do teatro. Posso? A diretora olhou pra mim, de cima para baixo e me disse: “Minha filha, você já olhou a cor da sua pele? Você não tem cor de princesa. Quem vai ser a princesa é a fulana” – que era a menina mais branca da sala - Aquilo me entristeceu de tal forma que acho que até hoje eu trago isso comigo”.

ISSN: 2358-8829

O depoimento acima, carregado de emoção e gatilhos sentimentais, evidencia violência simbólica. A fala da diretora não é apenas a negativa de papel teatral, mas uma interdição identitária. Ao questionar se a criança "já olhou a cor da sua pele", a instituição escolar opera o racismo de forma explícita, associando a branquitude ao ideal de beleza e nobreza (o arquétipo da princesa europeia e branca). Dessa forma, o corpo negro é exposto à exclusão dos espaços de prestígio e reconhecimento.

Destacamos ainda que este episódio ilustra a negação do direito ao imaginário para crianças negras, fenômeno analisado por Gomes (2017), quando argumenta sobre o processo de invisibilização pedagógica, cristalizada no racismo institucional. Para a autora, o pertencimento é utilizado como critério de exclusão de espaços simbólicos de poder e beleza, ferindo as diretrizes contemporâneas da ERER que visam, justamente, a desconstrução desses estigmas. Argumentamos ainda que a representação dos países africanos nos livros didáticos frequentemente se limita à narrativa da carência ou do sofrimento, negligenciando as riquezas e as complexas organizações sociais que caracterizavam esses povos antes do tráfico transatlântico nos famosos 'navios negreiros'. O debate escolar deve reconhecer que, sob o convés das embarcações trazidas da África, foram transportados não apenas mão de obra, mas detentores de vastos conhecimentos e linhagens de nobreza, como príncipes e princesas, cujas identidades foram sistematicamente silenciadas. Para a BNCC (2018), o aluno deve ser capaz de identificar 'formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas' das sociedades africanas, exigindo uma prática pedagógica que valorize a potencialidade desses sujeitos como artífices de sua própria história e da cultura brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano de Ação traçado para estruturar as atividades da Jornada Pedagógica do Município de Codó, organizou esforços no sentido de promover a formação continuada e a troca de experiências entre todos os profissionais das unidades de ensino. Os eixos temáticos que guiaram o evento pensaram não só as discussões em torno da legislação e teorias que os regem, mas no enfoque objetivo para a transformação de práticas cotidianas que impactem no processo educativo.

ISSN: 2358-8829

Nesse viés, a abordagem da ERER não é apenas uma obrigação legal com foco nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas uma necessidade ética urgente para a construção de uma sociedade equânime. A formação focou em transformar a percepção dos educadores, retirando o tema da invisibilidade e integrando-o ao cotidiano escolar, com evidência nos seguintes pontos cruciais: a) Identificou-se a urgência de trabalhar o Letramento Racial para que os/as professores/as possam identificar e intervir em situações de racismo estrutural. O nivelamento de informações permitiu que todos compreendessem conceitos básicos, garantindo uma linguagem comum para o diálogo; b) Foi destacada a necessidade de munir as unidades escolares com acervos bibliográficos e insumos que promovam o protagonismo negro e indígena, contribuindo para fomentar a representatividade cultural como parte do currículo da escola, não apenas em datas comemorativas; c) A discussão foi pautada numa perspectiva positiva da identidade, focando na valorização das raízes africanas e indígenas como pilares da cultura brasileira. Em vez de focar apenas na dor e na escravização, o debate priorizou a intelectualidade, a tecnologia, a arte e a resistência dessas culturas e povos.

A experiência reafirmou que, ao investir na formação continuada, a escola deixa de ser um lugar de reprodução de desigualdades para se tornar um polo de valorização da diversidade.

Por fim, educadores de diferentes unidades destacaram que, embora existam desafios, a Jornada serviu como espaço de acolhimento e fortalecimento. Muitos pontuaram que a formação gera segurança para aplicar o tema de forma transversal, não se restringindo a datas comemorativas como o 13 de maio e 20 de novembro (Abolição da Escravatura e Dia da Consciência Negra, respectivamente), mas como parte intrínseca do currículo de todas as disciplinas.

Debruçar-me sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais neste percurso de formação docente, enquanto formador-estudante, foi, antes de tudo, um exercício de desaprendizagem. Mais do que analisar diretrizes ou normativas legais, esta experiência impôs o desafio de confrontar os vazios deixados por uma formação que, por décadas, nos ensinou a olhar para o continente africano apenas pela lente da escassez e da subalternidade. Essa jornada possibilitou-me, também, compreender meu papel como formador/pesquisador/formador não apenas como um transmissor de conteúdos, mas como alguém que, ao mesmo tempo que pesquisa, aprende e, nesse

exercício de facilitar a temática entre pares, aprendo mais ainda. Esta jornada acadêmica revela que ‘o currículo é um território de disputa’ (Oliveira, 2003) e cura; nele, a desconstrução do racismo estrutural deixa de ser uma meta burocrática, respaldada na legislação, para se tornar um imperativo ético, capaz de devolver ao estudante a dignidade de sua própria ancestralidade e, a nós, a integridade de uma prática educativa verdadeiramente humanizadora.

Palavras-chave: Formação de professores, Relações étnico-raciais, Relato de experiências, Prática pedagógica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a razão tudo, antes de tudo e todos. A glória é Dele.

À minha orientadora, pela condução precisa, generosidade intelectual e confiança depositada nesta jornada. Seu rigor acadêmico e sensibilidade foram fundamentais para transformar minhas inquietações teóricas em conhecimento científico.

À minha esposa, Lina, pelo amor, cumplicidade e paciência diante das minhas ausências dedicadas à pesquisa. Seu apoio incondicional foi o solo firme que tornou esta caminhada possível. Este título também é seu.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de 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, para incluir

no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008].

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 470, de 14 de maio de 2024**: institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq. Acesso em: 18 fev. 2026.

CODÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular e Estratégica para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Codó: SEMECTI, 2025.

DIANGELO, Robin. **Não sou racista**: por que é tão difícil para pessoas brancas falar sobre racismo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-108, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org.br. Acesso em: 17 fev. 2026.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 17 fev. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov. 1987.

PINTO, Regina Pahim; OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; ANPEd, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.