

MARIA APARECIDA CIRILO

A CONSTITUIÇÃO DA *Docência Antirracista:*

um olhar sobre os/as professores/as
que educam para a equidade racial

Orientadora:

Prof^a Dr^a Viviane Inês Weschenfelder



UNISINOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

MARIA APARECIDA CIRILO

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ANTIRRACISTA:
um olhar sobre os/as professores/as que educam para a equidade racial

SÃO LEOPOLDO
2025

MARIA APARECIDA CIRILO

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ANTIRRACISTA:
um olhar sobre os/as professores/as que educam para a equidade racial**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação pela Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Educação, Desigualdades e Inclusão

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder

SÃO LEOPOLDO

2025

C578c Cirilo, Maria Aparecida.
A constituição da docência antirracista: um olhar sobre os/as professores/as que educam para a equidade racial / Maria Aparecida Cirilo. — 2025.
176 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
“Orientadora: Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder”.

1. Docência. 2. Educação antirracista. 3. Equidade.
4. Educação das relações étnico-raciais. I. Título.

CDU 37:323.12

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster Ditbenner – CRB 10/2517)

MARIA APARECIDA CIRILO

**A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ANTIRRACISTA:
um olhar sobre os/as professores/as que educam para a equidade racial**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação pela Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Educação, Desigualdades e Inclusão

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder

Banca examinadora:

Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Orientadora

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Membro da banca

Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher – Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS
Membro da banca

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas e instituições que de alguma forma contribuíram para que esta dissertação fosse produzida.

Agradeço à Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS, especialmente à Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, pela qualidade de ensino e pelo acolhimento com que fui recebida nesses dois anos do Curso de Mestrado.

Agradeço à professora Viviane Inês Weschenfelder pelo comprometimento, afetividade e empatia com que me acolheu e conduziu como orientanda durante o processo de constituição da pesquisa. Sua disponibilidade, dedicação e engajamento servem de inspiração para os/as seus/suas orientandos/as. Gratidão!

Agradeço à professora Elí Terezinha Henn Fabris por sua participação na banca e pelas excelentes sugestões, apontamentos, incentivo e rigor para qualificar o estudo desenvolvido.

Agradeço à professora Gladis Elise Pereira da Silva Kaercher por ter aceitado fazer parte desta banca e pelas importantes contribuições fornecidas durante esta etapa.

Agradeço ao Dr. Jorge Luís Terra da Silva, Procurador do Estado do Rio Grande do Sul, por ter aceito fazer parte da banca de qualificação do projeto de dissertação, pelas importantes contribuições para qualificar a proposta de pesquisa.

Agradeço aos demais professores do Programa de Pós-Graduação, que me proporcionaram importantes momentos de estudos e auxiliaram na construção de conhecimentos necessários à prática de pesquisa.

Agradeço à turma do Mestrado em Educação 2023, pela parceria, pelo crescimento pessoal e acadêmico, pelo apoio e pelo companheirismo durante nosso tempo juntos. De forma especial, agradeço às amigas para vida, Silvana e Cátia, pelas conversas e disposição de compartilharem seus conhecimentos.

Agradeço ao grupo de pesquisas orientado da Professora Viviane, pelos encontros de estudo, pelas discussões e pelas contribuições para essa dissertação. Agradeço, também, ao grupo da linha de pesquisa Educação, desigualdades e inclusão pelo compartilhamento de conhecimento a partir das discussões das leituras realizadas pelo grupo.

Agradeço de forma muito especial aos professores/as antirracistas, sem os

quais a pesquisa não tinha produzido resultados tão potentes.

Agradeço a todos/as amigos/as, em especial a amiga/irmã Flaviane Boeger da Luz, que escolheu fazer parte de todos os momentos da minha vida, e ao amigo e colega de trabalho Dimitrius Gonçalves Machado. Aos dois agradeço pelas reflexões, assim como pelas discussões teóricas, que muito me auxiliaram na construção e argumentação da dissertação.

Um agradecimento especial àqueles cujos passos nos precederam: à professora Eloisa Capovilla (*in memoriam*) e ao professor José Alberto Baldissera (*in memoriam*).

Esta dissertação é dedicada às mulheres que as circunstâncias as fizeram fortes, entre elas as mulheres da minha família: Luzia Rodrigues de Oliveira (irmã), Ivondete Rodrigues Cirilo (irmã), Flaviane Boeger da Luz (irmã) e a minha filha Aline Cirilo Klentz, que fez de mim um ser humano melhor. Não posso deixar de fora desta dedicatória àqueles/as que tornaram possível a minha existência, minha mãe Devani Cirilo e meu pai José Cirilo (in memoriam), cujos ensinamentos e princípios permanecem presentes no meu processo de constituição como ser humano e docente.

Professores
Protetores das crianças do meu
país Eu queria, gostaria
De um discurso bem mais
feliz Porque tudo é
educação
É matéria de todo o tempo

Ensinem a quem sabe de
tudo A entregar o
conhecimento

Na sala de aula
É que se forma um
cidadão Na sala de aula
É que se muda uma
nação Na sala de aula
Não há idade, nem
cor Por isso aceite e
respeite O meu
professor
Batam palmas pra ele
Batam palmas pra ele
Batam palmas pra ele que ele merece! (Leci Brandão, 1995, n.p).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo entender como se constitui o sujeito docente antirracista a partir da análise das relações de saber-poder-ética que mobilizam discursos racistas e antirracistas no Rio Grande do Sul. Tais conceitos foram colocados em operação na matriz de experiência desenvolvida por Michel Foucault articulados à problematização: *Como se constituem os/as docentes que trabalham com a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER e se engajam na construção de uma Educação Antirracista? Que relações de saber, poder e ética acionam em sua docência, de modo a constituírem suas subjetividades?* Na perspectiva da pesquisa qualitativa foram entrevistados dez docentes integrantes do projeto de pesquisa (de)formação LABDOC Equidade Racial, vinculados a dez municípios do Vale do Sinos/RS, para a produção dos dados. Os Estudos Foucaultianos orientaram a pesquisa que formou um conjunto de narrativas de dez professores/as negros/as e brancos/as. Os/as docentes entrevistados/as atuam nos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e desenvolvem a EREER em suas práticas pedagógicas. Os sujeitos-docentes participaram da formação continuada sobre a diversidade étnico-racial do LABDOC Equidade Racial. O estudo considera que os sujeitos são constituídos por uma diversidade de discursos que atuam na sua subjetivação e movimentam as relações de poder dos sujeitos envolvidos. Desta forma, foi possível construir três eixos de análise a partir das narrativas que evidenciam características do modo de ser docente antirracista: a) a reflexão sobre si, sobre o pertencimento étnico-racial e a diferença; b) a vontade de saber e o investimento formativo permanente; c) o engajamento com a educação e a equidade racial. Os elementos identificados constituem discursos e regimes de verdades que os/as docentes construíram para si e sua prática docente como mobilizadores de uma ação intencional e engajada. Compreende-se a docência antirracista como um modo de ser e de existir como sujeito docente que, incentivado pelo desejo de transformação das relações de poder e da eliminação das estruturas sociais racistas, promove práticas docentes orientadas pelos princípios da EREER. Assim, concluiu-se que o regime de verdade que circula entre os/as docentes anuncia uma docência antirracista que visibiliza e valoriza a diversidade, comprometendo-se com a transformação social no intuito de eliminar as desigualdades raciais e construir um ambiente escolar equânime.

Palavras-chave: Docência; Educação Antirracista; Equidade Racial; Educação das Relações Étnico-Raciais

RESUMEN

Esta tesis de maestría tuvo como objetivo comprender cómo se constituye el sujeto docente antirracista mediante el análisis de las relaciones conocimiento-poder-ética que impulsan los discursos racistas y antirracistas en Rio Grande do Sul. Estos conceptos se aplicaron a la matriz de experiencia desarrollada por Michel Foucault, articulada con la siguiente problematización: ¿Cómo se constituyen y participan los docentes que trabajan con la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en la construcción de la Educación Antirracista? ¿Qué relaciones de conocimiento, poder y ética activan en su docencia, constituyendo sus subjetividades? Desde una perspectiva de investigación cualitativa, se entrevistó a diez docentes participantes en el proyecto de investigación LABDOC sobre (des)formación en Equidad Racial, afiliados a diez municipios del Valle de Sinos, Rio Grande do Sul, para la recopilación de datos. Los estudios foucaultianos guiaron la investigación, que generó un conjunto de narrativas de diez docentes negros y blancos. Los docentes entrevistados trabajan en los últimos y primeros años da Educación Elemental y desarrollan la ERER en sus prácticas pedagógicas. Los docentes-sujetos participaron en el programa de educación continua LABDOC Equidad Racial sobre diversidad étnico-racial. El estudio considera que los sujetos se constituyen por una diversidad de discursos que influyen en su subjetivación e influyen en las relaciones de poder de los sujetos involucrados. Así, fue posible construir tres ejes de análisis basados en las narrativas que resaltan características de la forma de ser docente antirracista: a) reflexión sobre uno mismo, sobre la pertenencia étnico-racial y sobre la diferencia; b) el deseo de saber y la inversión educativa continua; c) el compromiso con la educación y la equidad racial. Los elementos identificados constituyen discursos y regímenes de verdad que los docentes construyeron para sí mismos y su práctica docente como movilizadores de acción intencional y comprometida. La enseñanza antirracista se entiende como una forma de ser y existir como sujeto docente que, impulsado por el deseo de transformar las relaciones de poder y eliminar las estructuras sociales racistas, promueve prácticas docentes guiadas por los principios de la ERER. Así, se concluyó que el régimen de verdad que circula entre el profesorado presagia una enseñanza antirracista que visibiliza y valora la diversidad, comprometiéndose con la transformación social para eliminar las desigualdades raciales y construir un entorno escolar equitativo.

Palabras clave: Enseñanza; Educación antirracista; Equidad racial; Educación de las relaciones étnico-raciales

ABSTRACT

This master's dissertation aimed to understand how the anti-racist teaching subject is constituted through the analysis of knowledge-power-ethics relations that mobilize racist and anti-racist discourses in Rio Grande do Sul. These concepts were applied to the experience matrix developed by Michel Foucault, articulated with the following problematization: How are teachers who work with Ethnic-Racial Relations Education (ERER) constituted and engaged in the construction of Anti-Racist Education? What relations of knowledge, power, and ethics do they activate in their teaching, constituting their subjectivities? From a qualitative research perspective, ten teachers participating in the LABDOC Racial Equity (de)training research project, affiliated with ten municipalities in Vale do Sinos, Rio Grande do Sul, were interviewed for data collection. Foucauldian Studies guided the research, which formed a set of narratives from ten Black and White teachers. The teachers interviewed work in the final and initial years of Elementary School and develop ERER in their pedagogical practices. The teacher-subjects participated in the LABDOC Racial Equity continuing education program on ethnic-racial diversity. The study considers that subjects are constituted by a diversity of discourses that influence their subjectivation and influence the power relations of the subjects involved. Thus, it was possible to construct three axes of analysis based on the narratives that highlight characteristics of the anti-racist teaching way of being: a) reflection on oneself, on ethnic-racial belonging, and on difference; b) the desire to know and ongoing educational investment; c) engagement with education and racial equity. The elements identified constitute discourses and regimes of truth that the teachers constructed for themselves and their teaching practice as mobilizers of intentional and engaged action. Antiracist teaching is understood as a way of being and existing as a teaching subject that, driven by the desire to transform power relations and eliminate racist social structures, promotes teaching practices guided by the principles of ERER. Thus, it was concluded that the regime of truth circulating among teachers heralds an antiracist teaching that makes diversity visible and values it, committing to social transformation with the aim of eliminating racial inequalities and building an equitable school environment.

Keywords: Teaching; Antiracist Education; Racial Equity; Education of Ethnic-Racial Relations

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - População entre 15 e 17 anos que frequenta ou concluiu a Educação Básica	30
Figura 2 - População entre 15 e 17 anos que frequenta ou concluiu o Ensino Médio	32
Figura 3 - Qualidade da Educação Brasileira	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados na revisão	45
Quadro 2 - Questões semiestruturadas	94
Quadro 3 - Informações dos/as participantes	95
Quadro 4 - Elementos da matriz de experiência da docência antirracista	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 SOU PORQUE VOCÊ É; SOU PORQUE NÓS SOMOS	29
2.1 Tessituras da docência: entrelaçando memórias	29
2.2 O chão da sala, lugar de escrevivências	36
2.3 Revisão das pesquisas sobre docência e Educação das Relações Étnico- Raciais	44
2.4 Problemática	50
3 ONDE ESTÁ O NEGRO DO RIO GRANDE DO SUL? DES/CONEXÕES HISTORIOGRÁFICAS	53
3.1 Presença negra no Sul: notas provocativas	55
3.2 Permanência do discurso racista	60
3.3 Quem precisa do letramento racial?	62
3.4 Discurso Antirracista – um campo movediço e perigoso	70
4 O CONSTITUIR-SE DOCENTE NO RIO GRANDE DO SUL E NO BRASIL.....	77
4.1 O processo formativo como elemento inerente à constituição da docência.....	85
4.2 A docência e as relações étnico-raciais.....	86
5 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	92
5.1 Matriz de experiência da docência antirracista	97
5.2 Os Participantes da pesquisa: quem são? O que dizem?	99
5.3 Constituição do corpus empírico.....	102
5.4 Com que óculos, eu vou? Minha forma de enxergar a materialidade	104
6 A REFLEXÃO SOBRE SI, O PRÓPRIO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E AS DIFERENÇAS	108
6.1 <i>A gente está sempre se constituindo</i>	111
6. 1. 1 <i>E aí nasce o/a novo/a docente!</i>	113
6.2 <i>Vem a EREER e um/a novo/a docente</i>	118
6.3 <i>Vale dos Sinos: Existe ali uma resistência grande</i>	127
7 A EDUCAÇÃO DA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS É PARA QUEM MESMO?.	131
7.1 Quem mais precisa de professor/a?.....	132
7.2 A partir do trabalho com a EREER: “ <i>Ela usava aquele cabelão</i> ”	136
7.3 <i>Tu vais buscar se firmar enquanto sujeito no trabalho: Professores/as negros/as na escola</i>	146

7.4 Engajamento: <i>Eu me sinto na responsabilidade de fazer alguma coisa</i>	151
8 A DOCÊNCIA QUE REVERBERA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ÚLTIMAS PALAVRAS.....	166
REFERÊNCIAS.....	172

1 INTRODUÇÃO

Discursos não são meramente “sistemas de significados”, mas são encarnados no interior de complexas associações e dispositivos técnicos e práticos que fornecem “lugares” que os seres humanos devem ocupar a fim de atingir a condição de sujeitos de determinados tipos, e que, imediatamente os colocam em certas relações uns com os outros e com o mundo do qual eles falam (Nikolas Rose¹, 2011, p. 81 – grifos do autor).

O movimento é inerente à vida, mas a ação de movimentar-se é intencional. Adentrar ao mundo do conhecimento por meio da pesquisa é estar disposto a desbravar o desconhecido, ao colocar sob tensão os temas que ao longo do tempo têm constituído minha prática profissional enquanto professora de História. Entre as minhas escolhas encontra-se a investigação que tem como temática central os elementos que se articulam na construção da subjetividade dos/as ²docentes que atuam com a Educação Antirracista³.

Considerar os discursos sobre a diversidade e os princípios da educação inclusiva para refletir sobre as concepções educacionais contemporâneas amplia as possibilidades de compreensão do universo escolar. Isso implica assumir a reflexão de Rose (2011), utilizada na epígrafe, para problematizar a constituição do sujeito. Perspectiva que percorre a construção argumentativa desta dissertação para identificar, discutir e analisar a complexidade e o emaranhado de elementos que atuam na subjetivação do sujeito com a finalidade de apreender como se processa a constituição da docência antirracista. Deste modo, sempre que utilizo a palavra sujeito aqui me refiro à mesma definição dada pelo filósofo Michel Foucault (2014c, p. 123): “Sujeito ligado a própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si”.

¹ Para marcar as reflexões dos/as pesquisadores/as utilizados para fundamentar a argumentação, na primeira citação de cada autor a referência foi grafada com o nome completo do autor.

² Para garantir clareza e fluidez, adotei uma abordagem específica em relação à flexão de gênero ao longo deste texto. O uso dos gêneros masculino e feminino é empregado quando a diferenciação é crucial para o desenvolvimento da argumentação, alternando a ordem de apresentação para evitar padrões fixos. O objetivo dessa variação é destacar as relações e posturas que influenciam a subjetivação docente. Em situações em que as mulheres representam a maioria dos sujeitos, como no caso das professoras, optei por manter o gênero feminino, sem, no entanto, desconsiderar a presença masculina nesses grupos. Nos casos em que a flexão de ambos os gêneros pudesse comprometer a fluidez da leitura, utilizei o gênero masculino como forma padrão, reconhecendo, contudo, a relevância da linguagem para as discussões em que entender a interseccionalidade é imprescindível.

³ Optei por utilizar a expressão Educação Antirracista grafada com as iniciais maiúsculas no decorrer do texto, pois a compreendo como uma área de conhecimento nesta pesquisa.

Logo, trata-se do sujeito de ação que age sobre si mesmo, e suas ações possuem o poder de afetar àqueles com quem se relaciona.

Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 2004⁴, a Educação Antirracista é estratégica para se construir um projeto de nação livre das desigualdades raciais e sociais, pautado pelo diálogo e pelo respeito às diferenças. Assim, compreendo que a docência antirracista como subjetividade é formada por discursos que transpostos para ações educativas disseminam e auxiliam na desconstrução de verdades estabelecidas pelo olhar eurocêntrico. Entender a educação como um campo de disputas, no qual os discursos racistas e antirracistas defendem interesses antagônicos, é fundamental para pensar a docência. A aceitação e legitimação do discurso antirracista é dependente do enfrentamento efetivo das práticas sociais racistas, pois visa transformar as relações raciais por meio desses mesmos discursos.

Minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, marcada pela reflexão interseccional de gênero, classe e raça, converge com o objetivo central desta investigação: analisar a constituição da identidade docente na perspectiva da Educação Antirracista. Temática complexa e sensível que merece ser problematizada, interrogada, debatida à luz dos princípios éticos necessários às pesquisas que estudam as relações entre os diversos grupos étnico-raciais que constituem a nossa sociedade.

Grande parte dos estudos que abordam a Educação Antirracista situa-se no âmbito da formação docente e no relato de experiências, ressaltando o que não está sendo feito. Assim, conjugam esforços no levantamento dos desafios impostos a sua implementação. Esta pesquisa procurou desenvolver-se através de um outro olhar, buscando identificar e dar visibilidade às práticas desenvolvidas por sujeitos docentes que atuam com a Educação Antirracista. As bases da investigação foram constituídas no contexto da pesquisa (de)formação desenvolvida pelo LABDOC Equidade Racial, que reuniu um grupo de 35 docentes de 10 municípios da região metropolitana de Porto Alegre entre de 2021 a 2023. Após a conclusão da formação continuada, no ano de 2024, foram entrevistados individualmente 10 professores que participaram do curso e que já vinham desenvolvendo práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Ao olhar para o corpus empírico, problematizando

⁴ Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: [cne_cp_003.pdf](#). Acesso em: 07 set. 2023.

os discursos que constituem os sujeitos docentes foi possível identificar os elementos identitários que constituem um ethos docente (Laura Habsckost Dalla Zen 2017) dos sujeitos entrevistados, problematizando os discursos que os constituem como sujeito docente antirracista.

Ao interrogar os conhecimentos socialmente construídos, ao duvidar de verdades estabelecidas, ao analisar minha prática criticamente, desacomodo as minhas concepções sobre as relações estabelecidas nos espaços nos quais convivo e atuo. As insatisfações, o desconforto com as desigualdades sociais e as dificuldades apresentadas pelos estudantes em condições de vulnerabilidade social me mobilizam como docente/pesquisadora. Os reflexos das desigualdades raciais vivenciadas pela população negra no Brasil se materializam no ambiente escolar. Os seus efeitos serão mitigados por meio da revisão dos conhecimentos eurocêntricos e da descolonização dos currículos (Nilma Lino Gomes, 2012), como estratégias que contribuem para a construção de novos discursos educacionais que influenciem na constituição de novas formas de ser e agir.

Para promover a igualdade de acesso à aprendizagem e permanência no sistema de ensino para os/as estudantes negros/as, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004) estabeleceu orientações para a implantação dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996). Esses preceitos legais foram elaborados em consonância com estudos que demonstram que a autoestima dos/as estudantes é constituída a partir da identificação histórica e cultural, evidenciando que a universalização do acesso à educação pela Constituição de 1988 não foi suficiente para acabar com as desigualdades educacionais entre negros/as e brancos/as (Silva, 2023).

Após duas décadas da mudança promovida na LDBEN pela Lei nº 10.639/2003, os dados demonstram que os/as estudantes negros/as continuam em desvantagens educacionais. Os dados produzidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), divulgada em março de 2024, demonstraram que a população negra do Brasil possui menos anos de escolarização. “Enquanto os brancos tinham, em média, 10,8 anos em 2023, os negros tinham 9,2 anos, ou seja,

1,6 ano a menos⁵". É o grupo no qual se concentra a maior taxa de analfabetismo: "a parcela de negros de 15 a 17 anos que estudavam ou já tinham concluído o Ensino Médio, ciclo adequado para essa faixa etária, era de 71,5%, bem abaixo dos 80,5% atingidos pela população branca⁶".

Além desses dados alarmantes, o abandono escolar pelos/as estudantes negros/as também é preocupante, especialmente no Ensino Médio. Esse cenário convoca docentes e pesquisadores/as a refletirem e agirem em prol de uma educação que promova a equidade na educação. Portanto, esta dissertação buscou identificar e analisar elementos que constituem a docência de professores/as que atuam na perspectiva da Educação Antirracista. Entendo o ambiente escolar, juntamente com autores/as que discutem a ERER, como espaço propício para a desconstrução de preconceitos e estereótipos através de práticas que tenham como princípios éticos esta reeducação das relações. Para isso, os conhecimentos proporcionados devem estimular a construção do pensamento crítico (bell hooks, 2020).

Conhecer a história e a cultura de seus antepassados atua na constituição identitária dos sujeitos. O orgulho da própria história e das referências positivas operam para a fortalecimento da autoestima. Compreender como os dispositivos de racialidade (Sueli Carneiro, 2023) atuaram e atuam sobre o processo histórico, formando estruturas sociais hierárquicas baseadas na raça, instrumentaliza o sujeito com o saber-poder para agir na direção da transformação social. A problematização das relações sociais na contemporaneidade, analisadas com criticidade, promove uma maior ampliação das percepções dessas questões e a disposição para construir estratégias de resistências, de lutas e combate às desigualdades raciais que permanecem inalteradas em nossa sociedade.

Inúmeras pesquisas produziram e produzem conhecimento sobre a ERER conforme: Gomes (2021, 2023); Carneiro (2023); Graziela Oliveira Neto da Rosa (2020). Todavia, os/as estudiosos/as constatavam/constatam que ainda é necessário superar os desafios presentes no cotidiano escolar para implementar a legislação.

⁵ Disponível em: noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2024/03/22/brancos-estudam-em-media-108-anos-negros-92-anos.htm. Acesso em: 05 out. 2024.

⁶ Utilizo o nome bell hooks, com a grafia em letra minúscula, respeitando a opção política e intelectual da autora. Segundo hooks (2019), o pseudônimo foi escolhido para estabelecer conexão entre a sua escrita e a herança cultural de fala e silenciamentos deixadas por suas ancestrais. A autora afirma que "ao usar o pseudônimo, eu conscientemente procurei fazer a separação entre ideias e identidade para poder estar aberta ao desafio e à mudança" (hooks, 2019, p. 330).

Entre os obstáculos, são mencionados, principalmente, a falta de preparo dos/as docentes e o medo de gerar conflitos com as comunidades escolares.

Ao escolher dar visibilidade aos sujeitos que promovem a EREER em suas escolas, argumento que as práticas pedagógicas realizadas por professores/as comprometidos/as com a equidade na educação possuem características que vão constituir uma docência antirracista. Para tanto, os dados foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes do Vale dos Sinos/RS que integraram o LABDOC - Equidade Racial, um projeto de pesquisa (de)formação que contempla as artesanias docentes para a equidade racial: ensinar e aprender sobre as diversidades étnico-raciais em contexto digital, coordenado pela Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder. A pesquisa (de)formação do LABDOC Equidade Racial transcorreu entre 2021 e 2023, contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e se constituiu como um subprojeto do LABDOC/Unisinos/CNPq (Weschenfelder, 2021).

O grupo de participantes foi organizado a partir da indicação das Secretarias Municipais de Educação, seguindo alguns requisitos estabelecidos pelo edital vigente, em 2021. O projeto de pesquisa propôs que, dentre os participantes, fossem priorizados docentes negros/as ou indígenas, atuantes nas zonas periféricas dos municípios e que fossem professores dos anos finais do Ensino Fundamental (Weschenfelder, 2021). Constituiu-se um grupo com 35 docentes de dez municípios do Vale dos Sinos/RS, que participaram até a conclusão da formação.

A pesquisa (de)formação visou proporcionar subsídios aos docentes e potencializar as práticas pedagógicas da EREER, com vistas a minimizar os efeitos da pandemia de Covid-19 nas aprendizagens dos/as estudantes, cujo contexto do nascimento já os coloca em desvantagem (Weschenfelder, 2021). A pesquisa mostrou que os profissionais que participaram do estudo fazem a diferença na implantação do artigo 26-A da LDBEN e comungam da prática de uma pedagogia que requer a transformação de si e do outro e o engajamento na busca por conhecimentos que fundamentem e levem a uma reflexão crítica sobre as práticas da Educação Antirracista.

Esse direcionamento vai ao encontro da minha formação acadêmica. Iniciei minhas reflexões acerca da representação do negro na arte ainda na graduação. No trabalho de conclusão do curso de História, *Imagens do negro em obras da literatura ficcional, da pintura e fotografias*, ensaiei os primeiros passos em busca de

problematizar os discursos acerca da exclusão e estereotipação do grupo social negro como sujeito histórico na história do Brasil. Esta dissertação segue na linha dos estudos, iniciada com a monografia realizada no contexto da publicação da Lei nº 10.639/2003, alinhada a 21 anos de atuação docente, nos quais conduzo minhas práticas pedagógicas orientadas pelos princípios da Educação Antirracista.

Me autoidentifico como mulher e docente negra que, inspirada por novos saberes e com o intuito de contribuir para a implementação do artigo 26-A da LDBEN, analisa como se constituem as subjetividades dos docentes que atuam com a Educação Antirracista. Essa delimitação do tema foi sendo costurada no diálogo com os estudos de Weschenfelder e seguindo os caminhos construídos pela linha de pesquisa Educação, Desigualdade e Inclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.

Pensar em uma sociedade na qual seja possível almejar a justiça social é refletir sobre ações e sujeitos que aspiram a equidade como base das relações. Numa sociedade formada por povos com culturas diversas, somos um bocado de cada um dos “outros”. Somos frutos do nosso tempo, nos constituímos como sujeitos perante o “outro”, sou afetada e minha subjetividade afeta o “outro”. No entanto, a maioria de nós não reconhece este outro e não faz da diferença o elemento provocador das práticas pedagógicas. Escolher abordar a constituição do sujeito docente foi um desafio, pois investiguei indiretamente a minha própria trajetória, podendo incorrer no risco de não conseguir me distanciar o suficiente para me debruçar sobre a constituição da docente/pesquisadora que transforma e é transformada pelos movimentos da pesquisa.

A partir de Foucault (2010a), entendo a subjetivação como um processo que se inicia com o questionamento das verdades que o sujeito estabelece como suas ao refletir criticamente sobre elas e ao introduzir novos conhecimentos que passa a admitir como seus. As alianças com outras verdades provocam a transformação do sujeito, buscando reduzir sua sujeição e potencializando sua capacidade de ação enquanto escolhe, de forma mais qualificada, o modo de ser e estar no mundo (Foucault, 2010a). Uma abordagem a partir da subjetivação do ser “consigo” e com o “outro” me inspira em uma tentativa de compreender como se forma o sujeito docente, que tem a sua prática norteadas pelas relações étnico-raciais para promover uma Educação Antirracista.

Foucault (2010a) entende que o processo de subjetivação do sujeito ocorre a

partir de duas ações: uma que é o movimento do próprio sujeito sobre si mesmo e outra que se constitui na relação com o outro. Na primeira, o sujeito procura se conhecer e conhecer o contexto em que vive e, a partir disso, agir a partir daquilo que foi produzido. Nesta reflexão entra a “questão do sujeito”, quem é esse sujeito sobre o qual se deve refletir? O próprio Foucault questiona: “o que é esse sujeito, que ponto é esse em cuja direção deve orientar-se a atividade reflexiva, a atividade refletida, essa atividade que retorna do indivíduo para ele mesmo? O que é esse eu?” (Idem, 2010a, p. 37).

A segunda ação que atua na constituição do sujeito também situa-se na esfera das relações. Na relação com o “outro”, o lugar e o papel ocupados por este “outro” apresentam elementos que influenciam na constituição da subjetivação do sujeito. Isto é, na mesma medida em que o sujeito é subjetivado, ele atua na subjetivação do “outro”. “A constituição de si como objeto suscetível de polarizar à vontade, de apresentar-se como objeto, finalidade livre, absoluta e permanente da vontade, só pode fazer-se por intermédio do outro” (Foucault, 2010a, p. 120). Este construto de sujeito é consonante ao docente eticamente envolvido em sua prática.

A racionalidade moderna (Aníbal Quijano, 2005) produziu o preconceito racial para justificar a imposição do domínio europeu sobre as demais sociedades com as quais passaram a ter relações. O racismo aliado ao colonialismo e ao capitalismo se tornaram a base das desigualdades sociais no Brasil. Para pesquisadores da temática racial, como Abdias Nascimento (2016); Silvio Luiz de Almeida (2019); Kabengele Munanga (2020); Cida Bento (2022); e Sueli Carneiro (2023), a contemporaneidade trouxe consigo o advento de novas racionalidades sem, no entanto, viabilizar transformações substanciais em nossa sociedade, na qual se perpetuam as concepções preconceituosas que promovem a manutenção das desigualdades, revelando que, no Brasil, a pobreza, a violência e a exclusão têm cor (ONU, 2016).

Compreender como se constituíram as relações entre europeus, africanos, indígenas e imigrantes, fundamentada na historiografia, é construir competências necessárias para a aplicabilidade do artigo 26-A da LDBEN, no que tange à reconstrução de conhecimento sobre os temas por ele direcionados. A não compreensão do contexto histórico no qual se formularam as relações e posições sociais brasileiras permitem que se perpetuem as desigualdades sociais. Os conhecimentos oferecidos aos/às estudantes devem servir de instrumentos na construção da criticidade para utilizarem os saberes escolares em prol da justiça

social, que tem na “escola justa” o seu grande aliado (François Dubet, 2004). Para definir o que entendo como escola justa, alio-me a Dubet (2004, p. 148): “nesse caso, o sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições de competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos”.

A temática do estudo dialoga com os Estudos Foucaultianos, com o campo teórico da EREER e com práticas pedagógicas de docentes que implementam a Educação Antirracista nas instituições de ensino nas quais atuam, incluindo a minha prática. Entretanto, muitos fatores permeiam a implementação do artigo 26-A da LDBEN, como a descolonização dos currículos escolares (Gomes, 2012), o pacto da branquitude (Bento, 2022) e o avanço de uma tendência política ultraconservadora defendida por membros de partidos políticos da extrema-direita. São muitos os desafios enfrentados para a efetivação da equidade racial, contudo não se pode menosprezar os avanços conquistados como os inúmeros exemplos de práticas pedagógicas que atuam como forma de resistir e contribuem para que se prospere um “projeto de nação” (Silva, 2004) com mais justiça social.

Desta forma, me propus a identificar e analisar os elementos que constituem a subjetividade docente com a intenção de compreender como ocorre a constituição da docência de professores/as da Educação Básica comprometidos com a EREER. Para isso, as narrativas de si e sobre o fazer pedagógico dos/as docentes entrevistados/as forneceram pistas para a reflexão acerca das características destes profissionais que utilizam os princípios da EREER e como elas auxiliam na construção do pensamento crítico para alicerçar práticas pedagógicas que se enquadram na Educação Antirracista.

Ao definir a perspectiva da pesquisa qualitativa para este estudo, e as entrevistas como instrumento metodológico de produção de dados, assumi o compromisso ético na utilização dos dados levantados, assim como estou ciente de que devo manter o rigor da pesquisa científica. Como mencionado anteriormente, esta dissertação é um desdobramento da pesquisa desenvolvida com docentes participantes LABDOC Equidade Racial, com o objetivo de compreender o que os mobilizam na promoção da Educação Antirracista nas redes municipais de ensino do Vale dos Sinos/RS.

Para orientar o estudo, defini a seguinte problemática: Como se constituem os/as docentes que trabalham com a EREER e se engajam na construção de uma

Educação Antirracista? Que relações de saber, poder e ética acionam em sua docência, de modo a constituírem suas subjetividades?

Para responder esses questionamentos foram traçados objetivos. Como o objetivo geral é aquele que, segundo Marina Marconi e Eva Lakatos (2023, p. 247), “serve de ‘fio condutor’ para a construção dos elementos que serão utilizados para a argumentação na análise, e sinaliza de forma indubitável o ponto em que o/a pesquisador/a quer chegar” ao sair do “labirinto da pesquisa” (Vera Corazza, 2007), apresento o seguinte objetivo geral: analisar os elementos que constituem a docência dos/as professores/as que desenvolvem a Educação Antirracista no Ensino Fundamental de escolas públicas do Vale dos Sinos/RS. E como objetivos específicos, concebi a relevância de: conhecer, as trajetórias de docentes comprometidos de escolas do Vale dos Sinos/RS, o que os mobiliza com a Educação Antirracista; analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes participantes do LABDOC Equidade Racial, vinculadas a Educação das Relações Étnico-Raciais; e compreender as relações de saber, poder e ética que constituem a docência antirracista no Vale do Sinos/RS.

Conforme Gomes (2010, p. 148), “no Brasil, o racismo insistentemente é negado no discurso brasileiro, mas se mantém presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas”. Seguindo esse raciocínio, penso na escola como um campo de lutas, sendo também um espaço repleto de desafios e possibilidades, local onde podemos buscar a igualdade e proporcionar equidade de acesso ao conhecimento dos/as estudantes cujos desempenhos escolares são atravessados por inúmeras questões sociais. A complexidade de convivência no espaço escolar e das tensões comuns em seu cotidiano me fazem refletir sobre as relações étnico-raciais nesses locais.

Como professora negra que convive com conflitos de relações étnico-raciais no interior dos estabelecimentos de ensino nos quais atuo, tomo como responsabilidade realizar intervenções que reverberem no espaço escolar, proporcionando conhecimentos que visem erradicar os conflitos raciais no ambiente escolar. Ao proporcionar conhecimento histórico sobre as condições em que se estruturou nossa sociedade aos/às estudantes, independentemente de sua raça, procuro fomentar reflexões críticas sobre os espaços sociais, movendo o pêndulo da balança histórica para compreenderem a justiça social como possível.

Com os objetivos traçados passo descrever a estrutura desta pesquisa, que conta com oito capítulos, incluindo a introdução. No capítulo 2, *Sou porque você é; sou porque nós somos*, inspiro-me nas vozes femininas utilizadas na construção do corpo teórico da dissertação, em especial, à de hooks (2017; 2019; 2020; 2021). Para compor o texto, invoquei memórias. Portanto, ele é marcado por escolhas de circunstâncias às quais releguei importância, por esquecimentos e ocultações da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, onde reconstruo partes da minha história como mulher, negra e professora. Além disso, apresentarei elementos constituintes da interseccionalidade entre gênero, raça e classe social, fundamentados por trabalhos realizados sobre a temática negra, entre 2018 e 2023, que contribuem para esta produção de conhecimento.

Para o capítulo 3, *Onde está o Negro do Rio Grande do Sul? Des/conexões historiográficas*, compreendi como fundamental contextualizar historicamente a presença do negro no Rio Grande do Sul. Sendo a história a área de conhecimento que servem para investigar e analisar as complexas e dinâmicas relações de poder que teceram e movimentam as questões raciais ao longo do tempo, revelando suas origens, transformações e impactos sociais.

Inicialmente, retomo o contexto histórico da presença negra no Rio Grande do Sul, enfatizando a invisibilidade e o apagamento a que foi relegada a história e as contribuições deste povo pela historiografia. Procuro evidenciar porque o estado gaúcho oferece um *lócus* importante para estudar a temática do negro e as relações raciais que aqui se estabelecem. Aponto que os discursos que alicerçam noções de verdades estabelecidos pela historiografia eurocêntrica privilegiaram a participação dos imigrantes europeus na construção da sociedade riograndense, de maneira tão convincente, que ainda hoje, brasileiros/as, de outras regiões do país, como o próprio Presidente da República, surpreendem-se com a quantidade de negros/as que vivem em nosso estado.

No capítulo 4, *Ser docente no Rio Grande do Sul e no Brasil*, invisto na reconstituição do processo histórico da profissão docente no Brasil e no Rio Grande do Sul. Com recorte temporal que se inicia no final do século XIX à contemporaneidade apoiada pesquisadores que investigam temáticas relacionadas à história da docência e dialogam com os pressupostos dos saberes do campo da educação. Esta retomada da história permite a visualização das condições e possibilidades da emergência da docência no Rio Grande do Sul. Concluo o capítulo

cruzando o conhecimento sobre a presença da população negra no Rio Grande do Sul com as concepções de docência, a fim de articular o surgimento da docência antirracista.

O capítulo 5 foi destinado à discussão sobre as *Concepções teórico-metodológicas*, que embasaram a investigação. Ali explicito a composição do referencial teórico e metodológico, como foram produzidos os dados e as ferramentas usadas para a análise. Neste capítulo expressei o meu entendimento sobre os conceitos e os pressupostos foucaultianos que foram utilizados para realizar a análise dos dados. Discurso sobre a análise dos discursos (Foucault, 2010a; 2010b; 2019) como um dispositivo que dialoga com outras áreas do conhecimento operando conceitos nas construções discursivas. No decorrer do processo analítico, utilizei e verifiquei como as relações de saber, poder e ética operam como uma matriz de experiência (Foucault, 2010a) na constituição da docência antirracista. Para a composição do referencial teórico-metodológico, dialoguei com historiadores/as que estudam a presença negra na história do Brasil e do Rio Grande do Sul; com pesquisadores/as que investigam as relações raciais no Brasil e com estudiosos/as que a formação docente, tais como: Lilia Moritz Schwarcz (2019) e António Nóvoa (2019); Gomes (2012; 2021); hooks (2017; 2019; 2020; 2021); Weschenfelder (2018); Munanga (2019); Carneiro (2023); e Gloria Ladson-Billings (2023).

Comungando com o referencial teórico escolhido, os dados foram produzidos através de entrevistas semiestruturadas com 10 docentes, no intuito de contemplar a representação de municípios com realidades diferentes. Para realizar a análise, utilizei excertos das narrativas que evidenciaram as formas como os/as docentes pensam sobre si, suas relações e atuações. A partir do referencial teórico escolhido, utilizando a matriz de experiência como ferramenta, defini três eixos para exercitar a análise: *a) a reflexão sobre si, sobre o pertencimento étnico-racial e as diferenças; b) a vontade de saber e o investimento formativo permanente; c) o engajamento com a educação e a equidade racial.*

No capítulo 6, *A reflexão sobre si, o próprio pertencimento étnico-racial e as diferenças*, analiso a constituição da docência antirracista problematizando a reflexão sobre si, sobre o pertencimento étnico-racial e as diferenças. Utilizo excertos retirados das entrevistas realizadas com dez docentes participantes do LABDOC Equidade Racial para identificar como as reflexões sobre as constituições identitárias acionam as relações de saber-poder na constituição do/a docente que se posiciona como

antirracista. As análises demonstram que as reflexões sobre a construção da identidade étnico-racial potencializam as ações do sujeito sobre si e sobre a prática docente. Inclui neste capítulo o eixo *a vontade de saber e o investimento formativo permanente*, em que faço uma discussão sobre a influência das formações iniciais e continuadas na constituição do sujeito docente antirracista. A análise dos trechos das falas dos/as professores/as entrevistados/as evidenciou a importância da formação na constituição da docência. Os/As estudiosos/as da formação docente entendem que a docência pode ser construída e as falas dos professores/as entrevistados/as demonstram que eles têm consciência de que a constituição é um processo contínuo. Observam, ainda, que tanto a postura como a docência antirracista são dependentes da intencionalidade do sujeito, fornecendo exemplos importantes a partir de suas práticas pedagógicas.

O capítulo 7 tem como título *A EREER é para quem mesmo?* Ali a discussão teve como eixo *o engajamento com a educação e a equidade racial*, em que explico como este eixo mobilizou o conceito de governo (Foucault, 2014) para compreender como os elementos da ética de si, a ética na relação com o outro e o engajamento operam na subjetivação da docência antirracista pelo compromisso com os/as estudantes e com a justiça social. O estudo dos trechos selecionados anunciou uma docência engajada na luta e na resistência contra o racismo. Os excertos demonstram que os/as docentes antirracistas apresentam um modo de ser e estar no mundo comprometido com a humanidade. Eles se sentem responsáveis por promoverem mudanças de atitudes e transformações das relações de desigualdades que permeiam as estruturas da nossa sociedade.

O capítulo 8 foi destinado às considerações finais, no qual realizei a retomada da argumentação utilizada para responder a problemática da pesquisa, e atender aos objetivos propostos. Destaco o anúncio da docência engajada como aspecto da docência antirracista, que acabam por reverberar na Educação Antirracista.

A você leitor/a que se interessou pelo tema ao ler essa introdução, convido-o/a para aprofundar a sua percepção de como eu me posicionei política e eticamente, como discuti, argumentei e defendi a Educação Antirracista.

2 SOU PORQUE VOCÊ É; SOU PORQUE NÓS SOMOS

Ubuntu é uma maneira de estar na vida. É uma palavra que condensa a verdadeira essência do que é ser humano. A minha humanidade está intrinsecamente ligada à tua e, por isso, eu sou humano porque pertenço, participo e partilho de um sentido de comunidade. Tu e eu somos feitos para a interdependência e para a complementaridade (Tutu⁷, s.d.).

Abro este capítulo com as palavras de Desmond Tutu (s.d.), grande defensor dos Direitos Humanos e da convivência pacífica entre todos os sujeitos, sem distinção. Segundo Kellison Cavalcante (2020), ubuntu é mais do que uma palavra, é uma filosofia de vida originária da cultura do povo zulu. Tem como princípio a humanidade para todos e é fundamentada na coletividade e na convivência harmoniosa com o “outro”.

Na esteira da filosofia ubuntu, convoco a humanidade do outro a dialogar comigo, porque o “outro” é o meu espelho. Neste capítulo, alimentando o desejo de ser o reflexo do outro, forneço pistas dos elementos e princípios que moldam o meu jeito de ser e existir no mundo.

2.1 Tessituras da docência: entrelaçando memórias

Antes de realizar o que Foucault (2010a) denomina de “escrita de si”, sinto necessidade de explicitar que me refiro ao sujeito de ação, aquele que sabe que se transforma constantemente. Neste mesmo movimento, entendo que a docência se apresenta como uma ação educativa e um processo pedagógico intencional que utiliza de conhecimentos específicos. Sua atuação se consolida por meio de práticas pedagógicas que mobilizam discursos que circulam como regimes de verdade, conforme Foucault (2014) nos possibilita entender.

A motivação para retornar à academia em busca de novos conhecimentos surgiu a partir de inquietações relacionadas à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Ao revisitar a história da minha constituição como ser humano e como docente, sinto-me na busca de uma ação marcada e constituída a partir de um lugar de fala (Djamila Ribeiro, 2017) de mulher, negra e docente. Ribeiro (2017) discute sobre o lugar de fala a partir da posição social de um indivíduo e de quem tem

⁷ Disponível em: academialideresubuntu.org/pt/o-ubuntu/fundamentos. Acesso em: 05 out. 2024.

autoridade para falar sobre determinados assuntos. Uma autoridade que é dada pelo pertencimento étnico-racial, mas que não elimina outras possibilidades que autorizam pessoas a falar sobre o assunto. Segundo a autora, lugar de fala não significa, por exemplo, que só os negros podem falar sobre as questões raciais, mas sim que durante séculos somente homens brancos acadêmicos eram legitimados para pesquisar sobre as diferentes experiências sociais. Dessa forma, entendo o lugar de fala como um conceito útil para o reconhecimento do espaço para que grupos historicamente invisibilizados possam expressar suas vivências e concepções de mundo. No que diz respeito a essa investigação, compreendo que o meu lugar de fala é constituído pelo meu desejo de retornar à academia e desenvolver um estudo que é atravessado por aspectos da minha constituição identitária de mulher negra e docente.

Nasci mulher e negra em uma sociedade patriarcal, racista e capitalista, na qual predominam os valores eurocêtricos. Este é o contexto histórico de uma sociedade que, durante muito tempo, invisibilizou a participação dos negros e das mulheres, silenciando suas vozes na historiografia. hooks (2019) compreende que o falar de si, tanto na esfera privada como na pública, para os/as negros/as é um ato de resistência aos discursos eurocêtricos predominantes na sociedade.

Para mim, tem sido um esforço político me agarrar à crença de que há muito sobre o que nós — pessoas negras — precisamos falar, muito que é privado e que deve ser compartilhado abertamente, se for para curarmos nossas feridas (dores causadas pela dominação e exploração e opressão), se for para nos recuperarmos e conscientizarmos (hooks, 2019, p. 26).

Diante disso, passo a narrar alguns fatos da minha trajetória no intuito de fazer “a história revolucionária, contando o passado como aprendemos no boca a boca, contando o presente como o vemos, sabemos e sentimos em nossos corações com nossas palavras” (hooks, 2019, p. 27). Como sujeito, fui forjada na árdua batalha da sobrevivência. Sem, no entanto, compreender o porquê de tantos desafios impostos para conquistar um espaço social que proporcionasse o mínimo de conforto para uma existência digna. Nasci no seio de uma família pobre, na qual o progenitor, José Cirilo, natural de Sergipe, nordestino e negro, se distanciara da família ainda muito jovem — aos 16 anos — e, como ele mesmo dizia: foi “correr o mundo”. Minha mãe, filha de descendentes de portugueses, nascidos na Bahia, Devani Cirilo, ou Dona Nica como

é conhecida, nasceu no Norte do Paraná. Filha do segundo casamento do meu avô, Manuel Prado, perdeu sua mãe aos três anos e foi criada com uma irmã e dois irmãos mais velhos, pelo pai e pela avó materna.

José e Devani se casaram em 1965 e dois anos depois eu nasci. Meus pais trabalhavam como boias-frias em fazendas do norte do Paraná. Minhas irmãs e eu nascemos na zona rural, em um contexto social no qual as condições de acesso aos bens de consumo eram reduzidas. Na luta pela sobrevivência, meus pais viviam migrando. Em um desses movimentos migratórios, fomos viver em Mato Grosso, momento em que eu já tinha concluído o primeiro ano do Ensino Fundamental. Fiquei sem estudar por dois anos até que retornássemos para o sul.

Fui viver na cidade de Campo Largo/PR, pertencente à região metropolitana de Curitiba/PR. Naquele lugar, novas possibilidades de existência surgiram. Meu pai passou a trabalhar com carteira assinada como operário. Para minha mãe, as opções eram poucas, o que a levou a se tornar empregada doméstica.

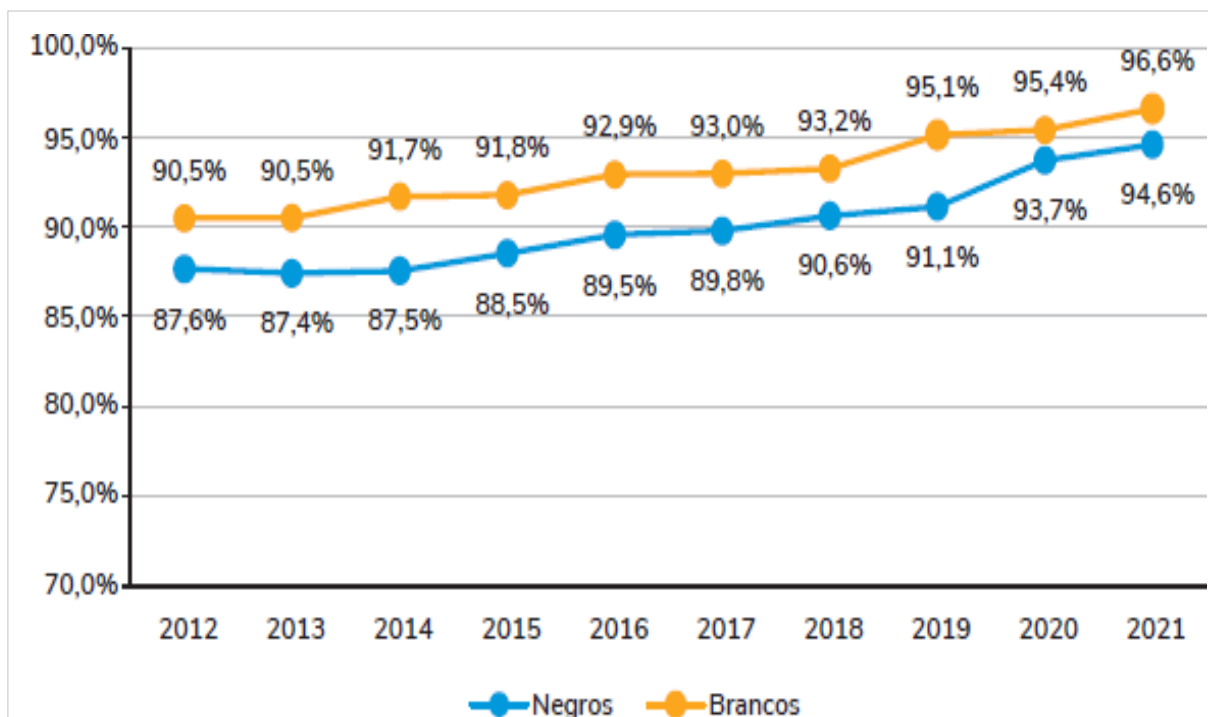
A falta de capital cultural (Pierre Bourdieu, 1997) e a frustração por não conseguir estudar se constituíram em obstáculos para que minha mãe percebesse a formação acadêmica como uma estratégia que nos levaria à ascensão social. Hoje, tenho a compreensão do quão sábia ela foi. O olhar crítico sob o qual visitava sua trajetória se tornou força e o fio condutor da caminhada acadêmica de suas filhas.

Ao apresentar essa parte da minha história, lembro-me dos dizeres de minha mãe: “vocês precisam terminar os estudos”. Assim, estudar era o que nos daria condições de ter outras opções de existir no mundo, diferentes das que elas — minha mãe, minhas avós e minhas tias — tiveram. Ao almejar um “futuro melhor” para as filhas, ela apostou em nossa educação primária, pois, neste sonho, habitava a crença de que só havia este caminho como possibilidade para ascender socialmente.

Mesmo gostando muito de estudar, minha vida acadêmica não transcorreu de forma contínua, houve interrupções e pausas provocadas pelos desafios impostos aos percursos de alunos/as de classes sociais baixas. Estes obstáculos ainda podem ser observados nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2022).

Entre 2012 e 2021, houve um aumento no número de alunos/as negros/as que concluíram a educação básica, mas em proporção menor aos/as alunos/as brancos/as. O que podemos compreender melhor com os dados comparativos dos resultados anuais conforme apresento no Gráfico 1.

Figura 1 - População entre 15 e 17 anos que frequenta ou concluiu a Educação Básica



Fonte: Brasil (2022, p. 94).

Em relação aos estudantes negros/as e brancos/as, “[...] as estimativas apontam para uma redução das desigualdades. Em 2021, 94,6% dos/as jovens negros/as de 15 a 17 anos de idade frequentavam a escola ou possuíam a educação básica completa; entre os/as declarados/as brancos/as, o valor era de 96,6% [...]” (Brasil, 2022, p. 94).

Pelos dados do INEP, podemos verificar que os anos médios de estudo entre os/as jovens também obteve avanço, embora se mantenham as desigualdades educacionais entre alunos/as negros/as e brancos/as. Esses dados demonstram que quanto mais se avança no nível de escolaridade, menores são as chances de a população negra permanecer estudando.

Sem concluir o Ensino Fundamental, abandonei os estudos para trabalhar e ajudar em casa. Aos 18 anos, trabalhando formalmente, retornei à escola para concluir o Ensino Fundamental impulsionada pelo desejo de deixar o “chão da fábrica” e passar a trabalhar como auxiliar de escritório. Concluí essa etapa de forma bem peculiar, pois trabalhava em turnos e frequentava a escola à noite semana sim, semana não.

Os desafios que superei ainda são enfrentados pelos/as estudantes negros/as, como podemos verificar no Gráfico 1, mesmo após o Ministério da Educação instituir o Plano Nacional de Educação que estabelece metas para superar as desigualdades

educacionais entre brancos/as e negros/as (Brasil, 2014).

Os desafios impostos pela interseccionalidade entre raça, gênero e classe social não foram poucos. Concluir o Ensino Médio em uma época na qual o sistema educacional era elitista, com uma divisão entre estudos propedêuticos e escola técnica (Marise Nogueira Ramos, 2011) era a grande meta. Deste modo, a formação era a única opção para quem almejava melhorar sua condição econômica.

Essa situação é um exemplo das muitas implicações do racismo estrutural (Silvio Almeida, 2019), responsável por determinar as posições sociais dos sujeitos. Para Almeida (2019, p. 33), o racismo “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural”. hooks (2019) aponta este aspecto na vida de milhares de mulheres negras, pois vivenciou situações discriminatórias explícitas na universidade. “Aqueles de nós que viemos de classes desprivilegiadas, que éramos negros, só éramos capazes de cursar a faculdade porque desafiávamos duramente aqueles que tentaram nos fazer acreditar que éramos espertos, mas ‘não espertos o suficiente’” (hooks, 2019, p. 131).

A década de 1980 apresentou um cenário educacional marcado por disputas políticas e ideológicas que tinham como elemento condutor a redemocratização do Brasil. Neste contexto de grande agitação, os movimentos sociais pressionavam o Estado para aumentar o número de vagas nas universidades (Ramos, 2011). Como alternativa, alinhado às políticas internacionais de modernização, investia na educação tecnicista para capacitar os/as jovens ao mercado de trabalho.

Conforme a autora, os/as teóricos/as da Educação daquela época que estudavam as relações entre a educação e o mundo do trabalho, defendiam que havia “a necessária vinculação da educação à prática social e ao trabalho como princípio educativo” (Ramos, 2011, p. 235). Após muita negociação na empresa em que trabalhava, consegui a mudança de turno de trabalho para o dia, o que me possibilitou cursar e concluir o então Segundo Grau Técnico em uma das duas escolas que ofereciam este nível de ensino na cidade em que morava no Paraná.

Os desafios impostos aos/as estudantes da classe trabalhadora, como abandonar os estudos para trabalhar e auxiliar nas despesas familiares, continuam interferindo na vida escolar de adolescentes e jovens, como demonstram os dados do INEP, expostos no Gráfico 2.

Figura 2 - População entre 15 e 17 anos que frequenta ou concluiu o Ensino Médio



Fonte: Brasil (2022, p. 100).

Ao analisarmos o Gráfico 2, é possível percebermos as desigualdades de acesso ao Ensino Médio para negros e brancos. “Em 2012, a diferença entre os dois grupos era de 16,1 p.p.: 56,9% dos negros frequentavam ou já haviam concluído o Ensino Médio, enquanto entre os brancos o índice era de 73,0%” (Brasil, 2022, p. 100). Contudo, ao longo do período, “houve uma redução nessa diferença, que atingiu 9,4 p.p., em 2021. Entretanto, a tendência de ampliação do acesso sofre recuo em 2021, com queda para ambos os grupos [...]” (Brasil, 2022, p. 100), sendo para os negros 70,9% e para os brancos 80,3%.

O ano de 1989 foi ímpar em minha vida, pois ficou marcado pela conclusão do Ensino Médio, por uma gravidez e pelo nascimento da minha filha. Foram conquistas e desafios inesperados, como, por exemplo, tornar-me mãe solo. Entretanto, mais uma vez, foi necessário dar uma pausa na vida acadêmica.

Tenho consciência de que, ao escrever parte de minhas vivências, compartilho as experiências de milhares de jovens brasileiras, incluindo a narrada por Carneiro (2023). Afinal, para nós, mulheres negras, a resistência precisa ser constante, visando mantermos vivas as expectativas que impulsionam o desejo de transformação.

Em 1995, passei a morar em Porto Alegre/RS e me matriculei em um cursinho pré-vestibular, retomando minha formação. Realizei os vestibulares da Unisinos e da

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para o curso de Direito. Desejava me tornar advogada, pois acreditava que a justiça conquistada pela legalidade se converteria em justiça social. Como segunda opção, escolhi o curso de Licenciatura em História, em ambos os vestibulares. Aprovada nas duas universidades, ingressei na Unisinos, na qual cursei sete semestres do curso de Direito.

No decorrer das disciplinas, passei a compreender que a justiça não era como eu acreditava. O objetivo do curso de Direito tratava de uma longa lista de direitos e princípios para a convivência harmônica entre os sujeitos civis. Assim, a concepção ingênua de justiça se transformou em uma visão crítica, que necessitava de novos conhecimentos que fundamentassem a ação em busca da tão almejada justiça social. Atualmente, assim como Nancy Fraser (2022), entendo justiça social como promoção de acesso e redistribuição dos bens necessários a uma vida digna, de modo igualitário com a redistribuição e o reconhecimento da igualdade de direitos e deveres. Isto é, a busca por equilibrar a diversidade dos grupos sociais e seus interesses.

Para além da minha compreensão limitada de justiça, no cotidiano do curso de Direito deparei-me com outros desafios, como o sentimento de não pertencimento àquele meio acadêmico, no qual a presença era predominantemente de estudantes homens, brancos, jovens e pertencentes à classe média. Um meio em que,

[...] para o oprimido, o explorado, o dominado, a dominação não é somente um discurso radical para livros. É sobre — a dor da fome, a dor do excesso de trabalho, a dor da degradação e da desumanização, a dor da solidão, a dor da perda, a dor do isolamento, a dor do exílio — espiritual e físico (hooks, 2019, p. 28).

Em todo esse percurso, hoje percebo que não tinha consciência da minha identidade racial. Tanto que me questiono: como consegui viver tanto tempo sem consciência da minha identidade racial? Compreendia-me como sujeito responsável por transformar minha caminhada, contudo, a questão racial não tinha pauta em minhas reflexões. A falta de compreensão da minha realidade, mesmo sofrendo discriminação por conta da cor, manteve-me por 30 anos atribuindo os desafios enfrentados, simplesmente, aos fatores econômicos.

2.2 O chão da sala, lugar de escrevivências⁸

Descrevo minha trajetória acadêmica e profissional que me trouxe até aqui buscando em minha memória elementos da minha história que considero significantes para compreender os processos de constituição que me movimentaram para o exercício da docência. Assim, recorro às reflexões de hooks (2017) para descrever minha postura de docente e de estudante.

Enquanto docente, “[...] o lecionar — o educar — era [é] fundamentalmente político, pois tinha [tem] raízes na luta antirracista”. Como estudante, reconheço que para os negros estudarem é “[...] um ato contra-hegemônico, modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2017, p. 10).

Ao ingressar no curso de História, o conhecimento me proporcionou uma nova maneira de compreender e de refletir sobre a minha trajetória. Ao longo do curso, fui me identificando como mulher negra, cuja subjetividade havia sido constituída até a idade adulta pelos pressupostos das racionalidades racista, patriarcal, capitalista e colonial. Com o estudo realizado para a realização do trabalho de conclusão de curso, encontrei uma forma de resistir e discutir sobre alguns aspectos do racismo (Maria Aparecida Cirilo, 2003). “Falar se torna tanto uma forma de engajar em uma autotransformação ativa quanto um rito de passagem quando alguém deixa de ser objeto e se transforma em sujeito” (hooks, 2017, p. 45).

De fato, foi somente a partir daquele momento que compreendi que ao me assumir como mulher negra, comprometia-me com a luta contra o racismo. Tal compromisso me fez revisitar minha história, em busca de compreender o porquê sentia necessidade de ter sempre um desempenho escolar de excelência. Era o meio que encontrava para me tornar visível aos olhos de meus professores. Isto é, inconscientemente, agia, como aponta Frantz Fanon (2020, p. 163), de modo que “não olhem para sua pele, mas para as suas qualidades intelectuais”.

Durante toda a minha trajetória, fui alimentando uma força de vontade descomunal para superar os desafios impostos pelo racismo que vinha determinando minha situação pessoal, acadêmica e profissional. No campo profissional, as

⁸ Termo criado por Conceição Evaristo. Disponível em: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, PEREIRA, Maria do Rosário (org.). **Escrevivências**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Salvador: Malê, 2016.

frustrações foram muitas. Cada vez que criava a expectativa de uma promoção e esta não ocorria, o sofrimento era imenso, buscava identificar falhas em minha personalidade e em minhas habilidades profissionais. Como forma de resistência, retornei inúmeras vezes ao sistema de ensino, além de aprender a lidar com as frustrações profissionais.

Atualmente, já não sinto necessidade de “ser o [a] melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o ‘defeito’ para ser aceito [a]. Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o [a] melhor, dado unânime em todas as histórias de vida” (Neuza Santos Souza, 2021, p. 40).

Por muito tempo, reconheci-me e fui reconhecida como “mulata⁹”. Este termo que atualmente é pejorativo, por décadas foi identificado como símbolo da beleza nacional. Para Munanga (2019), este conceito, na perspectiva da “mestiçagem”, foi utilizado como uma supervalorização do negro. Ser “mulata” não era ser negra, mas ser exótica, uma mulher desejada para o sexo, não para ser a namorada e/ou a esposa.

Segundo a historiadora Schwarcz (2019), essa imagem foi construída com um sentido invertido no período da escravidão. “Data também desse período a perversa representação da ‘mulata’ como uma mulher mais ‘propensa’ à sexualidade e à lascívia” (Schwarcz, 2019, p. 23). Continuamente, as escravizadas eram submetidas aos desmandos dos senhores, no entanto, a elas era atribuído o “oferecimento” de favores sexuais.

Eu sentia e sabia que havia algo mais, mas não tinha consciência de que havia me tornado um objeto sexual. Hoje, ecoa em mim as palavras do ícone do feminismo brasileiro, Lélia González (2012, n.p.): “além disso, o seguinte: sou negra e mulher. Isso não significa que eu sou a mulata gostosa, a doméstica escrava ou a mãe preta de bom coração. Escreve isso aí, esse é o meu recado para a mulher preta brasileira”.

“Pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito” (Jurandir Costa, 2021, p. 10). Mesmo vivendo intensamente os entrelaçamentos das questões raciais, de gênero e classe social, não conseguia retirar o véu da ignorância que envolvia o meu pensar, visto que, como afirma Souza (2021, p. 18): “o negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço

⁹ Munanga (2019, p. 34) aborda que Daniel Leasearllier, “um dos que propuseram a abolição gradual da escravidão, recomendava a extinção do comércio de mulheres negras, visto que os mulatos constituíam uma raça bastarda e viciosa, juntando aos vícios de sua origem negra a insolência e a preguiça provocadas pelo orgulho de sua origem branca”.

do massacre mais ou menos dramático da sua identidade”. De modo que não conseguia descolonizar minha forma de pensar e desenvolver um posicionamento crítico em relação às questões raciais que estão enraizadas em minha constituição enquanto sujeito histórico.

O conhecimento construído no âmbito do Direito, por meio das disciplinas de Antropologia aplicada ao Direito, Filosofia aplicada ao Direito e Sociologia do Direito, possibilitaram-me uma maior compreensão das relações de poder que regem e determinam as posições sociais no Brasil e como estão entrelaçadas à minha história de vida. O reconhecimento da influência que as relações raciais, de gênero e de classe social tiveram em minha trajetória foi a “virada de chave” na construção da minha identidade enquanto mulher negra.

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. [...] Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 17-18).

O desencanto com o curso de Direito e a sensação de não pertença me levaram a rever as aspirações pessoais e profissionais que esperava obter com a formação acadêmica. Em 2000, transferi minha matrícula para a segunda opção de curso indicada no vestibular. Foi amor à primeira disciplina. Enquanto cursava a licenciatura em História, fui aprimorando as habilidades necessárias para compreender os diferentes aspectos e conexões que se interligaram na constituição da sociedade brasileira.

Durante a graduação, passei por situações comuns aos/às estudantes trabalhadores/as, como a interrupção dos estudos devido às questões financeiras. Entretanto, pude contar com a empatia dos professores José Baldissera e Eloísa Capovilla que, ao me oferecerem uma bolsa FAPERGS e monitoria na disciplina de História do Rio Grande do Sul, possibilitaram que concluísse o curso de História.

Por meio da bolsa FAPERGS, tive o privilégio de atuar na iniciação científica junto ao Prof. Dr. Baldissera, com a pesquisa *Uso de imagens nos livros didáticos de História*. Inclusive a apresentei em várias mostras de iniciação científica. Essa experiência me colocou em contato com leituras de outras áreas do conhecimento, incluindo a Comunicação, o que ampliou o meu conhecimento e possibilitou a escolha

do tema do meu trabalho de conclusão do curso de História.

Enquanto sujeito pesquisadora, que se constitui seguindo os passos de antecessores, elaborei o trabalho de conclusão de curso utilizando como referencial teórico o mesmo que o Prof. Dr. Baldissera usara em sua pesquisa, além de contar com a sua orientação para a elaboração. Embasada em autores que trabalham com as representações, delimitei a temática utilizando como objeto de estudo as representações do negro na arte do pintor Di Cavalcanti e na literatura de Jorge Amado, com o livro *Gabriela, Cravo e Canela*. Como recorte espaço-temporal, o foco do estudo foi o Brasil no século XX (Cirilo, 2003).

Ao refletir sobre as representações e estereótipos dos negros no Brasil, compreendi o quanto era preciso atuar em suas desconstruções. Conforme Foucault (2010a, p. 16), o estar no mundo por inteiro exige que “[...] o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito ao acesso à verdade”.

Uma transformação junto da mudança de percepção a partir das discussões que me levaram a compreender outras possibilidades e outras perspectivas. Na época, não consegui me distanciar suficientemente para uma análise mais apurada dos dados produzidos, visto que a minha identidade como mulher negra ainda estava iniciando sua constituição. Desta forma, as reflexões sobre as representações do negro foram realizadas sob as mesmas lentes com as quais eu era vista pela sociedade. Entretanto, também consigo perceber o quanto o meu trabalho de conclusão do curso de História, *Imagens do negro em obras da literatura ficcional, da pintura e fotografias*, foi inovador, pois o concluí em 2003, ano em que foi aprovada a Lei nº 10.639/2003.

Como política afirmativa, esta Lei se tornou um importante marco divisor na educação para a população negra. Com isso, não estou afirmando que não havia estudos sobre a temática racial no Brasil, anteriores à Lei, mas que ainda não haviam sido disseminados nas academias e se mantinham distantes da educação básica, inclusive nos livros didáticos de História. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 7), a educação

constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que

respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Com a conclusão do curso, cheia de expectativas e acreditando que a educação era o espaço no qual poderia colaborar para a justiça social, direcionei-me ao mercado de trabalho. Para quem não havia sonhado com a docência, a sala de aula foi uma grata surpresa e um imenso desafio, pois mesmo tendo passado pelos estágios, sendo uma estudante dedicada e dominando o conhecimento, eu não sabia “o como fazer”, como se desenvolvem os diferentes processos de aprendizagens, conhecimentos e habilidades abordados nos cursos de Magistério e de Pedagogia.

A ideia de que a licenciatura em História havia me constituído como docente se desfez no contato inicial com a sala de aula. O conhecimento sobre a história e os estágios curriculares não desenvolveram as habilidades necessárias para administrar os diferentes contextos e conflitos do dia a dia na sala de aula. Foram muitas lágrimas e inúmeros questionamentos sobre a minha escolha profissional. Era realmente aquilo que eu queria? As respostas para tantas perguntas levaram em consideração minhas convicções pessoais. Desde 2003, venho constituindo-me como docente.

O desejo de complementar os meus conhecimentos e de me tornar uma docente que prima pela qualidade de ensino e, ao mesmo tempo, quer fazer a diferença, impulsionaram-me na busca de novos conhecimentos. Inicialmente, esta busca ocorreu com os colegas — que compartilhavam seus conhecimentos metodológicos da prática docente — e com os grupos de estudo. Junto com a busca por novos conhecimentos, através de cursos de extensões e pós-graduações que agregassem qualidade à minha prática pedagógica, foi se afirmando a minha identidade como mulher negra e docente.

No início da minha trajetória como professora da rede municipal de Esteio, em 2005, em conjunto com outros colegas de História, organizamos um grupo de estudos sobre as africanidades. O objetivo era produzir conhecimento e discutir as práticas docentes nas escolas municipais para implementação da Lei nº 10.639. O grupo se manteve atuante até ser institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação, em 2010, fato que, infelizmente, levou à dispersão de seus componentes.

Há 20 anos sou professora no município de Esteio/RS. Atuo também em Canoas/RS. Em ambos os espaços, exerço a docência no ensino de História,

Geografia e Direitos Humanos nos anos finais do Ensino Fundamental. Inclusive, já trabalhei com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos. Desde que iniciei minha carreira docente, faço muitos questionamentos sobre o fazer pedagógico, bem como sobre as minhas intencionalidades e as que permeiam os sistemas educacionais.

Diante dos desafios que os/as docentes enfrentam no cotidiano da sala de aula, busquei aperfeiçoamentos, por meio de cursos de especialização na área da Educação. Realizei a primeira especialização em 2009, em Gestão e Supervisão Educacional, pelo Instituto de Educação do Rio Grande do Sul, presencialmente.

Em 2018, procurando mudar meu foco de interesse, para entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, realizei uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Positivo, no formato à distância. Na jornada por conhecimento e diante das dificuldades enfrentadas no atendimento de alunos/as com necessidades especiais, em 2020, realizei uma especialização em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal de Pelotas, também na modalidade EAD.

Ao decidir dar seguimento à minha formação acadêmica, inúmeras foram as ideias de temáticas para elaborar um projeto de pesquisa. Contudo, tinha a certeza que a minha investigação teria como foco principal a Educação Inclusiva. A decisão de pesquisar sobre a EREER só se consolidou após a realização do estágio docente, durante o Mestrado em Educação, na disciplina de EREER, sob supervisão da Profa. Dra. Viviane Weschenfelder, pois me encontrava cansada da temática. O cansaço se deve à complexidade das resistências que precisam ser quebradas para que práticas pedagógicas referentes à EREER sejam implementadas nos ambientes escolares.

Ao ver o engajamento da minha orientadora com a temática e de realizar novas leituras, pude perceber outros caminhos de abordagem do tema que me direcionaram e reconquistaram. Entre as possibilidades, a constituição docente que busca atuar na Educação Antirracista se concretizou. Desta forma, a temática da EREER se apresentou como um compromisso que assumi com a minha história e em respeito à minha ancestralidade. Afinal, como afirma hooks (2019, p. 166), “é crucial que aqueles de nós que resistem e se rebelam, que sobrevivem e têm sucesso, falem aberta e honestamente sobre nossas vidas e a natureza de nossas lutas pessoais, os meios pelos quais resolvemos e reconciliamos contradições”.

Compreender a complexidade dos processos pelos quais somos educados e,

consequentemente, forjados como docentes engajados/as na redução das desigualdades que permeiam os sistemas de ensino, pode fornecer pistas para buscarmos a formação de uma “comunidade de aprendizagem” (hooks, 2021) comprometida com a Educação Antirracista.

Assim, a construção desta dissertação tem sido muito prazerosa. Estou realmente aproveitando o processo de revisitar a minha trajetória de constituição como docente e ressignificando a minha subjetividade negra. Afinal, “um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito” (Foucault, 2010a, p. 17).

Como professora negra, compreendo-me uma docente que se constitui o tempo todo e se autoavalia na busca por aprimorar suas estratégias de ensino e aprendizagem, em um compromisso com a comunidade escolar, pois em um universo profissional no qual a maioria é composta por profissionais brancos/as, os/as estudantes negros/as e não negros/as precisam de referências. Entendo que os/as professores/as não negros/as não conseguem nem imaginar o que é ser uma professora negra ou um/a aluno/a negro/a em um estado que tem uma grande população branca. Nesses ambientes, muitas vezes, somos questionados/as sobre o fazer pedagógico por alunos/as, pais e equipes diretivas. Com essa compreensão da minha realidade que representa a de grande parte da população negra e parda em nosso país, fui questionada e tensionada por minha orientadora a procurar o meu “lugar de fala” (Ribeiro, 2017) na academia.

O desafio se iniciou com o estágio de docência na disciplina de EREER, na qual se discute a temática que dá forma ao currículo, contando com a colaboração dos discentes, por meio de suas vivências, e de práticas pedagógicas de como a teoria pode e/ou deve acompanhar a prática. A formação fomentada pela disciplina de EREER contribuiu para a reflexão dos/as futuros/as professores/as sobre a necessidade de práticas que combatam o racismo no ambiente escolar.

Como seres inacabados que somos, situo-me em um contínuo processo de constituição como docente. Por meio das minhas autoavaliações e reflexões, foi possível desconstruir e desnaturalizar as práticas pedagógicas que perpetuam o “racismo estrutural” (Almeida, 2019) nas relações entre os sujeitos que compõem as instituições escolares. Após vários anos de busca por conhecimento que auxiliasse no aprimoramento da prática pedagógica, nos espaços em que atuei e atuo, permaneço

inquieta.

Os vários desafios que o sistema educacional brasileiro apresenta me mantêm em constante movimento. Entre eles, está a não efetivação da equidade na aprendizagem, bem como a falta de garantia da implementação de políticas afirmativas destinadas à crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social.

Em situações em que as desigualdades sociais são determinadas pela cor da pele, não podemos nos permitir manter uma pretensa neutralidade diante de racionalidades estruturantes que perpetuam preconceitos e projetam os lugares dos sujeitos na hierarquia social, mas buscamos caminhos para rompermos com essa ordem naturalizada. Isto posto, apresento este estudo que procurou analisar os elementos que constituem a docência dos/as professores/as que desenvolvem Educação Antirracista no Ensino Fundamental de escolas públicas do Vale dos Sinos/RS.

Nesta seção, procurei narrar minha trajetória e reconstruir os passos dados na definição da temática de pesquisa. Compartilhei uma história vivenciada pela grande massa da população brasileira e que a maioria dos/as pesquisadores/as que estão na academia só conseguem imaginar. Para realizar a análise sobre a constituição da docência antirracista, tive que volver o olhar para minha própria constituição. Ao refletir e escrever sobre a minha trajetória, tornei-me sujeito de pesquisa¹⁰, cujo processo de constituição como ser humano, professora e pesquisadora é contínuo.

O *orgulho* que sinto dessa trajetória desejo a todos/as os/as meus/minhas irmãos/ãs negros/as. Esse sentimento de sucesso e comprometimento político me movem na direção da identificação de profissionais que, assim como eu, lutam por uma educação de qualidade por meio da equidade racial e, em sua ação educativa, alimentam o desejo pelo conhecimento crítico, permitindo que os/as estudantes de escolas públicas das periferias conduzam suas trajetórias, transformando-as, no sentido de que cada história de sucesso seja a regra e não mais a exceção.

Assim sendo, diante desse posicionamento, na próxima seção compartilho com você o levantamento de produções acadêmicas cujas temáticas envolvem a Educação

¹⁰ Destaco que, neste estudo, também me reconheço como sujeito da pesquisa, visto que o meu jeito de ser e existir são elementos estruturantes das concepções que assumo como “verdades” para fundamentar a argumentação.

Antirracista e a constituição da docência à luz dos princípios da EREER.

2.3 Revisão das pesquisas sobre docência e Educação das Relações Étnico-Raciais

O meio acadêmico percebeu a potência da população negra no Brasil, como campo de investigação, no final do século XIX e no decorrer do século XX. Para Carneiro (2023, p. 44), “é assim que o negro sai da história para entrar nas ciências, a passagem da escravidão para a libertação representou a passagem do objeto de trabalho para o objeto de pesquisa”.

Nas palavras da autora, inúmeras pesquisas reivindicaram o negro como objeto de estudo. “A invisibilidade da presença negra na cena brasileira, que gradualmente vai se processando, contrasta com a vasta produção acadêmica que irá se desenvolvendo em torno de nova condição de objeto de estudo” (Carneiro, 2023, p. 44). Para explicar as consequências que essa apropriação da produção de conhecimento promove, a autora usa o termo epistemicídio.

É importante lembrar que o conceito de epistemicídio [...] se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros, que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2023, p. 87).

Nas últimas décadas do século XX e com a promulgação da Lei nº 10.639, pesquisadores/as negros/as e não negros/as estão estudando ou ao menos foram impulsionados a estudar a potência do conhecimento e da história da África, das culturas afro-brasileira e indígena, da formação identitária e da representatividade negra como campos investigativos que promovem a autoestima, a valorização da cultura e transformam o negro, de objeto de pesquisa à sujeito de pesquisa. Esta identidade positiva precisa ser construída desde a primeira infância.

A Educação Antirracista, como estratégia disseminadora dos projetos de sociedade do Estado, tornou-se campo de investigação com grande potencialidade, visto que a Lei nº 10.639, como uma das políticas afirmativas brasileiras, incidiu diretamente no âmbito educacional. Para isso, recorro aos estudos de hooks (2020);

Kelly Russo, Leila Mendes e Sandra Marcelino (2022); e Gomes (2023) cujos resultados de suas investigações demonstraram a necessidade de auxiliar os/as estudantes na construção da identidade positiva e dialogam com a argumentação da dissertação.

Entendo que, devido à vasta produção de saberes sobre a temática, alguns estudos possam passar despercebidos. A partir desta constatação, compreendo que assumo um compromisso ético com pesquisadores/as que produzem conhecimento ao realizar o levantamento das produções sobre a temática.

Ao visitar o universo das produções acadêmicas já realizados na área, adotei como metodologia na busca de teses e dissertações, o uso de dois descritores — “educação antirracista” e “professor” —, em três bancos de dados — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório da Biblioteca Digital da Unisinos (RBDU) —, com um marco temporal delimitado entre 2018 e 2023. Este recorte temporal foi utilizado por entender que os trabalhos elaborados neste período compreendem uma revisão bibliográfica dos 20 anos da Lei nº 10.639/2003.

Como resultado, obtive 187 trabalhos, sendo 43 teses e 144 dissertações. A metodologia utilizada para a seleção, inicialmente, foi a leitura dos títulos, separando os que mais se aproximavam da abordagem pretendida. Dos títulos que selecionei, separei alguns para a leitura dos resumos. Nesta busca, foi possível encontrar inúmeras produções sobre a temática Educação Antirracista, sendo que a maioria tratava da formação de professores, com apenas alguns trabalhos versando sobre implantação do artigo 26-A da LDBEN.

Para especificar ainda mais o número de documentos, usei outros três descritores: “relações étnico-raciais”, “docência engajada” e “pedagogia engajada”. Estas expressões possibilitaram a localização de uma tese acerca da “subjettivação do sujeito negro e docência” e uma dissertação com o descritor “docência engajada”, no RBDU. Nestas buscas, localizei vários documentos sobre a temática da ERE e a prática da docência, no entanto, sem encontrar trabalhos sobre a reflexão proposta para este estudo. Para refinar minha pesquisa na BDTD, passei a usar os seguintes termos: “ERER”, “professores” e “práticas pedagógicas”. Com esses marcadores, encontrei 21 produções acadêmicas, sendo cinco teses e 16 dissertações. Realizei a leitura de todos os resumos para verificar se identificava algum com os quais pudesse dialogar.

Após a leitura dos resumos, constatei que as pesquisas realizadas apresentavam, em suas discussões, os termos utilizados na busca. Contudo, o foco se destinava à formação docente na educação básica e no ensino superior e ressaltava a falta de formações que subsidiem os/as docentes, com conhecimentos específicos sobre as histórias e as culturas afro-brasileira e indígena. Dando continuidade ao levantamento bibliográfico sobre a temática, realizei uma busca no *site* da ANPEd — responsável por reunir professores/as e estudantes de Programas de Pós-Graduação em Educação, bem como pesquisadores/as da área, em vários grupos de trabalho.

Iniciei a procura restringindo a pesquisa ao grupo de trabalho denominado de GT 21 - Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais. “O GT 21 possui, portanto, uma diretriz de orientação política e teórica de congregar e colocar em circulação a centralidade da questão racial, em sociedades cuja estrutura é organizada sob a ótica racial”. Conta também com a presença de intelectuais negros/as e não negros/as, pesquisadores/as da temática étnico-racial (afro e indígena). Seguindo a delimitação temporal para esta revisão bibliográfica, recorri aos anais das reuniões de 2019 — com 30 trabalhos publicados; 2021 — com 53 trabalhos publicados; e 2023 — com 46 trabalhos publicados. Dos 129 títulos que abordam a questão da educação e a temática negra no Brasil, selecionei 20 artigos para uma leitura mais detalhada. Os trabalhos fornecem uma variedade de conhecimentos a respeito do assunto.

O GT 21 foi criado como Grupo de Trabalho para dialogar e produzir conhecimento sobre as questões da Educação Antirracista e a prática da EREER. As publicações apresentam estudos com variados enfoques, como: implantação da Lei nº 10.639; práticas pedagógicas no âmbito da EREER; formação docente; educação quilombola; políticas afirmativas; entre outros. Isso demonstra um grande interesse por parte dos/as pesquisadores/as que trabalham com a educação sobre as temáticas étnico-raciais em suas diversas dimensões. Entretanto, considero relevante destacar que não identifiquei nenhuma pesquisa acerca da Educação Antirracista sobre o prisma no qual pretendo abordar nesta dissertação. Essa primeira fase do levantamento bibliográfico foi realizada no final de 2023.

Nas idas e vindas da elaboração do projeto de pesquisa, em junho de 2024, retornei aos repositórios com os descritores “docência” e “relações étnico-raciais”, para revisar as produções acadêmicas. “É importante definir todos os termos que

possam dar margem a interpretações errôneas, indevidas” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 132). “O uso de termos apropriados, de definições corretas, contribui para a melhor compreensão da realidade observada” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 162). Nesse novo movimento de revisão bibliográfica, utilizei os mesmos bancos de dados, onde procurei por teses, dissertações e artigos, entre 2018 e 2023.

Na BDTD, encontrei 34 pesquisas, sendo nove teses e 24 dissertações, com os descritores: “docência” e “educação antirracista”. A partir da leitura dos resumos, descartei oito teses, pois apresentavam a formação de professores como foco. Entre as 24 dissertações, escolhi duas para aprofundar a leitura. Entre os trabalhos que abordam, de maneira geral o assunto, predominaram as que pesquisavam a formação docente. Usando os descritores “docência”, “educação antirracista” e “subjetivação”, apareceu somente a tese de Weschenfelder (2018).

Na busca por produções acadêmicas no RDBU, com os mesmos termos, identifiquei 536 resultados, destes, selecionei, inicialmente, 11 trabalhos, mas dois já tinham aparecido na primeira busca e os demais foram descartados porque os títulos sugeriram focos diferentes. Inserindo os termos “docência” e “subjetivação”, apareceram 40 estudos que, de alguma maneira, operam com os descritores citados, sendo 15 teses e 25 dissertações.

Nos 40 estudos, os objetos de pesquisa e temáticas foram encontrados nas diversas áreas do conhecimento, no âmbito educacional. Realizei a leitura de 25 resumos para verificar, em que medida as reflexões poderiam contribuir para alcançar o objetivo proposto para este projeto de dissertação. Das 76 produções encontradas no RDBU, em que aparecem os termos “docência” e “subjetivação”, escolhi sete para realizar a leitura dos resumos, optando por permanecer com a dissertação de Bahia (2020).

No Quadro 1, apresento os trabalhos selecionados que promoveram reflexões sobre o fazer pedagógico e auxiliaram na composição desta pesquisa.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados na revisão

ANO	TIPO	AUTORIA	TÍTULO	METODOLOGIA	UNIVERSIDADE
2018	Dissertação	Odair de Souza	A educação para as relações étnico-raciais no ensino de história: memórias e experiências de professoras da educação básica.	História oral: entrevistas semiestruturadas	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História Universidade Federal de Santa Catarina
	Tese	Viviane I. Weschenfelder	Modos de (re)existir, de (re)sentir: mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea	Estudos Foucaultianos: matriz de experiência; análise do discurso: autobiografia	Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos
2020	Dissertação	Sabrine Bahia	Professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição da pedagogia engajada	Pesquisa qualitativa por meio do Google Forms; análise de artigos da revista Nova Escola	
	Tese	Eulia Silva	Identidade étnico racial: dizeres que velam, silêncios que denunciam	Análise documental; análise discursiva	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos Universidade Federal de Uberlândia

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As teses e dissertações selecionadas abordaram as temáticas da Educação Antirracista e a subjetivação docente, operadores que se inserem como fios condutores deste estudo. Os caminhos já trilhados me inspiraram na construção teórico-metodológica.

Dentre as teses e as dissertações que abordaram a temática da subjetivação docente e da Educação Antirracista, apoiei-me em Weschenfelder (2018) e Bahia (2020). Na esteira dos saberes produzidos por estas reflexões, utilizei para a análise o conceito de matriz de experiência (Foucault, 2010a).

As autoras dialogaram com os Estudos Foucaultianos e com os conceitos operacionais da matriz de experiência (Foucault, 2010a) — saber, poder e ética. Weschenfelder (2018) produziu reflexão sobre a subjetivação do sujeito docente a partir da matriz de experiência da negritude. Enquanto Bahia (2020) analisou as docências de professores/as dos anos iniciais sob a lente da matriz de experiência de Foucault (2010a).

Weschenfelder (2018) investigou como se constituiu a subjetivação de mulheres docentes que se identificaram como negras e de que forma essa identidade contribuiu para a prática de ensino das relações étnico-raciais. O seu objeto de estudo

foram as narrativas publicadas no blog *Blogueiras Negras*, que apresentaram elementos da subjetividade do sujeito docente.

Como ferramenta de análise, a autora fez uso da matriz de experiência da negritude que opera com os conceitos de saber, poder e ética que, segundo Foucault (2010a), constituem o sujeito de ação. Além disso, trouxe para a reflexão o conceito de ressentimento, deslocando-o como mola propulsora para o campo de luta, ou seja, como elemento intrínseco que opera como impulsionador do sujeito para a ação.

Conforme Weschenfelder (2018), o pensamento crítico, o ativismo, o posicionamento ético, a atitude política frente às desigualdades raciais, de gênero e classe compreenderam o modo de ser docente dessas mulheres que formaram um coletivo que visava ao apoio mútuo e à produção de conhecimento. Apareceram, ainda, como elemento de subjetivação, o conhecimento e sua busca contínua.

Em sua pesquisa, Bahia (2020) analisou o engajamento de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em estágio probatório, isto é, iniciantes na carreira docente. A autora apresentou condições concretas e extrínsecas em que se forjou este engajamento. Ao analisar o trabalho desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa, características de suas práticas pedagógicas e seus comportamentos, concluiu que é possível caracterizar suas práticas pedagógicas como uma docência engajada. Além disso, abriu caminho para um estudo com os professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental com mais tempo de carreira.

A pesquisa de Souza (2018) abordou a educação para as relações étnico-raciais no ensino de História. O autor utilizou como instrumento de produção de dados entrevistas semiestruturadas com professoras de História do Ensino Médio de uma escola pública estadual. A metodologia adotada foi a análise das mônadas¹¹. Souza (2018) construiu os dados fundamentado na perspectiva da decolonialidade e observou as metodologias e práticas pedagógicas nos princípios da interculturalidade. A tese de Silva (2020), realizada na área da Linguística, dialoga com esta pesquisa por realizar reflexões sobre os discursos e procurar identificar os processos de subjetivação do “sujeito-professora”. Para a produção de dados, a autora utilizou gravações de áudio durante as aulas.

Silva (2020) usou como metodologia a análise de documentos legais para

¹¹ Para Maria Galzerani (2013, p. 100), “mônadas é uma narrativa de significados mais explosivos deste projeto de educação dos sentidos como centelhas capazes de nos instigar a capacidade de reflexão”.

verificar a sua hipótese, concluindo que a Lei nº 10.639, bem como as formações oportunizadas pela mantenedora, agiram como elementos na subjetivação do “sujeito-professora”, como também em seus discursos. A autora utilizou a análise do discurso de Foucault para compreender a formação discursiva da Lei. E, na composição do referencial sobre a EREER, dialogou com Munanga.

Existe uma vasta produção acadêmica sobre a temática da Educação Antirracista, antes e após a publicação da Lei nº 10.639. De alguma forma, este material contribuiu para a reconstrução dos conhecimentos aqui expressos e utilizados para a construção da reflexão, sendo que a proposta de Silva (2020) é a que mais se aproximou da perspectiva pela qual encaminhei minha argumentação. Ressalto, inclusive, que a autora trabalhou com a subjetivação das docentes a partir dos discursos dos dispositivos legais e das formações oferecidas pela rede de ensino em que trabalha.

Mesmo retornando aos repositórios, refinando as buscas e mudando os termos, sei que não esgotei todas as possibilidades. Mas, dou continuidade ao processo da pesquisa com a segurança de que agi eticamente e fui o mais longe possível na procura por produções acadêmicas que antecederam esta pesquisa.

Na próxima seção, anuncio a problemática que foi constituída à luz dos estudos foucaultianos, que nos inspiram a apreender as diversas nuances que permeiam a complexidade na qual se estabelecem as relações raciais no Brasil. O “como” Foucault (2010a) conduziu as etapas investigativas que compõem a dissertação e nos faz perceber que os resultados aqui apresentados são alguns entre as múltiplas possibilidades oferecidas pelas entrevistas, pois o movimento e os caminhos percorridos são inerentes ao ato de perguntar.

2.4 Problemática

Os questionamentos são muitos e as lacunas também. Porém, diante das reflexões que aqui exponho, considere pertinente conduzir a investigação questionando: *Como se constituem os/as docentes que trabalham com a EREER e se engajam na construção de uma Educação Antirracista? Que relações de saber, poder e ética acionam em sua docência, de modo a constituírem suas subjetividades?*

Compreendo que, ao longo do caminho de uma pesquisa, surgem inúmeras indagações e todas são provisórias. As questões, que aqui apresento, são pistas que

me guiaram pelo caminho na construção da metodologia. Não tenho a pretensão de fornecer respostas definitivas, tampouco modelos a serem seguidos, mas propor a possibilidade de dar continuidade a estudos, como o de Weschenfelder (2023). No texto, *A Escola que Reconhece a Diversidade e Constrói a Equidade Racial*, a pesquisadora apresenta a autoria dos/as docentes participantes do LABDOC Equidade Racial. O livro é uma coletânea de relatos de experiências desenvolvidas por docentes, alguns/mas deles/as entrevistados/as para essa pesquisa. Com a experiência da pesquisa (de)formação, que foi conduzida com e por docentes comprometidos com os princípios da EREER, os resultados mobilizaram ações que impactaram as redes municipais de ensino, como podemos identificar nas narrativas, contidas nos excertos das entrevistas, explicitadas no capítulo seis.

Entre os resultados, houve a construção de uma relação dialógica entre os/as professores/as e as Secretarias Municipais de Educação; a transformação na condução de formações com a inserção da temática em aberturas de anos letivos; o empoderamento dos sujeitos docentes que construíram artigos para publicarem em um livro, concluído em 2023¹²; e, a condução das práticas pedagógicas, explicitando as intencionalidades entre os objetivos alcançados. É possível observar também as visões de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, suas concepções de educação e suas posturas diante das desigualdades personificadas em suas práticas pedagógicas que constituíram um emaranhado de elementos que atuam em sua constituição docente.

O LABDOC Equidade Racial e os/as professores/as dos municípios do Vale dos Sinos/RS, que participaram da proposta de formação continuada, orientada pela Profa. Dra. Viviane Weschenfelder, na qual, o laboratório serviu como um espaço criativo para a formação continuada, focando em uma pesquisa (de)formação que operou com as práticas, experiências e conhecimentos que operam na área da Educação Antirracista. A pesquisa (de)formação evidencia que a experiência prática não é apenas um resultado, mas um motor que produz e dissemina novos conhecimentos. Através desse processo, a prática se transforma em uma ferramenta para assumir posturas e possibilidades antirracistas. Diante do contexto exposto, peço licença ao grupo de docentes/pesquisadores(as)/formadores(as) do LABDOC para beber das

¹² WESCHENFELDER, Viviane Inês (org.). **Práticas pedagógicas inovadoras para a educação antirracista**: artesanias do LABDOC Equidade Racial. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. Pesquisa desenvolvida com recursos da FAPERGS.

fontes de seus conhecimentos, nos quais me inspirei para compor esta dissertação, como um *modus* “inovador” de pesquisar.

Inspirada pelos estudos foucaltianos, utilizei uma metodologia que considera a complexidade das articulações das relações de saber-poder forjadas no processo histórico brasileiro, em que contextualizei a presença do negro e da construção da profissão docente no Rio Grande do Sul, apresentando as tramas que constituem as relações étnico-raciais na sociedade que reverberam nos ambientes escolares e nas práticas pedagógicas.

3 ONDE ESTÁ O NEGRO DO RIO GRANDE DO SUL? DES/CONEXÕES HISTORIOGRÁFICAS

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata
(Eduardo Galeano, 2015, p. 71).

O poema de Galeano (2015) descreve com perfeição a concepção eurocêntrica com a qual o negro foi e, muitas vezes, ainda é visto em nosso país. Em uma sociedade que nega direitos pela cor da pele, que torna o ser humano vulnerável para diversos tipos de violência, apreender criticamente a formação da estrutura social brasileira retirando o véu do mito da “democracia racial” coloca sob suspeita o conhecimento historicamente construído e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico para a construção de estratégias para o enfrentamento e a luta contra o “racismo estrutural” (Almeida, 2019).

O discurso em torno do mito da democracia racial brasileira constitui-se como um mecanismo de manutenção do racismo, negando que a sociedade brasileira seja racista e minimizando as questões raciais. Para Munanga (1996), a negação do racismo no Brasil dificulta o debate e influencia na constituição da identidade étnico-racial e, conseqüentemente, consiste em obstáculo à formação de um coletivo coeso. Diferente de outros países, nos quais os conflitos raciais se tornaram explícitos, no Brasil, a sociedade colonialista, patriarcal, racista e capitalista procurou negar o crime da escravização, de desumanização e subalternização racial de diferentes formas.

Caminhando com minha afilhada, em uma praia de Santa Catarina, em 2024, escutei a seguinte constatação: “dinda, nessa praia não têm pessoas negras”. Refletindo sobre a sua afirmação, relaciono a falta que faz o estranhamento sobre a invisibilidade da negritude no sul do Brasil. Considero importante refletir sobre o momento em que a nossa criança curiosa e questionadora passou a naturalizar a

realidade como verdade estabelecida.

Aumentando o número de interrogações que surgem no processo da pesquisa, exponho mais uma para a reflexão: como estamos apresentando a sociedade riograndense para os “novos” sujeitos? (Hanna Arendt, 2011). “Na medida em que a criança não conhece ainda o mundo, devemos introduzi-la nele gradualmente; na medida em que a criança é nova, devemos zelar para que esse ser novo amadureça, inserindo-se no mundo tal como ele é” (Arendt, 2011, p. 10). Assim como é imprescindível que nos responsabilizemos pela inserção dos “novos” no mundo do conhecimento, que todos os sujeitos sejam contemplados na construção da sociedade brasileira para atuarem no combate às desigualdades sociais.

Diferente do estranhamento que minha afilhada teve diante da ausência de pessoas negras na praia, a declaração: “eu não tinha noção que no Rio Grande do Sul tinha tanta gente negra” (Silva, Luiz Inácio Lula da, 2024, n.p), é de senso comum. Esta frase foi retirada do discurso proferido pelo Presidente da República, por ocasião da tragédia provocada pelas enchentes no Rio Grande do Sul, em maio de 2024.

Essa narrativa fez emergir um debate em nível nacional sobre as “verdades” estabelecidas em relação à composição étnico-racial do estado. Sua declaração teve ampla repercussão na mídia nacional e muitas foram as críticas ao presidente ao expor a falta de conhecimento sobre a história do estado gaúcho. Outros brasileiros, no entanto, argumentaram em defesa de Lula: “eu também não sabia. O que a mídia da região sul passou para mim nesses anos todos... é que seria a Europa brasileira com seus descendentes italianos e alemães. A região sul é Brasil agora” ¹³.

As palavras do presidente, somadas ao comentário destacado, demonstram o quanto a população brasileira desconhece o processo histórico de estruturação da sua própria sociedade e o quanto a presença negra foi invisibilizada pela historiografia. Ao anunciar a ausência de conhecimento quanto à composição étnica do Rio Grande do Sul, a autoridade máxima de nosso país expressou o que é de senso comum no imaginário de grande parcela dos brasileiros que não vivem no estado gaúcho. A invisibilidade a que foi relegada a população negra na história do Rio Grande do Sul se evidenciou mais uma vez. Somos 21,9% (2.306.194 habitantes) da população riograndense. No entanto, continuamos invisíveis aos olhos dos próprios gaúchos e

¹³ Disponível em: 1.folha.uol.com.br/blogs/brasil-hoje/2024/05/em-ato-no-rs-lula-diz-que-nao-sabia-que-estado-tinha-tantos-negros-veja-video.shtml. Acesso em: 05 out. 2024.

do restante de todo o país.

Jeferson Tenório (2024), em matéria ao site UOL, publicou um texto de opinião sob o título *Tragédia no RS apaga pessoas negras e escancara o racismo ambiental*. Ao ler esta frase, sem conhecer as estratégias utilizadas para a manutenção do “racismo estrutural” (Almeida, 2019), alguns defenderão que as enchentes impactaram igualmente a população atingida nos municípios gaúchos.

Entretanto, já estão sendo divulgados resultados de estudos, como o do Observatório das Metrópoles, do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, comprovando que a população negra, em números, foi a mais afetada pelas enchentes, visto que, a grande maioria vive nas periferias, em áreas de extrema vulnerabilidade social, sendo a população de mais baixa renda em todo o estado. Assim, ao ler a manchete, é possível afirmar que o sujeito que perdeu a vida na tragédia foi o negro, o mesmo sujeito do “racismo ambiental”.

Neste capítulo, aventurei-me pelos caminhos da pesquisa histórica, apoiada por historiadores/as que investigam a presença do negro no Rio Grande do Sul.

3.1 Presença negra no Sul: notas provocativas

Dentro desse contexto, não pode haver a escravidão, porque a partir do momento em que se diz que no estado teve escravo e que ele foi fundamental para o desenvolvimento do **Rio Grande do Sul**, se nega o **mito do gauchismo** (Jorge Euzébio Assumpção, 2014, n.p., grifos do autor).

A história do Brasil e do Rio Grande do Sul, por muito tempo, foi escrita e interpretada pela historiografia que seguia apenas os paradigmas da modernidade. Nesta visão eurocêntrica, as narrativas históricas elegíveis como dignas de serem escritas e perpetuadas eram somente da população branca e, por séculos, dos grandes homens e conflitos, escrita pela elite e para a elite. O “discurso historiográfico que pretendia estabelecer as bases históricas da formação da identidade e da nação brasileira visava, em primeiro lugar, conscientizar e forjar o consenso no seio da própria elite” (Charles Monteiro, 1994, p. 169).

Ambas as historiografias — do estado gaúcho e do país — foram produzidas pela racionalidade moderna que construiu um modelo hegemônico de pesquisar e escrever a história. Desta forma, Chimamanda Adichie (2019) nos adverte para o risco de se contar “uma história única”, que só interessa para corroborar a ordem vigente.

Josiane Ulrich, Pedro Martins e Alejandro Glabale (1996), para comporem sua investigação, utilizaram dados das entrevistas e retiraram do caderno de campo trechos de narrativas que exaltam o imigrante europeu para fundamentar sua argumentação.

O Estado não dependeu da mão de obra escrava. [...] os negros que aqui ficaram foram suplantados pelo contingente de imigrantes. [...] Graças à imigração, regiões antes mergulhadas no atraso e na estagnação se desenvolveram e progrediram. [...] Foram a raça, o vigor e a superioridade do imigrante europeu, assim como o seu trabalho e a sua inteligência, que construíram um Sul desenvolvido. [...] Ao contrário de outras regiões, a não-dependência da mão de obra escrava, principalmente, que possibilitou tudo isso. [...] O preenchimento deste espaço com uma raça superior [...] a sua vocação europeia pôde desenvolver-se graças à ausência do negro (Ulrich; Martins; Glabale, 1996, p. 49).

No Rio Grande do Sul, devido ao grande fluxo imigratório da Europa (alemães e italianos), construiu-se o “mito” de que a população branca das colônias seria a grande heroína da colonização. Conforme Dilse Corteze (2008, p. 2), na historiografia do estado gaúcho,

[...] não houve reflexão científica profunda, para conhecer as estruturas e o desenvolvimento da sociedade regional. As classes subalternas — peões, trabalhadores, escravizados etc. — não foram integrados a essas apresentações e explicações, a não ser em forma subalternizada.

No imaginário do povo brasileiro, a população do Rio Grande do Sul é, em sua totalidade, branca e descendente dos imigrantes europeus. A própria historiografia dos séculos XIX e XX invisibiliza a presença dos demais grupos étnicos no processo de formação da sociedade e da identidade do povo gaúcho, mitigando os conflitos, a influência cultural e as formas de resistências contra a elite que se constituiu no estado. Corteze (2008, p. 4) tece a seguinte crítica ao refletir sobre a historiografia do Rio Grande do Sul:

historiadores a serviço do centralismo, como Moisés Vellinho, apresentaram visões preconceituosas, racistas e radicais, endeusando os portugueses, atribuindo-lhes qualidades exageradas e fantasiosas. Realizaram verdadeira limpeza étnica histórica fazendo desaparecer espanhóis, negros e índios da formação do RS.

Por muito tempo, a história da escravização do negro no Rio Grande do Sul se manteve sob a premissa de ter sido conduzida mais brandamente. Contudo, como afirma Schwarcz (2019), em um sistema no qual o ser humano é propriedade do outro, não faz parte da sua estrutura nenhuma “benevolência”.

Para Mário Maestri (2007, n.p),

reconhecer a violência que dominou o passado rio-grandense, registrada nos castigos bestiais, nas condições de existência, nas fugas, justiçamentos, autocídios, quilombos, revoltas e oposição do cativo ao trabalho escravizado, significava reconhecer que, também no Sul, a sociedade vivera embalada por violenta opressão de classes, ao igual do que ocorrera em outras regiões do Brasil.

A atividade econômica que mais usufruiu da mão de obra dos/as escravizados/as, no Rio Grande do Sul, foram as charqueadas, nas quais as condições de trabalho eram exaustivas e exploratórias sob um regime violento de subjugação do sujeito (Aladrén, 2012). Do trabalho diário no campo e nas charqueadas, bem como nas frentes de batalha, como na Guerra dos Farrapos, os negros escravizados sofreram toda a sorte de violência. Foram convencidos a lutar em uma guerra ao lado daqueles que os subjugavam sob a promessa de liberdade.

Raul Carrion (2013) pesquisou em documentos da época da Guerra dos Farrapos e procurou tirar o véu da invisibilidade sobre a participação dos negros no evento. O autor revelou as dissonâncias entre os líderes farroupilhas quanto à libertação dos escravos e concluiu que entre Canabarro e Caxias houve um conchavo visando exterminar os lanceiros negros para não os libertar. Assim, acabariam com as discordâncias entre os líderes farroupilhas.

[...] a investigação nos comprova que o Combate de Porongos decorreu de um acerto entre Caxias e Canabarro, com o objetivo de: 1) Eliminar o maior número possível de Lanceiros Negros, minimizando o problema criado pela exigência dos líderes farroupilhas de libertação dos negros que lutavam no Exército Farrapo; 2) Causar uma derrota estratégica às forças republicanas, removendo as últimas resistências à deposição das armas e à concertação da paz. Impõe-se a reparação histórica dessa traição (Carrion, 2013, p. 31).

Com o Tratado de Paz, o Rio Grande do Sul retornou ao domínio do governo imperial, sem concretizar a abolição da mão de obra escravizada.

A abolição foi arrancada dos escravistas. Foi um parto a fórceps. Os cativos, naquele momento, lutavam por o quê? Lutavam por liberdade. Quando se está numa situação dessas, tu só quer sair. Não é o 13 de maio, é a vitória da revolução abolicionista, a única que mudou a organização social do país [...]¹⁴.

Com as lutas dos abolicionistas e as fugas dos/as cativos/as que se espalhavam por todo o Brasil, intuindo a abolição, o Rio Grande do Sul promoveu, entre 1884 e 1885, a libertação dos/as escravizados/as. Os políticos liberais e estancieiros que miravam as indenizações pelos/as cativos/as libertos/as conduziram à assinatura da Lei. A alforria foi condicionada à prestação de serviço gratuito por alguns anos ainda.

Essa saída à frente dos liberais, no Rio Grande do Sul, foi influenciada pelas fortes pressões dos abolicionistas e dos países vizinhos. Desta forma, acalmavam os ânimos dos abolicionistas, mantinham o diálogo com os vizinhos e, acima de tudo, não liberavam ninguém. Assim, mantiveram a escravização até 1888.

O período pós-abolição compreendeu o momento da estruturação de uma nova ordem social no Brasil, que contava com um novo componente — o negro. Com a liberdade tão almejada, mas sem os meios necessários para a sobrevivência, muitos permaneceram trabalhando nas fazendas por não terem como sobreviver, visto que não obtiveram lotes de terras para plantar. Aqueles que optavam por viver nos centros urbanos eram preteridos/as no mercado de trabalho em prol dos/as trabalhadores brancos/as, imigrantes que chegavam ao Brasil. Assim, nas cidades, formaram-se os bolsões de pobreza que, como se pode observar ainda hoje, têm cor.

Os/As novos/as cidadãos/ãs do Rio Grande do Sul, assim como os/as do restante do país, foram excluídos/as do exercício da cidadania. Também não houve nenhum projeto para compensação dos danos materiais, sociais, emocionais etc. causados aos/às negros/as africanos/as escravizados/as e seus descendentes em solo gaúcho. As pessoas escravizadas durante o Império foram relegadas às margens da sociedade.

Conforme Schwarcz (2019, p. 27-28),

[...] a escravidão foi bem mais que um sistema econômico: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência,

¹⁴ Disponível em: sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2018/05/mario-maestri-abolicao-e-a-unica-revolucao-social-vitoriosa-no-brasil/. Acesso em: 05 out. 2024.

e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia muito estrita.

Petrônio Domingues (2009) fez um levantamento da historiografia do estado sobre o pós-abolição. Os estudos que utilizou para compor seu artigo revelaram uma grande preocupação da população negra com a educação. As associações promoviam aulas e reivindicavam aulas noturnas. Schwarcz (2019) aponta que, durante o Império, a alfabetização da população negra não era proibida, mas dependia da boa vontade dos senhores deixarem os cativos frequentarem as aulas.

A educação é fator determinante em sociedades capitalistas, pois fornece aos sujeitos a capacidade do desenvolvimento de habilidades para a formação do pensamento crítico e para a criação de estratégias que lhe proporcionem uma vida digna. Schwarcz (2019, p. 24) afirma que “nas sociedades ocidentais, sem estudo formal não há possibilidade de mudança social, com as classes se comportando como estamentos congelados e destituídos da capacidade de romper ciclos de pobreza herdados do passado”.

A historiografia tradicional negou as contribuições dos negros para construção da sociedade riograndense, de forma que desde a Educação Básica a Educação em nível Superior não contemplava, a história da África, do/a negro/a como protagonista na história e cultura brasileira em seus currículos. Entretanto, a materialidade e a historiografia atual comprovam que os negros, os espanhóis e os indígenas estão presentes no DNA dos gaúchos, assim como nos números das pesquisas que objetivam verificar a composição étnica da sociedade. Conforme o último censo¹⁵, a população que se autodeclarou parda ou negra atingiu, em 2022, a marca de 2.306.194 habitantes no Rio Grande do Sul, de um total de 10.882.965 habitantes. Somados os percentuais de pretos (6,52%) e pardos (14,67%), os negros constituem 21,19% da população gaúcha.

Estes dados demonstram que a população negra do Rio Grande do Sul é maior do que supõe o senso comum. As autodeclarações têm aumentado nas últimas décadas, devido ao resgate da autoestima da população negra, fomentada pelo Movimento Negro e por uma educação que valoriza a história e a cultura africana e afro-brasileira. A representatividade negra entre os/as intelectuais e artistas, ainda que pequena em outras esferas da sociedade, também é responsável por impulsionar a

¹⁵ Disponível em: censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 05 out. 2024

construção de uma identidade positiva.

Mesmo assim, estamos falando de um estado onde tem o maior número de autodeclarados brancos no país, com um forte discurso de epopeia das imigrações europeias. Um território onde a imensa maioria dos espaços privilegiados são quase 100% brancos, incluindo colégios privados e universidades.

3.2 Permanência do discurso racista

Na concepção moderna de sujeito, o “outro” é aquele que não se enquadrava no modelo de sujeito eurocêntrico. A racionalidade da Modernidade elaborou novos “outros”. A partir de Foucault (2010a), as formas de subjetivação compreendem a relação do sujeito consigo e com o outro. A constituição do “eu” só é possível na relação com o “outro”.

O outro ou outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define essa prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida. Para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável (Foucault, 2010a, p. 115).

Para os europeus, o africano e o indígena eram os “outros” a serem subjugados, escravizados, pois, ao serem destituídos de sua humanidade, foram considerados raças inferiores, justificando e legitimando a sujeição e exploração. Grupos sociais distintos, cada um com seus próprios hábitos culturais, em território brasileiro, encontraram-se e formaram as bases étnicas da nossa sociedade. Entretanto, houve tentativas de extinguir as presenças negra e indígena da sociedade brasileira, como afirma Nascimento (2016, p. 43, grifos do autor),

Freyre [Gilberto] cunha eufemismos raciais tendo em vista racionalizar as relações de raça no país, como exemplifica sua ênfase e insistência no termo *morenidade*; não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente quanto espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro. É curioso notar que tão sofisticada espécie de racismo e uma perversão tão intrínseca ao Brasil a ponto de se tornar uma qualidade, diríamos *natural* do “branco” brasileiro.

Como é possível identificar em vários estudos e documentos, o Estado brasileiro, unido a uma privilegiada elite branca, não conseguiu apagar as marcas da escravização e procurou invisibilizar a história, a cultura e as contribuições dos povos originários e africanos para a formação social do Brasil, na historiografia e no currículo escolar. O país apresenta uma história marcada pelo racismo e pelo preconceito como resquícios de uma colonização supremacista, patriarcal, escravocrata, capitalista e de dominação política, cultural e epistemológica que invisibilizou as contribuições dos africanos e dos indígenas na construção da sociedade. E, ainda, vergonhosamente, utiliza técnicas racistas para mantê-los longe dos espaços de poder e decisão.

Como surgiu o racismo e como suas raízes impactam marginalizando socioculturalmente a população negra?

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (Munanga, 2014, p. 8/9).

O racismo é um conceito que se originou a partir da modernidade europeia, período em que os europeus entraram em contato com os “outros”. A racionalidade desse período se constituiu a partir do século XV e se consolidou com o advento do Iluminismo. A ciência foi marcada pela universalidade, classificação, observação e dualidades. De forma que, para compreender como se constituiu o conceito de raça, é necessário analisar como os europeus se posicionavam na nova ordem que se estabeleceu.

Entre os séculos XVII e XVIII ocorreram mudanças em relação à diversidade humana, a ciência europeia passou a identificar e agrupar os sujeitos conforme seus traços físicos, como a cor da pele e dos cabelos. As teorias racistas, especialmente no Brasil, eram fundamentadas em teorias científicas europeias do século XVIII e meados do século XX, baseadas na origem de teorias raciais que utilizavam a classificação alargada pela Antropologia, como o índice cefálico, o formato dos lábios e do nariz, a estatura, entre outros aspectos. As condições sociais e culturais eram utilizadas para afirmar a superioridade dos europeus e da sua cultura. Tais

características, somadas à expropriação de lugares de poder e a destituição cultural relegaram os negros e indígenas à margem da sociedade brasileira.

Nessa concepção, prevalece a noção da submissão das raças e até mesmo a eliminação de raças inferiores, pela justificativa dos saberes científicos acumulados, pois as teorias científicas supremacistas europeias defendiam que a raça branca era a referência de humanidade. Esses discursos de superioridade colocavam em posição de governar outros povos, que concebiam os negros como estúpidos, grosseiros e incivilizados, sendo deslocados à esfera mais baixa da hierarquia de valores etnocêntricos.

Após a abolição da escravização, o debate sobre raça ganhou conceitos científicos, hierarquizando as raças e legitimando as desigualdades sociais no país. Além disso, surgiu a teoria do “mito da democracia racial”, disseminando a ideia de que a convivência da diversidade étnico-racial era pacífica. Este paradigma serviu (e serve) para esconder o “racismo estrutural” (Almeida, 2019) enraizado em algumas instituições e na mentalidade de muitos brasileiros. O sistema de ensino do país não permaneceu de fora das instituições que alimentavam/alimentam as desigualdades sociais e contribuíram/contribuem para a manutenção do “racismo estrutural” (Almeida, 2019). Até mais ou menos a década de 1930, a educação e o sistema de ensino estiveram destinados a uma elite branca, masculina e com poder aquisitivo.

Desta forma, a população negra, na hierarquização de raças, passou a ocupar posições subalternas no mercado de trabalho e a falta de formação contribuiu para manter os/as negros/as fora dos espaços de decisão. O racismo institucional se retroalimentou nos espaços escolares por meio de currículos colonizados, nos quais se propagavam uma visão única da história.

3.3 Quem precisa do letramento racial?

O conceito de letramento racial designa um tipo de gramática social que permite aos indivíduos identificarem os fatores responsáveis pela reprodução de desvantagens sociais, um tipo de realidade incompatível com uma cultura constitucional comprometida com a construção de uma democracia igualitária (Moreira, 2024, p. 107).

Ao utilizar o conceito de letramento racial de Moreira (2024) para abrir esta seção, assumo a necessidade de formação para a constituição da docência antirracista. O letramento racial, conforme o autor, é o embasamento indispensável

para discutir as questões étnico-raciais em um país miscigenado como o nosso.

Não é minha pretensão reconstruir a história dos movimentos e do discurso antirracista no Brasil. No entanto, o antirracismo se contrapõe ao racismo e ao discurso racista. Discurso este que foi utilizado como estratégia do colonialismo, que na sua continuidade se adapta e se transforma de acordo com o contexto, mas que se utilizou dos dispositivos de poder para se enraizar e se perpetuar nas estruturas da sociedade brasileira. Contrapondo-se aos mecanismos do racismo, que historicamente, organiza a nossa sociedade, o discurso antirracista é oriundo da oposição, da resistência à escravização, das lutas por libertação e das lutas do Movimento Negro para a inserção do negro na sociedade como sujeito de direito, bem como, da eliminação das hierarquias sustentadas pelo discurso racista.

O discurso historiográfico eurocêntrico, que até o final do século XX negou e invisibilizou a participação e as contribuições das populações negras e dos povos originários na construção da sociedade brasileira, é o mesmo que, com seus mecanismos e atravessamentos da racionalidade moderna, constitui os discursos pedagógicos, evidenciado no fato de que os/as negros/as não podiam frequentar as escolas e, como ressalta Carneiro (2023, p. 98), “ Uma bula papal encerra a possível questão se as crianças negras deveriam ir à escola ao afirmar que os negros não têm alma”. Sendo a bula um documento da Igreja Católica que contém as diretrizes que orientam as ações pedagógicas sob o encargo dos jesuítas na colônia, pode-se inferir desta afirmação que se não *têm alma*, logo não é *educável*. Explicitando, aqui, que nos referimos à educação letrada.

Os campos de saberes das Ciências Sociais, em território brasileiro, por séculos, foram produzidos pelas concepções eurocêntricas. Ao se constituírem sob o domínio da racionalidade moderna, mantiveram as estruturas da sociedade, na qual, as relações sociais foram construídas pelo colonialismo e seus mecanismos de sustentação: capitalismo, patriarcado e o dispositivo de racialidade que funcionou como um domínio, no qual se reproduzem poderes, saberes e subjetividades, e nega, através da interdição de poderes, saberes e subjetividades, o outro (Carneiro, 2023). O racismo não surgiu no Brasil, mas aqui foi o elemento que fundou as estruturas sociais. A questão racial funcionou no fundamento das estruturas econômica, política e sociais construídas a partir da conquista do território e da imposição de concepções de relações sociais difundidas pelos europeus. O filósofo jamaicano Charles W. Mills, discute, problematiza e adapta os elementos do contrato social

clássico, que em seu entendimento é o contrato ideal, afirmando que o que surgiu no âmbito da colonização foi o contrato racial que é real. Nas palavras do autor, ao conquistar os territórios, os europeus integram os povos originários “parcialmente à sociedade como cidadãos subordinados, ou excluem em reservas, ou negam a sua existência ou os exterminam” (Mills, 2023, p.46), segundo a concepção de que os povos originários não tinham uma sociedade politicamente organizada. Através do contrato racial, os elementos que constituem o racismo estrutural são evidenciados como pode-se observar na argumentação de Mills (2023, p. 46):

O contrato racial estabelece um regime político racial, um Estado racial e um regime jurídico racial nos quais o *status* de brancos e não brancos está claramente demarcado, seja por lei ou por costume. E o propósito desse Estado, em contraste com o Estado neutro do contratualismo clássico, é, *inter alia*, especificamente manter e reproduzir essa ordem racial, garantindo privilégios e vantagens dos cidadãos brancos plenos e mantendo subordinação dos não brancos (Grifos do autor).

Existe coerência na forma como Mills (2023) compreende os mecanismos do contrato racial, utilizados como estratégias de dominação. Então, o contrato racial “é um contrato entre aqueles que categorizados como brancos *sobre* os não brancos, que são, portanto, os objetos e não os sujeitos do acordo” (Mills, 2023, p. 44 grifo do autor). Ao admitir que as práticas colonialistas utilizaram das mais diversas estratégias de dominação na América, concordamos que o contrato racial faz muito sentido, pois atende aos interesses dos conquistadores.

Enfim, Carneiro (2023) colocou Foucault e Mills para dialogar, utilizando pontos que se aproximam em suas concepções ao tratarem do “dispositivo de poder e a rede de relações que entre eles se estabelece’. Desta forma, a filósofa anuncia em sua tese que o dispositivo de racialidade¹⁶ já se articulava no âmbito das instituições portuguesas produzindo seus efeitos nas práticas coloniais. O empreendimento dos portugueses em território brasileiro forjou a constituição de uma sociedade ímpar que é descrita da seguinte forma por Carneiro: “o processo do que se convencionou chamar de ‘Descobrimento’ fez emergir uma nova tríade de poder, saber e subjetividades informadas pela racialidade conformando novos sujeitos: homens,

¹⁶ O conceito de dispositivo de racialidade utilizado por Sueli Carneiro (2023) é uma adaptação do conceito de dispositivo utilizado por Foucault no livro *A História da sexualidade: A vontade de saber* 1 (1988).

nativos, brancos, não brancos” (Carneiro, 2023, p. 30, grifo da autora). A racialidade no sentido usado pela autora pode ser compreendida como: “uma noção relacional que corresponde a uma dimensão social, que emerge da interação de grupos racialmente demarcados sob os quais pesam concepções histórica e culturalmente construídas acerca da diversidade humana” (Carneiro, 2023, p. 22). Assim sendo, é possível perceber o quanto as ciências trabalharam sob a influência da racionalidade moderna europeia, que utilizou o dispositivo de racialidade na expansão do colonialismo, prática que fez emergir no Brasil uma experiência social singular cujo discurso foi se transformando e se apropriando de novos marcos conceituais, naturalizando e perpetuando a manutenção dos privilégios da população branca em detrimento da população negra.

Então, temos o racismo como um dos elementos que agiram na fundação das estruturas sociais do país. Racismo este que é passível de verificação nas mais diversas práticas do dia a dia. Os portugueses trouxeram para o Brasil muito mais do que o conhecimento acumulado e produzido pela modernidade europeia. Junto com esses saberes engendraram em nosso país estratégias de dominação e hierarquização da sociedade, nas quais se podem observar os efeitos produzidos nas relações dos saberes e do poder até a contemporaneidade.

A sociedade brasileira manteve a escravização por mais de 350 anos. Após a liberação legal em 1888, a população negra deixou o *status* de escravizada para assumir a posição de não cidadã, portanto excluída, relegada à margem da sociedade como indesejada, sobre a qual o Estado passou a legislar com o objetivo de extermínio, tanto pelo branqueamento quanto pela morte. A situação de miséria e a exclusão do mercado de trabalho, além dos estigmas produzidos pela escravização determinou o lugar do negro na ordem econômica capitalista. Para manter os seus privilégios, a branquitude fez e faz uso dos mais variados mecanismos de poder. Inicialmente, as estratégias que contribuíram e ainda hoje são utilizadas de forma eficaz foram: a interdição do acesso aos sistemas de ensino, seguida do ensino da história a partir da perspectiva eurocêntrica, que inclui práticas racistas dentro das salas de aula.

Assim, dar visibilidade e compreender os interesses que constituem o mito da “democracia racial”, que vigorou por muito tempo no Brasil, é contribuir para que os/as brasileiros/as compreendam as diversas facetas do racismo estrutural (Almeida, 2019), que molda as relações de poder em nosso país. Para dar o tom de cientificidade

à sua ideologia de branqueamento racial, acadêmicos/as brasileiros/as, imersos/as nos pressupostos da democracia racial, que tinha na miscigenação seu argumento principal, negaram um Brasil racista. Essa concepção difundia a ideia de que as relações raciais entre europeus, negros e indígenas, no Brasil, foram cordiais. O branqueamento racial tinha como premissa a mestiçagem, isto é, a diminuição da quantidade de melanina na pele com o passar dos séculos.

Segundo a crença, essa miscigenação progressiva resultaria em uma população branca. A imigração europeia foi incentivada, como estratégia do Estado, para o tão almejado branqueamento. O mito da democracia racial serviu para encobrir o racismo estrutural, invisibilizou os conflitos raciais, permitindo que se perpetuasse a exclusão, a negação de direitos da cidadania e as desigualdades raciais. Nas palavras de Munanga (2019), ele atuou e atua como instrumento de transmissão das relações raciais hierarquicamente instituídas nos meandros da sociedade brasileira. Conforme Munanga (2019, p. 83),

o mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade.

Os conflitos raciais passaram a ter maior visibilidade com o fortalecimento do Movimento Negro no século XX. Entretanto, as formas de resistências à escravização, os movimentos e associações que lutam contra a exclusão social do negro se fazem presentes desde os primeiros ciclos econômicos do Brasil Colonial. As relações de poder constituídas sob a lógica colonial, patriarcal, capitalista e racista (Quijano, 2005) enfrentaram diferentes formas de resistências. Para Foucault (2009; 2022), as relações de poder podem ser compreendidas a partir das formas de resistências e suas estratégias, que no Brasil foram invisibilizadas pela historiografia eurocêntrica. Com o fim da escravização, a população negra foi mantida na exclusão e cortada do projeto de modernização da sociedade que se pretendia para o país. Domingues (2007, p. 103) afirma que

para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da

República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação.

Segundo o autor, nessas organizações, predominavam o caráter “assistencialista, recreativo e/ou cultural” (Domingues, 2007, p. 103). Acrescento a educação da população negra como um dos objetivos destas associações. A educação era percebida como estratégia para a inserção do negro no mercado de trabalho que concorria com a mão de obra imigrante da Europa. No alvorecer do século XX, a mão de obra negra era preterida em prol da mão de obra imigrante. Os coletivos negros também passaram a reivindicar a cidadania da qual a população negra estava excluída. A exclusão do negro, do sistema educacional provido pelo Estado, tornou-se estratégia de manutenção da hierarquização das posições sociais que destina aos negros lugares subalternizados. Essa hierarquia se cristalizou de tal forma na sociedade brasileira que, atualmente, os dados do IBGE mostram que numericamente a população negra é a maioria, entretanto, a representatividade nos espaços de decisões é mínima.

O alvorecer da República trouxe consigo ideais progressistas de desenvolvimento e a educação faz parte da “infraestrutura social do Estado Republicano” que deve ser “analisada sob o prisma do direito fundamental à boa administração pública” (Silva, 2021, p. 22). No entanto, após 136 anos em que os/as brasileiros/as vivem sobre os princípios que regem o regime republicano, percebe-se que os dispositivos legais que visam proporcionar igualdade de direitos para a população negra ainda encontram dificuldades para se convergirem em ações que efetivem as transformações idealizadas. Silva (2021) realiza reflexões sobre a igualdade racial a partir da implantação das políticas públicas e observa que no “exame da educação sob o prisma da igualdade racial, constata-se como as gestões dos entes federativos não direcionam atenção à relação entre meios e fins, ou seja, à possibilidade de com um determinado meio atingir satisfatoriamente mais de um fim” (Silva, 2021 p. 27).

Diante da inércia das gestões públicas, o autor afirma: “Tampouco conseguem realizar a análise intertemporal das questões e das soluções possíveis, o que ensejaria conceber e concretizar políticas públicas voltadas a garantir um melhor futuro para as gerações que virão” (Silva, 2021 p. 27). O dispositivo de racialidade

(Carneiro, 2023) excluiu a população negra do sistema educacional, provido pelo Estado por séculos, omitiu a sua história, a história da África, a cultura dos/as afrodescendentes e a história dos povos originários nos currículos escolares, promovendo o epistemicídio dos saberes (Carneiro, 2023) que tratou de apagar ou invisibilizar as contribuições dos/as negros e indígenas para a construção do país ao longo do processo histórico.

Diante de estruturas institucionais racistas, foram os coletivos negros que resistiram e lutaram para conquistar direitos para a população negra. Para Gomes (2012), o Movimento Negro, além de atuar como agente tensionador do Estado quanto às políticas educacionais, comportou-se também como agente educacional.

Ao refletir sobre a atuação do movimento negro, parte-se da premissa de que este movimento social, por meio de suas ações políticas, sobretudo em prol da educação, reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil (Gomes, 2012, p. 727).

Durante o período da Ditadura Militar no Brasil, as ações e reivindicações dos movimentos sociais foram reprimidas. O regime totalitário restringiu as ações do Movimento Negro, mas ele não permaneceu inerte; com pequenas ações, continuou na luta. Na década de 1970, rearticulou-se com outros movimentos sociais que lutavam pela redemocratização do país. Na esteira dos movimentos internacionais que também lutavam por direitos civis, como os Estados Unidos e a África do Sul, seguiu tensionando o Estado para que cumprisse com o direito à educação e instituisse políticas públicas de combate ao racismo.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Cidadã que universalizou o acesso ao sistema de ensino (Brasil, 1988). No entanto, não atingiu a todos/as. Ao Movimento Negro coube a tarefa de tornar as demandas específicas da população negra públicas. Na pauta de suas reivindicações, encontrava-se a construção de uma identidade étnico- racial e cultural com políticas públicas que combatessem o racismo.

Não se pode negar a persistência do discurso racista na sociedade brasileira, contudo não podemos esquecer que a população negra encontrou diversas estratégias para “reexistir”. Pode-se observar em pesquisas que estudam o período pós abolição que os grupos que lutavam pela causa negra sempre colocavam na pauta das discussões a educação da população negra. O Movimento Negro, ao longo do século XX, também se dedicou a lutar pela educação dos/as negros/as. Mesmo

com os movimentos que colocaram a educação da população negra como pauta política, o discurso racista, que atravessa a historiografia e a pedagogia, revestindo-se com as diferentes estratégias de manutenção, manteve-se firme ao longo do século XX.

Até aqui busquei evidenciar como a racionalidade moderna constituiu o discurso racista e os mecanismos de manutenção na estrutura da sociedade brasileira. A compreensão de que o discurso racista se utiliza de mecanismos do poder para se sustentar exige que situemos as lutas contra as desigualdades raciais e sociais produzidas pelo racismo no âmbito da resistência, que também construiu e constrói estratégias de combate ao racismo. Essas estratégias de resistências ou de contracondutas deste estudo serão situadas no arcabouço do discurso antirracista.

Na próxima seção, adentro em um campo no qual o jogo é “problemático e complexo”, conforme alerta Munanga (1996). O campo de forças disputado pelos discursos racista e antirracista deve ser explorado com cautela, pois compreende uma complexidade de fronteiras tênues nas quais se inserem as relações de poder em disputa. Segundo Munanga (1996, p. 17), os dois campos, racista e antirracista, recorrem a estratégias de constituição identitária. Assim:

a definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra os inimigos externos, as manipulações ideológicas, por interesses econômicos, políticos e psicológicos etc.

Tomando o sentido da constituição do sujeito dentro da sua cultura, sigo constituindo, em linhas gerais, a teia do discurso antirracista como campo de disputa, de lutas e resistências no Brasil, situando-o como um dos elementos do “macromovimento de resistência e solidariedade” (Van Dijk 2021, p. 12). Dijk define o antirracismo como macromovimento na introdução do livro *Discurso Antirracista no Brasil* (2021, p. 12), que congrega as diferentes formas e estratégias de resistências e luta, assim como, os diferentes sujeitos, negros e não negros que atuam em prol do antirracismo. Essa definição vai ao encontro do que acredito ser o antirracismo. Situar o discurso antirracista como estratégia de resistências, no âmbito educacional, é fazer repercutir seus elementos, suas transformações contextuais, alcançando um público maior.

3.4 Discurso Antirracista – um campo movediço e perigoso

No caso do racismo *sui generis* do Brasil, como que podia-se lutar oficialmente, mobilizando governos e poderes políticos instituídos, contra um racismo silenciado pela ideologia da ‘democracia racial’? (Munanga, 1996, p. 80, grifo do autor).

Começo esta seção refletindo sobre as palavras de Munanga (1996) acima citadas, resultantes de um questionamento realizado pelo autor no contexto do final do século XX. Questão que deve ser levada em consideração quando refletimos sobre a construção de um pensamento antirracista no Brasil. De fato, como pode-se lutar, questionar e combater o racismo, se ele foi negado, durante muito tempo, e encoberto pelo mito da democracia racial? Munanga (1996) coloca que para se constituir um discurso antirracista é preciso considerar os elementos articuladores da identidade afro-brasileira, sendo necessário definir se ela atuará como meio ou fim. Nas palavras do pesquisador: “Se a identidade afro-brasileira nasceu como resposta ao racismo e que este tem necessariamente uma dimensão política, essa busca de identidade, embora legítima, dever-se-ia configurar como meio ou como fim?” (Munanga, 1996, p. 21). Ao posicionar a formação de uma identidade afro-brasileira como um dos elementos constituintes do discurso antirracista — sem entrar na discussão se ela é o meio ou o fim — se faz necessário lembrar que existem várias formas de ser negro/a no Brasil e que várias estratégias de relações de poder inibem a formação de um coletivo coeso.

Quando pensamos em discurso antirracista, em um primeiro momento, parece algo bem recente. Entretanto, para compreender a sua constituição, o interessante seria realizar uma arqueologia do saber, no estilo foucaultiano, o que não cabe no espaço deste estudo. Talvez, como um empreendimento para um projeto futuro. Nesta dissertação, utilizo o conceito de discurso antirracista para contextualizar suas estratégias no âmbito educacional. Para fundamentar a reflexão sobre o discurso antirracista, dialogo com: os pressupostos de Dijk, que compreende o discurso antirracista como uma das técnicas do macromovimento antirracista; Gomes com livro *O Movimento Negro educador* (2017), que nos proporciona um panorama do papel desempenhado pelo Movimento Negro como um coletivo que introduziu práticas docentes antirracistas no âmbito educacional; Munanga com o artigo *O Antirracismo no Brasil* (1996) e com o ensaio *O Papel da universidade na luta antirracista e na*

defesa das políticas afirmativas (2020); e Carneiro (2023) que com o dispositivo de racialidade nos convida a problematizar e considerar as transformações, os acréscimos, as interdições e as apropriações de conhecimentos ocorridas, ao longo do século XX e início do século XXI, que levaram o Estado brasileiro a assumir suas instituições como racistas e a criar dispositivos legais de combate ao racismo.

Entendo por antirracismo o discurso construído a partir das resistências e de lutas históricas e sociais, promovidas por sujeitos ou grupos sociais que acreditam na igualdade de direitos e na justiça social, considerando a igualdade de oportunidades e respeitando as diferenças. O conceito de raça, aqui, funciona como um construto político-social, que opera e articula a disputa de relações de saber, poder e ética entre o discurso antirracista e o discurso racista.

Conforme afirma Munanga (2020, p.66-67):

A noção de raça é útil, enquanto categoria de reflexão sobre os processos de constituição dos grupos raciais, mas ela é também útil para reflexão sobre a ação contra a discriminação racial. Enquanto categoria de análise, a noção de raça será sempre presente nos trabalhos científicos dos intelectuais racialistas e não racialistas, na linguagem dos racistas e antirracistas, dos pró-ação afirmativa e dos contra ação afirmativa, com aspas ou sem aspas.

Para Foucault (2024), em qualquer relação de poder o dominado coloca em funcionamento estratégias de resistência. Os caminhos trilhados por Foucault originam possibilidades, de forma que Carneiro (2023) adapta o conceito de dispositivo para dispositivo de racialidade e afirma que:

É o campo das resistências que vincula o negro aos dispositivos de racialidade, como sua contrapartida necessária, entendendo que onde um campo de poder se institui são produzidas resistências. E as resistências criam condições para a reinserção no dispositivo, para negociação com o poder e para as disputas sobre a verdade histórica.

São séculos de luta da população negra que, enquanto escravizada, buscava a liberdade utilizando-se de diferentes estratégias de resistências e no pós-abolição luta por um “projeto de nação” (Silva, 2004) no qual prevaleça a justiça social.

Conforme Munanga (1996), o discurso antirracista é terreno pantanoso no qual é preciso adentrar com muita precaução, visto que é um campo formado por dualidades conceituais e identitárias. O autor ressalta que a construção do discurso

antirracista do Movimento Negro brasileiro se aproxima da proposta teórica de “James Baldwin”, que na luta contra o racismo “preconiza-se que cada grupo respeite sua imagem, sua memória, que a cultive e alimente-se dela, respeitando ao mesmo tempo, a imagem do outro” (Munanga, 1996, p. 21). Partindo da concepção acima citada, Munanga (1996) nos coloca uma série de questionamentos sobre os limites e fronteiras entre os discursos racista e antirracista, afirmando que:

No Brasil, a proposta antirracista, dos movimentos negros é, como já foi frisado, *diferencialista*, ou seja, a luta pela igualdade numa sociedade pluricultural e plurirracial, contrariamente ao antirracismo *assimilacionista* anterior aos anos 70, que defendia a igualdade e a posição individual sem referência a comunidade histórico-cultural dos indivíduos (Munanga, 1996, p. 22, grifos meus).

Seguindo as perspectivas teóricas assumidas por Munanga (1996, 2020) e Gomes (2017), compreendo que o discurso antirracista vem se constituindo como um campo de disputa das relações de saber/poder com o discurso racista. Para Gomes (2017, p. 28): “as experiências sociais são constitutivas de vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são construídas por conhecimentos rivais”. Dessa forma, no século XX ocorreu a materialização de um discurso antirracista impulsionado pelo Movimento Negro que vem ressignificando conceitos e incorporando estratégias de luta no processo de constituição do discurso antirracista. Um dos principais mecanismos de poder do Estado é a educação, utilizada como veículo de disseminação de um projeto político de sociedade. A educação sempre foi pensada como campo estratégico na luta e na conquista da ascensão social pelos movimentos antirracistas, desde as primeiras células de resistências durante a escravidão.

Na perspectiva de Gomes: “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visem a superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23). Considerando o Movimento Negro como sujeito político que atua como agente educacional, que teve a primazia na construção de saberes afro-brasileiros, atuando também como tensionador na descolonização do currículo escolar, mesmo antes dos dispositivos legais, entendo que o seu discurso antirracista concentra e sintetiza os enunciados que atendem aos pressupostos para a análise aqui realizada.

Considero as lutas do Movimento Negro educador, como entidade política, e dos/as intelectuais engajados/as, como conquistas e avanços na legislação educacional, tais como: o princípio da igualdade de direitos contido na Constituição de 1988, que se articula ao direito de todos/as à educação, destacando-se no artigo 206, o inciso I, que estabeleceu a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. Esse dispositivo legal foi uma conquista de anos de reivindicações que se concretiza no contexto da redemocratização do País.

Em 1996 foi promulgada a Lei 9.394 - LDBEN. No artigo 26 § 4º, dispôs o seguinte: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” Em 2003, a Lei 10.639/2003 vai acrescentar à Lei 9394/1996, o artigo 26 A, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todos os níveis de ensino, e o artigo 79 B, que insere no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”. No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) faz o parecer 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em seu parecer a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2004) ressalta a importância que o Movimento Negro teve para a conquista dos avanços legais. O parecer recomenda que o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira deve se estender a todos os níveis dos sistemas de ensino, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Superior.

Em 2008, o artigo 26-A ganha nova redação feita pela lei 11.645/2008, que acrescenta o estudo da História e da Cultura Indígena. A legislação educacional que abrange o artigo 26-A é interpretada no domínio das instituições escolares, conforme os interesses vigentes. Cabe aqui ressaltar que os coletivos de profissionais que atuam nos ambientes escolares são compostos, em sua maioria, por pessoas não negras. A Lei 10.639/2003 está completando 22 anos, entretanto caminhamos a passos bem lentos na sua implantação, como demonstram os estudos que têm sido realizados e que apresentam ações individualizadas de professores/as ou ações pontuais do Dia da Consciência Negra. Assim sendo, o reconhecimento e a valorização de professores/as que atuam diariamente, alinhados aos princípios da EREER, é dar voz aos discursos constituintes da Educação Antirracista.

Na esteira da Constituição Cidadã, tensionado pelos coletivos negros em 2003,

o Estado instituiu como uma das políticas públicas de combate ao racismo, a obrigatoriedade do artigo 26-A da LDBEN. No ano seguinte, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “[...] implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (Brasil, 2004, p. 5).

A partir da mudança na LDBEN, iniciou-se a movimentação do sistema educacional à implementação do art. 26-A. Para que fosse efetivada nas práticas pedagógicas, houve a proposição de cursos de formação continuada, pois as licenciaturas ainda não contavam com as disciplinas de História da África e da Cultura Africana em seus currículos. Os/As docentes precisaram ser instrumentalizados/as para a implementação do art. 26-A que previu uma prática docente na perspectiva das diretrizes para a efetivação da EREER. A Lei nº 11.645/2008, incluiu na redação do art. 26-A “[...] a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (Brasil, 2008, n.p), visto que a história da população originária do Brasil, também foi invisibilizada ou estereotipada.

Desta forma, o artigo 26-A da LDBEN, sintetiza na sua redação as modificações relativas ao ensino da História e Cultura das populações negra e indígena no Brasil. Entretanto, o Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE/RS), em levantamento de dados realizado em 2020, apontou que “mais ou menos 90% dos municípios gaúchos declararam que não houve investimento financeiro na implementação da lei” (Miola, 2021, p. 5). Esses dados demonstram que os discursos contidos nos dispositivos legais não têm produzido efeitos desejados e nem mesmo sobre as gestões municipais, relegando a responsabilidade por efetivar a política pública ao encargo de professores/as que se identificam com este projeto de nação, isto é, com quem se inquieta com as desigualdades na oferta de conhecimentos históricos, perante as relações raciais e sociais no Brasil.

Para além da inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, os dispositivos legais fornecem orientações sobre a necessidade de incluir nos currículos escolares os princípios que direcionem práticas pedagógicas que dialoguem com a EREER nos sistemas de ensino. Os/As gestores/as e docentes precisam compreender a urgência da desconstrução da cultura racista que permeia as relações no ambiente escolar e na sociedade. Afinal, o racismo estrutural

(Almeida, 2019) permeia todas as relações sociais no Brasil e, como nos adverte, Arendt (2011), são os adultos os encarregados de introduzir os “novos no mundo”. Para que isso ocorra é preciso conhecer e entender os mecanismos pelos quais o racismo opera sobre as relações entre os sujeitos. Os/As professores/as precisam estar preparados para intervir em práticas sociais de manifestações racistas no espaço escolar, onde repercutem os discursos que circulam como regimes de verdade. Situações que Gomes (2021) compreende a necessidade de serem discutidas, pois estão latentes na escola. Para a autora,

quando a escola básica e a universidade não explicitam a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades, politização, tensões, negociações, positivities e dilemas, elas reforçam práticas racistas, discriminatórias e o preconceito e não fortalecem o sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos étnicos e raciais. E mais: negam às pessoas negras o direito de serem quem são. E mais: o direito de viverem a vida com dignidade (Gomes, 2021, p. 445).

A obrigatoriedade do ensino da EREER ainda não se concretizou amplamente nas práticas pedagógicas, nem nos currículos dos diversos âmbitos educacionais. O art. 26-A trata de direcionar ações que produzem efeitos consonantes à criticidade ligada às relações étnico-raciais nos sistemas de ensino, minimizando os efeitos do racismo estrutural (Almeida, 2019) na sociedade brasileira. Os currículos escolares precisam estar orientados para o atendimento da diversidade dos conhecimentos construídos pelos distintos grupos sociais e ofertados aos/às estudantes, buscando a promoção da equidade educacional.

Segundo Munanga (2020, p. 19), “numa sociedade hierarquizada como a brasileira, todos encontram dificuldades para mobilizar seus membros em torno da luta comum para transformar a sociedade”. Contudo, não podemos deixar que os desafios que perpassam todos os espaços da sociedade, incluindo a esfera educacional, nos imobilize. É preciso ampliar o engajamento na luta por constituir novas subjetividades atuantes que provoquem fissuras nas estruturas sociais moldadas pelos dispositivos de racialidade (Carneiro, 2023) em uma sociedade cuja narrativa histórica prima por exaltar a luta dos imigrantes europeus, apagando e invisibilizando os saberes dos não europeus como forma de manter a subalternização.

Ao contextualizar as possibilidades e condições para a emergência da docência

antirracista, passo a descrever como concebo a sua constituição, utilizando a matriz de experiência. Assinalando que foi através das lutas e das práticas do Movimento Negro educador, aqui compreendido como sujeito coletivo antirracista, que se originou o sujeito docente como indivíduo engajado na causa e que essa subjetividade só se tornou possível no contexto histórico do início do século XXI, mais precisamente, a partir da Lei 10.639/2003.

É neste contexto que se constitui o cenário para a docência no Estado, onde precisamos expandir a EREER. No próximo capítulo, descrevo alguns aspectos históricos, políticos/ideológicos que influenciaram e atuam na constituição da docência no Brasil e no Rio Grande do Sul.

4 O CONSTITUIR-SE DOCENTE NO RIO GRANDE DO SUL E NO BRASIL

se os professores não estiverem dispostos a admitir que ensinar sem preconceitos exige que a maioria de nós reaprenda, que voltemos a ser estudantes (hooks, 2020, p. 64).

A história da constituição da profissão e do sujeito docente no Brasil não pode ser desvinculada da trajetória histórica da educação letrada e nem da formação das estruturas sociais. Do século XVI à década de 1860, mais ou menos, o ensino da leitura, da escrita e do contar ficou a cargo dos jesuítas que estavam encarregados da instrução dos/as filhos/as da elite brasileira.

O Estado brasileiro vivenciou a preocupação com a expansão do sistema de ensino e com a formação de professores/as. Como dispositivo da constituição de uma identidade docente, o Brasil procurou delegar às províncias a administração das “*escolas normais*” para promover a formação padronizada dos/as professores/as, em várias regiões do país. A construção de uma identidade profissional dos/as docentes, no século XIX, foi constituída tendo como característica principal a formação para o exercício do magistério e pela feminilização da profissão. Conforme Luís Manuel Ribeiro Saraiva (1997, p. 96), “mais do que conhecedor da matéria, o professor deveria constituir-se de um exemplo para os alunos”.

Com o advento da industrialização e urbanização das sociedades, as estruturas sociais iniciaram o processo de modificação, com o capitalismo como modelo econômico e a industrialização como atividade econômica principal. As sociedades se estruturaram a partir da divisão social do trabalho. A educação se tornou cada vez mais um lugar disputado por convicções e contradições, um *lócus* para a disseminação de concepções de mundo. Os sistemas de ensino estavam sob o domínio dos estados e a identidade docente se constituiu entre ser funcionário/a público/a e trabalhador/a autônomo/a (Nóvoa, 2003).

A configuração da profissão docente que ocorreu “ao longo do século XIX, consolida uma imagem do professor, que cruza referências do magistério ao apostolado e ao sacerdócio com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos” (Nóvoa, 2003, p. 15). Para o autor, a constituição da profissão docente aconteceu a partir da criação das “*escolas normais*”, quando iniciou a valorização da formação específica para esses/as profissionais. A escola normal seria o *lócus* da produção e da aquisição do conhecimento legitimado pela sociedade.

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às dificuldades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes públicos (Nóvoa, 1999, p. 17, grifos do autor).

Segundo Dermeval Saviani (2009), partir do século XIX, houve a necessidade de universalização do Ensino Fundamental e da padronização da formação dos professores/as primários/as sob a concepção “*pedagógico-didática*”, a qual se completava com a prática. Enquanto aos/às docentes do ensino secundário a formação ocorria em nível superior à luz do paradigma do “*modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*”.

Durante o século XIX e grande parte do século XX, a constituição de uma identidade docente ficou circunscrita à construção de uma identidade profissional. Conforme Nóvoa (1999, p. 20), o que define o magistério como profissão “[...] é o seu exercício o tempo inteiro (como ocupação principal); o estabelecimento de um suporte legal para o seu exercício; a criação de instituições específicas para a formação de professores; a constituição de associações profissionais de professores”.

Ainda durante o Império, as escolas normais ganharam o *status* de centros de formação de intelectuais e se destinavam à pequena parcela da população brasileira. Em 1869, foi fundado o Instituto de Educação Flores da Cunha, na capital Porto Alegre, como Escola Normal. O Instituto era encarregado de formar docentes das primeiras letras no Rio Grande do Sul.

No final do século XIX, o Brasil passou por sensíveis transformações. Com a Abolição da Escravização, os/as negros/as compuseram um grupo social que precisava adentrar o mercado de trabalho com uma parcela de imigrantes europeus. O país, que havia organizado a sua estrutura social com base nas atividades rurais, iniciou o processo de urbanização, passando a receber um grande contingente de pessoas.

Influenciadas pelos ideais de liberdade, de modernidade e de progresso, as forças armadas derrubaram a monarquia e instauraram a República como forma de governo. Após a mudança, a educação foi vinculada à ideia de progresso, pois conforme Silva (2021), a educação faz parte da estrutura do Sistema Republicano.

Não ocorreram mudanças significativas na educação da população negra na escola com a Proclamação da República no Brasil. Houve propostas de reformas educacionais que buscavam modificar a realidade do país, mas que tinham bases eurocêntricas. Seguindo as diretrizes educacionais do Império, permaneceu a tendência de transportar para o sistema educacional brasileiro princípios que não compactuavam com as necessidades educacionais da população brasileira. No que se refere à formação de docentes, ocorreram algumas mudanças, mas que não alteraram os princípios dos cursos, nem foram eficazes para provocarem transformações significativas no ensino público.

Segundo Berenice Corsetti (2008), o advento da República no Brasil marcou o cenário político do Rio Grande do Sul. Os políticos republicanos, sob a concepção positivista, procuraram implantar no estado um projeto de modernização que orientou a estruturação do sistema educacional. As políticas educacionais não foram diferentes das implantadas no resto do país. Os ventos da República brasileira não deixaram de soprar suas ideias sobre o estado gaúcho. Assim como no restante do país, os ideais positivistas deixaram suas marcas. A educação se tornou o caminho para o progresso e a modernidade.

O autoritarismo do Estado alcançou a educação, atingindo os sujeitos do processo educacional (Corsetti, 2008). Para a autora, o surgimento de uma nova camada social média, a urbanização e o processo de exaustão da terra levaram os imigrantes ou descendentes a migrarem para outros estados, ou a procurarem outras ocupações profissionais, demandas que surgiram a partir dos novos serviços ofertados pelo Brasil.

Com a carência nos serviços públicos, surgiu a figura do professor público nos grandes centros gaúchos, como Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande (Corsetti, 2008), para assegurar a disseminação dos ideais de modernização exigidas pelo sistema capitalista. Segundo a autora,

nos documentos de época, relacionados ao quadro das escolas públicas por regiões escolares, encontramos informações que indicaram que os professores gaúchos foram provenientes do processo que apontamos, de formação das camadas médias urbanas e da imigração (Corsetti, 2008, p. 82).

Na concepção de Corsetti (2008), a profissão de professor/a, no Rio Grande do Sul, constituiu-se como *típica de momentos de transição*. Os atravessamentos do

contexto histórico promoveram diferenciações na constituição profissional no estado. Em sua pesquisa, a autora visita três eixos da constituição da profissão docente. O primeiro compreende o contexto histórico no qual surgiu a profissão, seguido pela questão salarial do período, finalizando com a análise do controle estatal do fazer pedagógico.

Ao evidenciar os caminhos percorridos por Corsetti (2008), procuro compreender, historicamente, os desafios impostos para a constituição de uma identidade docente profissional. Afinal, a autora enuncia fatores que se entrelaçam à constituição profissional, como a valorização salarial e social da profissão e as relações de poder que atravessam as relações de trabalho e o fazer pedagógico.

O discurso dos governantes colocava a educação como instrumento para a modernização do Estado e para a universalização do ensino, posicionando os/as professores/as como: “[...] uma categoria docente que se tornasse o principal instrumento, no espaço escolar, da política educacional definida pelos republicanos” (Corsetti, 2008, 92). Naquele momento, a constituição da identidade docente era perpassada pela concepção positivista para a prática pedagógica.

Conforme o Regulamento da instrução pública, o/a docente deveria: “inspirar a seus discípulos o amor ao trabalho e ao estudo, desenvolvendo-lhes os sentimentos do bem e da virtude e a consciência dos deveres cívicos”, fixando “[...] os meios de controle e normatização da ação dos professores” (Corsetti, 2008, p. 92).

O estudo realizado por Helena Neves, Giana do Amaral e Elomar Tambara (2012, p. 167) sobre o exercício da docência em escolas privadas de Pelotas/RS, entre 1875 e 1910, revelou que, em anúncios de jornais, vestígios apontavam para a constituição dos/as profissionais requisitados/as pelas escolas pelotenses, “[...] altamente capacitados e reconhecidos pela sociedade por sua atuação”. As características subjetivas eram utilizadas para atrair novos estudantes, “[...] em alguns casos, os atributos de determinados profissionais — como sua formação e seu tempo de exercício na profissão” (Neves; Amaral; Tambara, 2012, p. 167).

Diante da competição pelo público-alvo, as autoras afirmam que “[...] a possível rivalidade entre as escolas que acabavam apresentando os professores como um diferencial competitivo [...]” (Neves; Amaral; Tambara, 2012, p. 179) e que as instituições de ensino atraíam um número significativo de docentes estrangeiros/as, devido à valorização de quem era do exterior. Portanto, conforme as autoras, a imprensa de Pelotas/RS da época, foi um importante meio que influenciou a

construção da identidade docente.

É possível intuir, a partir dos indícios levantados por Neves, Amaral e Tambara (2012) referentes aos títulos que precediam os nomes, que a docência continuava sendo a segunda ocupação. As autoras constataram que, nas propagandas, “muitos nomes de professores vinham acompanhados por títulos e designações tais como: Major, Doutor, Tenente, Maestro, Senhor, Padre e Madame” (Neves; Amaral; Tambara, 2012, p. 168).

As autoras interpretaram estes elementos como pistas do *status* social e da formação dos/as docentes. Além disso, a maioria eram homens, muitos da mesma família. Para Neves, Amaral e Tambara (2012, p. 167), este fato era compreendido como fator ligado à qualidade do ensino e à propagação do ambiente familiar, pois “para o projeto de uma instituição, o corpo docente tornava-se vital”.

Nas primeiras décadas do século XX, o público-alvo do ensino ainda eram os/as filhos/as da elite e da recém-formada classe média brasileira. Grande parcela da população continuou afastada da escola. Após a I Grande Guerra, começaram os movimentos de popularização da educação no Ensino Fundamental.

E, a partir da década de 1930, como apontam Leny Azevedo e Maria Peixoto (2011, p. 170), “no que tange à metodologia de trabalho, os professores parecem ter conseguido a adesão dos alunos, quanto à relação com o saber e com a capacidade de dar sentido ao trabalho escolar”. Estas mudanças nas concepções pedagógicas foram orientadas pelas propostas de reforma educacional de Anísio Teixeira, que havia vivenciado, junto a John Dewey, proposições e práticas para uma educação popular. Esta nova forma de ensinar estava diretamente vinculada à “disponibilidade desses professores em buscar formas de abordar o conteúdo em sala de aula, tornando possível a instrumentalização e aplicação de novos métodos de ensino” (Azevedo; Peixoto, 2011, p. 171).

As novas teorias que surgiram a partir das décadas de 1930 e 1940 também influenciaram a constituição do sujeito docente. Guacira Louro (2020, p. 472, grifos da autora) afirma que as novas concepções implicaram “em novas formas de relação entre os sujeitos na escola” e colocaram “[...] o aluno *no centro do processo de ensino-aprendizagem*”.

O discurso que retira o processo centrado no/a professor/a e coloca o/a estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem ganhou ainda mais força nas décadas seguintes durante a instauração da Ditadura Militar no Brasil. Período no qual

houve, por parte do governo, um grande controle da cultura, da educação e da comunicação.

Para além da utilização de novas metodologias, as ações intencionais dos/as docentes possuem implicações desconhecidas. Afinal, segundo Azevedo e Peixoto (2011, p. 171), “as práticas pedagógicas mais modernas dispõem de uma abertura à realidade e expõem um ambiente que não é estável, pois o novo conhecimento provoca risco e mudanças, que se lançam sempre em novas direções”.

A partir da década de 1960, a concepção de docência ganha novas configurações, pois a instrução se torna elemento essencial da modernização e urbanização da sociedade brasileira. Renata Scherer (2021, p. 216) aponta que houve “um declínio da concepção artesanal-missionária [...]” no fazer docente, pois as professoras deixaram de se identificar com “a representação da professora como segunda mãe dos alunos [...]” (Scherer, 2021, p. 217).

Às professoras foi relegado o papel de docentes do Ensino Fundamental, visto que elas conseguiam aliar vida profissional com o casamento, assim “o magistério primário se fortaleceu como uma atividade feminina no Brasil a partir de uma forte ligação dele com a maternidade” (Scherer, 2021, p. 220). Para a autora, os “discursos biologizantes, que ligavam o lugar da mulher à maternidade e ao cuidado da casa, são centrais para o fortalecimento do processo de feminização do magistério brasileiro” (Scherer, 2020, p. 217).

A obra do sociólogo Luiz Pereira (1960-1969) foi analisada por Scherer (2021). Desta reflexão, podemos inferir que a identidade docente no Brasil, a partir da década de 1960, tem como característica primária da sua constituição, a divisão social do trabalho por gênero, seguida pelo caminho da desvalorização profissional, marcada pelo peso desta desigualdade.

Com a secularização do ensino, o/a professor/a passou a ser funcionário/a público/a, sendo considerado/a elemento-chave para atingir os propósitos do projeto político de escolarização (Nóvoa, 2016). Para tornar-se agente público, o Estado exigia uma gama de conhecimentos fornecidos pela formação profissional inicial, além da apropriação dos discursos compostos pelos ideais de projetos de sociedade impostos por meio de dispositivos legais.

Lisiane Manke e Eliane Peres (2008, p. 106), ao abordarem a educação como dispositivo de controle do Estado, fazem os seguintes questionamentos: “o que e como aquilo que é ensinado por professores/as está sujeito às formas de regulação,

mais ou menos intensas, em diferentes períodos da história da docência? Em que medida os docentes são ‘vigados’ no cotidiano escolar?”.

Ao assumir a educação como uma das estratégias de Estado para disseminar seus ideais de sociedade, as provocações realizadas por Manke e Peres (2008), em diálogo com Sandra de Oliveira (2015), promovem o anúncio de novos questionamentos pertinentes a este estudo. Como os discursos governamentais constituem subjetividades docentes que naturalizam os regimes de verdade. Como estes regimes de verdade atravessam a constituição docente em épocas de governos totalitários? Como é possível o cuidado de si e do outro se a subjetividade também se constitui perante o “outro”?

Assim, compreendo que a constituição docente entre as décadas de 1950 a 1970 foi atravessada por inúmeros fatores, entre eles, a feminilização da profissão, que originou um estereótipo que associava “a figura da professora a uma imagem dócil e vocacionada para a preparação dos ‘filhos da Pátria’” (Souza; Rückert, 2022, p. 639). Souza e Rückert (2022) evidenciam que a formação docente neste período foi marcada pelo projeto político pedagógico imposto pela Ditadura Civil-Militar.

No contexto histórico brasileiro, no qual os militares estiveram no poder, o sistema educacional e a constituição do sujeito docente foram atravessadas por formações em que as concepções pedagógicas legitimavam os saberes necessários à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se mantinha um controle institucionalizado e autoritário sobre a atuação docente. Louro (2020, p. 472) afirma que “o discurso didático-pedagógico também contribuía para os interesses de ordem e traduzia-se numa regulação muito direta da ação dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem”.

Na lógica imposta pela Ditadura Civil-Militar, os/as docentes eram somente executores/as dos planejamentos realizados pelas Secretarias de Educação, encarregadas da fiscalização constante. O/A professor/a fazia somente o papel de transmissor de informações. O controle sobre suas práticas e ideias era, na concepção de Louro (2020, p. 472), compreendido como forma de manter o “profissionalismo das atividades docentes, o que é feito relegando o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações intraescolares a uma posição secundária”. Neste contexto, o pensamento crítico e o ensinar para a liberdade, como defende hooks (2021), era extremamente perigoso aos docentes.

Louro (2020) incita a reflexão sobre as formas de resistências possíveis em

contextos adversos, explicitando formas de contracondutas colocadas em prática pelos/as professores/as, em um período tão sombrio da nossa história. Conforme a autora, entre as trilhas encontradas pelos/as docentes, a organização de associações e sindicatos constituíram “um novo sujeito social” em que “a mulher sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas, lutar por melhores salários e condições de trabalho” (Louro, 2020, p. 474). Este cenário de lutas sociais e disputas políticas e ideológicas contribuiu para que os/as professores/as reconhecessem sua responsabilidade política e social e a educação como um importante campo de disputa na construção de uma sociedade menos desigual.

Na década de 1980, a sociedade brasileira foi marcada pela redemocratização política. A abertura política criou espaço para grandes manifestações da sociedade civil que primava pela necessidade de um projeto de sociedade, cujos princípios e valores foram normatizados pela Constituição de 1988. O sistema educacional utilizou como instrumento o princípio da gestão democrática que propunha maior autonomia e participação da comunidade nas decisões das unidades escolares.

Além da escola democrática, a Constituição de 1988 tornou universal o acesso ao sistema de ensino. Mas isso não significa que, mesmo passados 37 anos de sua publicação, as instituições estejam estruturadas e os/as profissionais da educação preparados/as para acolher as demandas impostas pelos diferentes aspectos apresentados pelas diversidades do ambiente escolar.

Nas últimas décadas do século XX, ocorreram transformações nas estruturas do sistema capitalista em escala mundial. Sob a orientação dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância, e na esteira do neoliberalismo, o Brasil promoveu várias reformas no sistema educacional visando se adequar à ordem mundial. A educação ainda é o recurso para disseminação e convencimento das concepções de sociedade que se almeja.

Nesse complexo processo de reestruturação política, econômica, social e cultural, a figura docente é “invisibilizada”, retomando o papel de protagonista no início do século XXI. Para Nóvoa (2009, p. 13, grifos do autor),

os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos

apropriados de utilização das novas tecnologias.

A sociedade do Rio Grande do Sul não está imune às transformações e orientações do governo federal. Mesmo o Brasil sendo de tamanho continental, o poder de decisões é centralizado. As políticas educacionais são implementadas verticalmente, sem que os conhecimentos dos/as docentes sejam considerados.

4.1 O processo formativo como elemento inerente à constituição da docência

Entre as concepções que alicerçam o sistema educacional do país, encontram-se as diretrizes para a formação docente como pauta constante nos debates, visto que é considerada uma das mazelas da educação no Brasil. Desta forma, passou a ser uma das características que marca a constituição da profissão docente e a subjetivação do ser docente na contemporaneidade.

As formações inicial e continuada são compreendidas como meio de instrumentalizar os/as docentes à prática pedagógica. Para proporcionar uma reflexão sobre a constituição da identidade docente no Rio Grande do Sul, nas últimas décadas, adotei a docência como profissão que congrega aspectos coletivos e individuais, permeados por atravessamentos de elementos que se entrecruzam na constituição da subjetividade do sujeito, assim como do/a profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram responsáveis por regulamentar a intenção contida na LDBEN de que todos/as profissionais tivessem formação superior para o exercício da docência (Brasil, 2001). No entanto, o que contribui para a constituição da identidade docente, longe de conjugar esforços para agregar à categoria, define diretrizes educacionais que fragmentam o coletivo. Orientações que, quando não problematizadas, naturalizam estruturas e servem como um dos fatores que, de certa forma, determinam o exercício da profissão. Essa naturalização do sistema educacional assim como a sobrecarga de trabalho se constituem em obstáculos para a participação em atividades que fortalecem o coletivo. Esses pressupostos instituídos verticalmente destinam ao docente o lugar de executor/a e acabam por restringir a reflexão crítica e a constituição de uma identidade docente, persistindo uma hierarquia não promovida por princípios democráticos entre os saberes teóricos dos/as acadêmicos/as e os saberes práticos da experiência adquirida no fazer pedagógico da sala de aula. Aspectos que estão

longe de conjugar esforços para agregar à categoria, fragmentam e enfraquecem a profissão docente.

A constituição do sujeito docente na contemporaneidade congrega aspectos históricos, anteriormente delineados, e é deste emaranhado de sujeições que originam novas constituições de docências no início do século XXI. Entre as diversas formas de se constituir o/a docente, encontra-se a que busco compreender, pois é oriunda da invisibilidade do negro na história do Rio Grande do Sul e das subjetividades docentes que fazem emergir novos discursos que evidenciam a história e a participação da população negra no estado gaúcho. Essas práticas pedagógicas auxiliam na construção identitária e atuam como formas de resistências na luta contra as intencionalidades da manutenção da visão eurocêntrica da história.

A partir desta teia de práticas, intenções e sentidos, na próxima seção procuro mostra como a docência e a EREER se entrelaçam no sentido de promover a Educação Antirracista.

4.2 A docência e as relações étnico-raciais

Para que a prática docente ajude os/as estudantes a compreenderem o contexto histórico-social em que vivem, é fundamental que o/a professor/a adquira e desenvolva um conjunto diversificado de saberes. A formação de professores/as é pauta constante nos debates atuais e é considerada uma das mazelas da educação no Brasil. As discussões sobre qual tipo de formação melhor prepara os/as estudantes das licenciaturas para a sala de aula constantemente preocupam os/as pesquisadores/as da área da Educação. Alguns questionam e outros delineiam as características de um/a professor/a ideal.

Quem é esse ator que ora está nos bastidores e ora é o protagonista do enredo? Para Foucault (2010a), o sujeito é constituído pelos discursos presentes nas tramas do contexto histórico-social e político. Para compreender a constituição docente é preciso problematizar e analisar, minuciosamente, os diversos discursos que se entrelaçam na construção da subjetividade. Isso implica em: domínio de conteúdos específicos, conhecimentos pedagógicos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Esses aspectos são saberes que compõem os diversos discursos das diferentes áreas do conhecimento.

Nesta seção, apresento uma breve incursão por reflexões de estudiosos/as que

trabalham com a formação docente. Ser docente na contemporaneidade abarca a construção de uma série de habilidades e conhecimentos, isto é, uma contínua busca por desenvolvimento e saberes. As formações inicial e continuada são compreendidas como meios de instrumentalizar os/as docentes para a prática pedagógica. Para proporcionar uma reflexão sobre a constituição da identidade docente nas últimas décadas, é necessário problematizar a complexidade que o contexto social apresenta, suas demandas, os aspectos político-ideológicos e a forma como se entrecruzam na constituição da subjetividade do sujeito.

Os conhecimentos necessários à prática docente são históricos e culturalmente constituídos. Conforme Mizukami (apud Bernadete Angelina Gatti 2017, p. 1155) a “docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida”. Consequentemente, é a formação docente que vai instrumentalizar o sujeito para a prática pedagógica. Autores/as como Bahia, Fabris, Boff (2024); Gatti (2017, 2020); Nóvoa (2019); e Alfredo Veiga-Neto (2015) entendem o conceito de formação docente como sendo complexo e multifacetado, o que vai além da simples aquisição de conhecimentos e habilidades para o ensino. Os/As pesquisadores/as oferecem perspectivas valiosas para compreendermos essa temática.

Além da literatura, os documentos legais também compreendem que o exercício da docência exige conhecimentos sólidos e a reflexão crítica constante sobre a prática pedagógica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada são responsáveis por oferecer ao país maior controle sobre o exercício da profissão e orientar a formação em nível superior (Brasil, 2015). O DCN (2015, p. 3) define que: “A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas [...]”. Para Gatti (2020, p. 17), os cursos de formação docente precisam:

Pensar as práticas educacionais em contexto e em sua dinamicidade demanda a superação de uma concepção meramente simplista e técnica sobre o ensino, avançando para uma compreensão da unidade teoria—ação—relação—percepção—sensibilidade situacional—processo de escolha—comunicações—mudanças/cristalizações.

Segundo Nóvoa (2019), as ações do Estado são fundamentais para a

compreensão do lugar social da profissão docente. E o foco da formação “se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (Nóvoa, 2019, p. 6). Estes aspectos estão atrelados a projetos políticos em diferentes contextos históricos e sociais, nos quais a educação escolar se vê implicada na consecução de metas que se encaixam em propósitos econômicos, fato que se acirra na atualidade. Assim, o valor social atribuído aos professores está relacionado ao modo como são tratados pelo Estado.

Nóvoa (2019) e Gatti (2017, 2020) defendem a formação docente como um processo que envolve a construção da identidade profissional do/a professor/a, destacando a importância da reflexão sobre o papel do/a professor/a na sociedade. No cenário brasileiro, a desvalorização social e econômica da profissão afasta estudantes dos cursos de licenciatura e muitos dos/as que concluem a graduação fazem do magistério um trampolim para outras profissões. Assim, define-se que a construção de uma identidade profissional, forte e atrativa, inicia-se com uma formação substancial composta por diferentes conhecimentos, além de requerer a valorização da profissão. Nas palavras de Gatti (2020), a profissão docente é extremamente complexa, pois envolvem relações subjetivas interpessoais e com o conhecimento:

práticas educacionais implicam envolvimento, produzem motivação, alegrias, angústias, reações diversas em todos os envolvidos. Compreendê-las e discuti-las, como práticas relacionais humanas com intencionalidade específica, demandam perspectivas filosóficas, didáticas, pedagógicas, curriculares, psicossociais e educacionais amplas (Gatti, 2020, p. 17).

Ao problematizar a complexidade da formação docente, Gatti (2017) analisa documentos que orientam os cursos de licenciaturas. Para a pesquisadora, a formação inicial de qualidade deve fornecer aos/às futuros/as professores/as uma base sólida de conhecimentos pedagógicos e disciplinares. Segundo a autora, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o Ensino Superior estabelece como finalidade dos cursos de licenciaturas a promoção de uma formação que conduza “os licenciandos a aprender a fazer pensando e pensar fazendo, saber fazer e porque fazer nas situações escolares” (Gatti, 2017, p.1156). A autora salienta a importância da pesquisa na formação de professores/as, defendendo que estes devem ser pensadores/as e

pesquisadores/as de sua própria prática. Para Gatti (2017, p. 1163),

é preciso considerar que as práticas educativas propiciam o surgimento de novos conhecimentos sobre a relação pedagógica. O valor intrínseco desses conhecimentos – seu valor social, educacional, epistêmico e ético – não pode ser esgarçado, precisa ser demonstrado e construído pela interação e intersecção dos conhecimentos que academicamente podemos constituir em sua relação imbricada com as realidades escolares.

O exercício da docência requer constante atualização, sinalizando que a formação inicial não é suficiente para abarcar as múltiplas demandas que chegam ao espaço escolar. São exigências que reivindicam formação continuada para reelaborar ou para construir novos conhecimentos. Os/As professores/as precisam se manter atualizados/as e em constante desenvolvimento profissional. Perspectiva que coloca a formação docente como um processo que envolve a reflexão sobre a prática, o compartilhamento de experiências e a construção de saberes coletivos, apreendendo a importância da relação entre teoria e prática no exercício profissional.

A formação reflexiva é o que leva os/as professores/as a analisarem criticamente as suas práticas e a buscar soluções para os desafios do cotidiano escolar. Assim sendo, a formação docente é um processo contínuo e complexo, que envolve a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, a reflexão sobre a prática e a construção da identidade profissional do/a professor/a.

Assumo, a partir de Nóvoa (2019) e Gatti (2017, 2020), a formação como base fundamental da constituição da docência. Lembramos aqui que grande parte dos saberes demandados para a atuação profissional na contemporaneidade permanecem fora dos currículos das graduações. Fator que exige do/a professor/a constância das formações continuadas. Para Bahia, Fabris e Boff (2024) a demanda de atualização imposta aos/às professores/as “traz à formação um endividamento constante e para toda a vida, considerando que os sujeitos se consomem para dar conta das exigências de atualização e de capacitação que lhes são (im)postas” (Bahia; Fabris; Boff, 2024, p. 3). De acordo com as autoras, essa demanda por formação atende a lógica neoliberal que se utiliza do discurso da aprendizagem por toda a vida, contemplando os produtos das empresas educacionais.

Para Bahia; Fabris; Boff (2024), a formação continuada na perspectiva do LABDOC ou da pesquisa (de)formação oferece a possibilidade de problematizar e

procurar romper com a educação como um produto de consumo. Ela se constrói

pela experiência coformativa de colegas e pesquisadores da Universidade, se consegue realizar um exercício constante do pensamento, analisar práticas, estudar conceitos que possam servir como novas ferramentas, abandonando antigas práticas que já não se sustentam como necessárias ou importantes, e que podem ser (re)elaboradas no Laboratório de Docências (Bahia; Fabris; Boff, 2024, p. 5).

A formação docente entendida a partir das perspectivas dos/as autores/as citados/as, em diálogo com Veiga-Neto (2015), nos permite apreender que tanto a formação inicial como a continuada precisam evidenciar para os/as formandos/as que não há uma dicotomia entre a teoria e a prática. Veiga-Neto (2015, p. 115) anuncia que uma das categorias mais examinadas e discutidas pelas pesquisas que abordam a formação docente é justamente a oposição ou hierarquia entre teoria e prática, que muitas vezes é colocada nas categorias de análise. Partindo dos pressupostos foucaultianos, Veiga-Neto (2015) nos convida a vislumbrar outras perspectivas de pensar a formação docente, utilizando lentes que nos afastam dessa polarização. Para Veiga-Neto (2015, p. 118):

isso significa nos desviarmos do foco epistemológico e metodológico que essencializa a prática como um valor em si e entender que essa palavra designa um domínio das ações humanas, segundo uma regularidade e uma racionalidade que organiza tais ações de diferentes maneiras.

Desta forma, compreendo a formação docente a partir das reflexões que atribuem a construção dos saberes, papel fundamental na constituição do sujeito docente. Reflexões que anunciam a teoria como prática. São reflexões que promovem outras maneiras de pensar a formação docente, em que a prática pedagógica e teoria estão imbricadas, de tal forma que a teoria é a caixa de ferramentas que movimenta a prática (Veiga-Neto, 2015).

Quando as discussões são sobre formação docente inicial para a EREB, percebe-se que os desafios ainda são muitos. Para as autoras, Carla Beatriz Meinerz, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher e Graziela Oliveira Neto da Rosa (2021), o artigo 26-A da LDBEN designou os sistemas de ensino como palcos centrais para a reconstrução das relações étnico-raciais apostando na sua capacidade de fornecer

ferramentas que auxiliem na transformação social. Na perspectiva das pesquisadoras é

No campo da Educação, as ações afirmativas tomaram forma através de um ordenamento jurídico que terminou por colocar em privilegiado protagonismo os espaços escolares e sob a égide do currículo escolar, a responsabilidade por corrigir os apagamentos epistemológicos advindos do racismo (Meinerz; Kaercher; Rosa, 2021, p. 3).

Como discutido anteriormente a formação inicial prepara o/a professor/a para o exercício da docência. Para as estudiosas mencionadas, o racismo se manifesta em ações cotidianas, exigindo que professores e professoras estejam preparados para intervir. No entanto, nem todas as universidades incluem em seus currículos uma disciplina obrigatória que aborde a EREER aprofundando os “conhecimentos que possibilitem a compreensão e a superação pedagógica dos efeitos que eles produzem nos sujeitos envolvidos, é indispensável na formação de qualquer profissional da Educação Básica e Superior (Meinerz; Kaercher; Rosa, 2021, p. 3).

A reflexão de Meinerz, Kaercher e Rosa (2021) aponta para entraves significativos na efetiva implementação do Art. 26-A no Ensino Superior: entre eles encontra-se a predominância de profissionais brancos nos quadros docentes e de pesquisa. Essa realidade perpetua o que Bento (2023) denomina "pacto da branquitude", um dos fatores que dificultam o avanço das discussões e práticas relacionadas à formação docente nas universidades.

Nesta discussão, focamos em como os cursos de formação de professores/as abordam a EREER, embora as diretrizes do Art. 26-A possam ser aplicadas a todo o Ensino Superior. É importante notar que a interpretação dessas diretrizes ainda está atrelada a interesses político-ideológicos.

No próximo capítulo, procuro delinear as concepções teóricas e metodológicas utilizadas como lentes para compreender os elementos constitutivos da docência antirracista.

5 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Coragem, companheiro. Não dá para desejar que o mundo te seja leve, pois inventaste de ser intelectual (Corazza, 2007, p. 110).

Realmente, é necessário coragem para se embrenhar na tarefa da pesquisa. O desafio de elaborar uma metodologia que responda aos nossos questionamentos é uma etapa complexa, pois o conhecimento se multiplica, constrói-se e se reconstrói, ou seja, não partimos do nada.

Para tensionar a concepção moderna de pesquisar, entramos em “labirintos” (Corazza, 2007) que dissolvem as certezas, colocando sob suspeita a objetividade das concepções que nos apresentavam com receitas a serem seguidas. “Assume os labirintos por onde já andamos metidos, nós, os que aceitaram confrontar a sua produção no campo da pesquisa educacional com a teorização social pós-estruturalista/pós-modernista” (Corazza, 2007, p. 107). Decidi enveredar por esses labirintos (Corazza, 2007), dos quais é difícil vislumbrar saída. Contudo, a possibilidade de enxergar novos modos de olhar para o objeto de pesquisa transformou-se em um exercício de liberdade.

Minhas inspirações vêm de quem me precedeu nas trilhas do conhecimento. Esta dissertação é fruto do trabalho de pesquisadoras que me antecederam, como: as professoras doutoras Elí Fabris, Viviane Weschenfelder e Sabrine Bahia, que construíram suas pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Compreendo que os passos dados até aqui foram muito importantes para a construção da metodologia que auxiliou na resolução da problemática do estudo.

As escolas brasileiras são multiculturais com uma diversidade de sujeitos do ponto de vista étnico-racial, cultural e social, tornando-se um universo de desafios e oportunidades para a solidificação de práticas pedagógicas que instiguem o pensamento crítico, o respeito e a valorização cultural na apropriação de conhecimentos e saberes que se cruzam nos espaços escolares. Entendo a educação escolar como ação potente na constituição dos sujeitos, bem como potência para transformar as relações nos ambientes escolares, para provocar fissuras nas estruturas da sociedade brasileira, forjada a partir da racionalidade europeia colonialista, capitalista, patriarcal, machista e racista.

Para refletir sobre a transformação que a escola pode operar nos sujeitos, opto

por utilizar a metáfora do ciclo de vida das borboletas. Mariana Costa e Jorge Soares (2015, p. 632) afirmam que “a metamorfose pela qual passam as borboletas carregam em si a ideia de alguém que já passou por um profundo e, muitas vezes, doloroso processo de transformação, procurando por novas formas existir e ver o mundo”.

Refletindo sobre a transformação e a ressignificação de sentidos na prática docente, e como professora, pesquisadora e fruto do tempo que vivo, busquei conduzir a construção da metodologia na perspectiva da constante transformação, compreendendo a docência como prática que adquire características próprias do seu tempo. Com a metamorfose da borboleta no pensamento, faço da minha prática pedagógica um ato intencional que contribui com o conhecimento para que o/a estudante apreenda a realidade e desenvolva o pensamento crítico de como a ética promove transformações em sua realidade.

A prática pedagógica diária enfrenta inúmeros desafios. Estes percalços prejudicam o desenvolvimento dos planejamentos, como a manutenção e a infraestrutura das escolas — as gestões dos sistemas de ensino público não conseguem disponibilizar os recursos suficientes à almejada educação de qualidade. Nas unidades escolares, faltam recursos humanos, materiais e formações necessários ao bom desempenho dos/as profissionais. Entretanto, mesmo diante de todos os desafios impostos à prática docente, encontramos professores/as que, ao exercerem suas docências, fazem com excelência.

Esta pesquisa se constituiu com as narrativas de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam com a ERER. O estudo se voltou à constituição da subjetividade do/a docente na busca por compreender o ser e o fazer da sua dimensão profissional. Como se trata de uma pesquisa qualitativa na educação, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 17) apontam que deve partir da “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, adiciono a este objetivo: conhecer suas práticas pedagógicas, assim como, suas percepções sobre si, sobre a sociedade e a docência.

No âmbito educacional, a grande maioria das pesquisas são realizadas pelo viés qualitativo. Deste modo, este estudo se constitui em uma análise das narrativas de professores/as, em busca de compreender como ocorre a subjetivação do sujeito-docente para a prática da ERER. A composição do *corpus empírico* da pesquisa foi formada por entrevistas semiestruturadas, que possibilitou encontrar caminhos para a análise, bem como identificar características do fazer pedagógico dos docentes

entrevistados.

Assumo a pesquisa qualitativa e utilizo as entrevistas narrativas semiestruturadas para produzir os dados, compreendendo, a partir de Nadir Zago (2011), que é importante estar atenta aos desafios que a pesquisa de campo produz. Afinal, podem aparecer dificuldades advindas das relações que se estabelecem para a obtenção das entrevistas e da produção de dados.

Para a autora, “uma das características da entrevista é assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento com questões fechadas” (Zago, 2011, p. 297). Conforme a problemática que orienta o estudo, a entrevista narrativa funcionou como um instrumento e permitiu uma maior compreensão das várias dimensões da constituição das subjetividades docentes. Segundo Zago (2011, p. 287), “os instrumentos adotados na coleta de dados somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo”.

Zago (2011) corrobora a concepção de Bogdan e Biklen (1994) sobre a pesquisa qualitativa na educação. Para os autores,

as experiências educacionais de pessoas de todas as idades (bem como todo o tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências), tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

Bogdan e Biklen (1994) utilizam a expressão “investigação qualitativa” para abrir o leque de possibilidades permitindo ao/à pesquisador/a recorrer por diferentes perspectivas e fontes de pesquisa.

Para fundamentar este estudo, percebi a necessidade de buscar o diálogo entre as narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa e pensadores/as, cujas reflexões expressam, no meu entendimento, modos de transgredir no mundo acadêmico. As reflexões desses teóricos foram utilizadas para pensar o meu objeto de estudo e sustentam a argumentação.

Ao utilizar a “ética de si” como um dos pressupostos teóricos, afirmo que a ética é uma constante em todos os passos da pesquisa. Portanto, assumi o compromisso ético na utilização dos dados levantados, o que significa que a sua manipulação foi “eticamente engajada”. As “pesquisas que envolvam pessoas e seres vivos demandam uma postura ética que deve ser adequada à questão da pesquisa e, no

caso da educação, que esteja comprometida com a função de formação” (Silva; Cruz, Ana da; Arantes, Adelene, 2023, p. 147).

Nas investigações sobre relações étnico-raciais, algumas questões são essenciais ao tratar-se dos pertencimentos étnico-raciais:
 Como é possível adquirir o dado de classificação étnica ou racial?
 Como devo descrever o pertencimento étnico ou racial de uma pessoa que participa da minha pesquisa?
 Em que medida essa descrição racial ou étnica se relaciona com meu objeto de pesquisa?
 Como construir um espaço adequado para a escuta sobre formas de sofrimento derivadas de discriminação e preconceito?
 Como se preparar subjetivamente para o momento da análise das possíveis reações negativas e averbadas em meio à coleta de dados?
 (Silva; Cruz; Arantes, 2023, p. 149).

As questões apresentadas pelas autoras são importantes devido aos tipos de relações sociais — de dominação e de subjugação, e pelas representações estereotipadas que foram impressas no imaginário social brasileiro — estabelecidas ao longo da história do nosso país. Estas relações contribuem na constituição do sujeito e podem ou não provocar “sofrimento”.

Desta forma, as situações abordadas por Silva, Cruz e Arantes (2023) compreendem a constituição do *ethos* do sujeito nas relações sociais.

Tomando o racismo como componente instituinte das formas de funcionamento da vida e que impactam a subjetividade de todas as pessoas, a postura ética na prática de pesquisas sobre esse tema deve considerar, logo de início, que se trata de um estudo sobre questões delicadas que envolvem pertencimento, percepção de si, percepção da outra pessoa em relação a nós, percepção do coletivo, características e qualidades das relações humanas e sociais, entre outros pressupostos (Silva; Cruz; Arantes, 2023, p. 150).

Ao definir como objeto de estudo a constituição da docência para a prática da Educação Antirracista, adentrei em uma área do conhecimento que invoca visões de mundo e emoções, das quais os sujeitos podem não ter consciência. Busquei exercitar a empatia para não perpetuar discursos estabelecidos no Brasil como regimes de verdade (Foucault, 2014).

Conforme os princípios éticos da pesquisa em Educação, informo que o projeto de pesquisa *Artesanias docentes para a equidade racial: ensinar e aprender sobre as diversidades étnico-raciais em contexto digital*, coordenado pela Profa. Dra. Viviane

Weschenfelder, já passou pelo Comitê de Ética da Unisinos,¹⁷ para o qual foi enviada a Carta de Anuência, assinada pelos municípios participantes — em concordância com a pesquisa —, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos docentes — em concordância com o uso dos dados produzidos a partir da formação do Laboratório de Docências Contemporâneas — LABDOC Equidade Racial.¹⁸

O propósito deste estudo não comunga com emissão de juízo de valor, mas visa identificar aspectos partilhados pelos sujeitos entrevistados que constituem elementos comuns na prática da docência antirracista. Com a intenção de contextualizar a investigação, passo a narrar como constituiu a temática e o objeto deste estudo. Esta dissertação é um dos resultados do projeto de formação continuada articulado entre o LABDOC/Unisinos/CNPq e as redes municipais de ensino do Vale dos Sinos/RS. Esta região é marcada pelo forte imaginário e representatividade da imigração alemã, tornando-se um potente *lócus* de pesquisa sobre as relações étnico-raciais.

Após aprovação do projeto junto à FAPERGS,¹⁹ foram contatadas 14 Secretarias Municipais de Educação e a 2ª Coordenadoria Regional da Educação (CRE) do Rio Grande do Sul. 12 municípios aceitaram participar. Ao final do curso, desenvolvido entre maio e novembro de 2022, o projeto contava com representantes de dez municípios e a 2ª CRE, totalizando um grupo de mais ou menos 35 professores/as.

O projeto de formação continuada foi proposto pela Profa. Dra. Viviane Weschenfelder (2021) e contou com o LABDOC como espaço de pesquisa e (de)formação docente. Foram realizados dez encontros — sendo nove no formato *on-line*, gravados pelo Google Meet, e um presencial, no campus da Unisinos.

Os/As professores/as foram indicados/as pelas Secretarias Municipais de

¹⁷ Sob o Parecer Aprovado em 2022, CAE 57348221.8.0000.5344.

¹⁸ Laboratório de Docências Contemporâneas — LABDOC foi desenvolvido pela Profa. Dra. Eli Henn Fabris, com financiamento do CNPq. O LABDOC Equidade Racial, portanto, deriva deste projeto maior, fazendo uso da metodologia de pesquisa (de)formação para desenvolver práticas pedagógicas voltadas à equidade racial no Vale do Rio dos Sinos. Para conhecer mais o LABDOC, indico a obra “Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências” (Fabris, 2024), disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/11/Ebook_formacao-professores-pesquisa.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

¹⁹ Edital FAPERGS SEBRAE/RS 03/2021. Disponível em: fapergs.rs.gov.br/edital-03-2021-proedu. Acesso em: 05 out. 2024.

Educação a partir de alguns critérios propostos no projeto, tais como: que fossem atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, exercessem a docência nas áreas de maior vulnerabilidade dos municípios e, dentro das possibilidades, fossem negros/as ou indígenas. Ou seja, pedia-se que considerasse a diversidade étnico-racial deste grupo. Porém, nem todos os critérios puderam ser contemplados, como a participação somente de docentes de anos finais e a autoidentificação étnico-racial sugerida.

Com a formação concluída, constataram-se inúmeras potencialidades produzidas pela pesquisa (de)formação continuada oferecida pelo LABDOC Equidade Racial. Por meio do relatório técnico do projeto de pesquisa (Weschenfelder, 2024), é possível identificar o quanto a ação foi profícua, produzindo novas vertentes de pesquisas e possibilitando a continuidade do projeto como um espaço formativo regular, oferecido pela universidade juntamente com os municípios.

Para esta pesquisa, que também envolveu os/as docentes que participaram do LABDOC Equidade Racial, utilizei os pressupostos da pesquisa qualitativa anunciados anteriormente. Para Zago (2011), é imprescindível observar a complexidade e os inúmeros fatores que podem intervir na construção dos dados, isto é, as narrativas de si foram estruturadas para compor a análise desta dissertação. Assim como a autora, penso que o uso da entrevista proporciona a liberdade necessária para ajustar o problema de pesquisa aos dados obtidos. “Uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva, é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento nas diferentes etapas” (Zago, 2011, p. 295).

Desta forma, a matriz de experiência e seus conceitos operadores foram as ferramentas escolhidas e utilizadas para compreender as relações de saber, poder e ética que entram em jogo para constituir a docência antirracista. Sigo adiante em busca de resposta para a questão acima colocada.

5.1 Matriz de experiência da docência antirracista

Quem somos? Como nos tornamos o que acreditamos ser? O que nos possibilitou ser de uma forma e não de outra? Que escolhas posso assumir como minhas? Quando decidimos adentrar nas teorizações foucaultianas nossas certezas se dissipam em um emaranhado de questionamentos para os quais não há um certo

ou errado. Coloco sob suspeita verdades que havia estabelecido como minhas, compreendendo-me como sujeito passível de objetivação e de subjetivação constante. Esses questionamentos levaram-me a refletir acerca das condições e possibilidades em que emerge a constituição da docência antirracista no grupo de professores/as do Vale dos Sinos. Para Foucault (2014b), a compreensão da constituição do sujeito está relacionada à apreensão dos discursos que circulam na sociedade (Foucault, 2022). São os elementos que articulados nas relações de saber, poder e ética atravessam a constituição dos discursos e reverberam nas subjetividades, se materializando em experiências que, para Foucault (2014b, p. 8), é “(...) a correlação numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.”

A seleção dos/as docentes ocorreu a partir da interação que constitui com o grupo, fui adicionada ao grupo de WhatsApp do grupo LABDOC — Equidade-racial, onde estabeleci os primeiros contatos com os/as docentes que participaram da pesquisa (de)formação e são os sujeitos da pesquisa para dissertação. A professora Viviane Weschenfelder também me concedeu acesso aos arquivos, salvos no Google Drive, por meio de um e-mail com o mesmo domínio, além de um código de acesso local no qual são armazenados os dados produzidos a partir da pesquisa (de)formação, mantendo-os resguardados.

As entrevistas foram realizadas a partir de questões semiestruturadas -- apresentadas no Quadro 2 — permeadas por compartilhamentos de experiências entre os/as docentes e eu. A finalidade das entrevistas foi a produção de dados visando identificar, compreender e analisar os elementos que constituem a subjetivação docente para a prática de uma docência antirracista. Por meio das narrativas desses/as professores/as, destaquei excertos utilizando-os para apresentar os resultados deste estudo.

Quadro 2 - Questões semiestruturadas

- (1) Qual a sua formação acadêmica?
- (2) Fale sobre a sua trajetória profissional e sua opção pelo magistério.
- (3) Como você se encontrou, ou deu de cara, com a EREER e com a luta antirracista?
- (4) Como foi a sua experiência de participação no LABDOC Equidade Racial?
- (5) Como você trabalhava a temática antirracista antes do LABDOC?

- (6) O LABDOC produziu efeitos na sua docência? Comente.
- (7) Você se considera um/a professor/a a engajado/a na luta antirracista? Justifique.
- (8) Quais os desafios você percebe na implantação da EREER?
- (9) Comente uma experiência significativa para ti na tua prática docente sobre a EREER.

Fonte: Elaborado pela autora (2023-24).

As entrevistas foram gravadas por meio do Microsoft Teams, com transcrições automáticas e correções realizadas por mim. Foram entrevistados/as 11 docentes, sendo dois do mesmo município, todavia optei por trazer para o estudo 10 professores/as, com a intenção de conferir representatividade aos dez municípios que permaneceram na pesquisa (de)formação até a sua conclusão.

5.2 Os Participantes da pesquisa: quem são? O que dizem?

A materialidade que constitui o *corpus empírico* da pesquisa foi elaborada com entrevistas semiestruturadas com um grupo de dez docentes. A seleção destes/as professores/as foi realizada tendo como critérios: a presença em todos os encontros da formação, a participação como autores/as no livro da pesquisa e a disponibilidade para a entrevista. São profissionais cujas práticas pedagógicas são realizadas sob os princípios da EREER, que no decorrer da pesquisa (de)formação demonstraram prazer no compartilhamento de suas experiências e de materiais. O grupo construiu um elo que os mantém vinculados pelo grupo de Whatsapp, mantendo a comunicação e compartilhando os materiais, assim como vários membros se fazem presentes em um grupo de estudos sobre a EREER, formado no segundo semestre de 2024 pela professora coordenadora do grupo do LABDOC — Equidade-Racial.

Quadro 3 - Informações dos participantes

NOME	IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO/RACIAL	FORMAÇÃO	ANOS CARREIRA	ATUAÇÃO	MUNICÍPIO
Profa. 1 (AEE/AI)	Branca	Pedagogia/pós-graduação	+20	AEE ²⁰	Ivoti
Prof. 2 (AF)	Preta	História/mestre	+10	AF ²¹	São Leopoldo

²⁰ AEE – Atendimento Educacional Especializado.

²¹ AFEF – Anos Finais do Ensino Fundamental.

Profa. 3 (AF)	Parda	Biologia/doutora	+ 20	AF	Canoas
Prof. 4 (AF)	Preta	História/pós-graduado	+20	AF	Esteio
Profa. 5 (AI)	Parda/indígena	Pedagogia/pós-graduada	+20	AI ²²	Nova Hartz
Profa. 6 (AF)	Parda	História/mestre	+20	AF	Portão
Profa. 7 (AF/AI)	Branca	História/mestranda	+20	AF	Araricá
Profa. 8 (AF)	Preta	História/pós-graduada	+20	AI	Nova Santa Rita
Profa. 9 (2ª CRE/AI)	Parda	Pedagogia/pós-graduada	+20	2ª CRE AI	São Leopoldo
Profa. 10 (AF)	Branca	Pedagogia/pós-graduada	+20	AI	Estância Velha

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Observando o quadro acima, é possível traçar um perfil geral dos/as docentes entrevistados/as para a elaboração da dissertação. A identificação étnico-racial aqui é caracterizada conforme critérios adotados pelo IBGE. Percebe-se que sete dos dez entrevistados/as se autoidentificaram como pertencentes à raça negra. Esse elemento compreende uma série de articulações e relações que serão problematizadas ao longo da análise. Na coluna 2 observa-se que todos/as os/as entrevistados/as possuem um percurso formativo, além da formação inicial exigida pela legislação brasileira para atuar como professor/a, tanto nos anos iniciais como nos anos finais. Além disso, verifica-se que cinco docentes são formados em História, quatro em Pedagogia e um em Biologia, anunciando um cenário em que mostra os/as docentes de História como sujeitos que se envolvem mais com a prática da ERE, seguidos pelas profissionais dos anos iniciais. A presença de uma única representante de outras áreas contempladas pelo currículo escolar é sintomático e enuncia novas possibilidades.

Pode-se, ainda, inferir a partir do quadro acima que todos/as os/as docentes entrevistados/as possuem larga experiência no magistério e que seis atuam nos anos finais e quatro nos anos iniciais. É necessário salientar que as redes municipais em que atuam os/as docentes se localizam na região metropolitana de Porto Alegre, mais especificamente, no espaço geográfico denominado Vale dos Sinos, região em que predomina a imigração alemã, constituindo um *locus privilegiado* para investigações

²² AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

que contemplem a temática da Educação Antirracista. Após essa apresentação inicial dos sujeitos da pesquisa e procurando manter a coerência dentro da perspectiva teórica-metodológica que me orientou, foram surgindo novos questionamentos que contribuíram para atingir os objetivos propostos e responder a problemática central da dissertação. Entre as questões que surgiram no percurso, destaco a seguinte: quais as condições e possibilidades para a emergência da docência antirracista?

A partir dessa indagação, defini como estratégia metodológica formar conjuntos com excertos das narrativas que apresentassem as mesmas relações de sentido em que reverberam as práticas de saber-poder e ética e suas recorrências. Para realizar essa operação, separei os grupos de sentidos de acordo com os conceitos operadores da matriz de experiência. Na matriz de experiência, o saber é o conceito operacional que invoca os conhecimentos sobre a história, a cultura africana e indígena e as habilidades para docência, revelando as relações de poder e a produção de verdades sobre os conhecimentos e saberes dos diferentes grupos sociais ao longo do processo histórico. Nesta perspectiva, a história e a cultura são concebidas como espaços de embate, nos quais os discursos se enfrentam em uma disputa pela verdade. Neste sentido, o discurso antirracista problematiza a visão eurocêntrica no currículo escolar em busca de desconstruir os estereótipos e fortalecer as vozes e os saberes apagados e invisibilizados na historiografia.

As relações de saber e poder construídas na história do Brasil são os modos pelos quais o racismo, como um marcador das relações de poder em que uma raça se concebe superior à outras, se emaranhou nas relações sociais determinando a produção de conhecimento. Na produção de conhecimento, os discursos acadêmicos e políticos têm funcionado como dispositivos de controle e manutenção do racismo nas diferentes relações sociais, desde as instituições políticas e jurídicas, nas práticas diárias e nos argumentos contra as políticas afirmativas.

Na matriz de experiência da docência antirracista, a ética vai além do que é certo ou errado, ou ainda moralmente aceitável, ela é exercício constante de reflexão e ação sobre as relações de poder que atuam na sociedade e legitimam as desigualdades. Implica em reconhecer a complexidade das relações étnico-raciais que se constituíram no Brasil, questionando-as e renaturalizando-as. A ética opera a matriz de experiência da docência antirracista como mobilizadora do sujeito docente que age sobre si e na relação com o outro em busca de construção identitária positiva, impulsiona a reflexão crítica sobre realidade e busca promover a equidade racial.

Nessas relações, o sujeito opera com os conhecimentos, tanto para desconstruir como para se reconstruir, questionando as verdades naturalizadas nos discursos.

O questionário semiestruturado serviu como fio condutor das entrevistas, possibilitou realizar uma descrição mais generalizada dos perfis dos/as professores/as que compõem o grupo dos/as entrevistados/as. Apresento, a seguir, os diferentes movimentos realizados sobre as narrativas no intuito de identificar os elementos que se articulam na constituição da docência antirracista. O quadro abaixo está composto pelos elementos, encontrados nas narrativas, que convergem para a constituição da docência antirracista.

Quadro 4 - Elementos da matriz de experiência da docência antirracista

Saber	1. Formação acadêmica; 2. Formação Continuada; 3. Vontade de saber; 3. Experiência docente; e 4. Conhecimento sobre a ERER.
Poder/governo	1. Legislação; 2. Territórios escolares; 3. Identificação étnico-racial; 4. Branquitude; 5. Desigualdade social; e 6. Experiência com a discriminação.
Ética/subjetivação	Relação consigo: 1. Autoconhecimento; 2. Reconhecimento da própria história; e 3. Reconhecimento da relevância do papel social da docência. Relação com o outro: 4. Comprometimento com a sociedade/justiça social; 5. Comprometimento com aluno/a; e 6. Engajamento.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O primeiro exercício da análise consiste na apresentação dos sujeitos da pesquisa, cujos saberes, trajetórias, práticas, relações de governo consigo e com outro se convergem para a constituição das verdades que emergem das narrativas. A seguir, explico o processo de criação dos dados que constituem o *corpus empírico*.

5.3 Constituição do corpus empírico

Após a realização das 11 entrevistas, obtive o total de 624 páginas de material transcrito com auxílio de ferramentas digitais generativas. Da primeira limpeza e organização das narrativas, resultaram 390 páginas. Como as entrevistas geraram um vasto e valioso material, a primeira operação com os dados foi realizada através do agrupamento das narrativas conforme as perguntas do questionário anteriormente.

A segunda mobilização dos dados ocorreu a partir de uma leitura atenta, em que identifiquei e organizei as recorrências de sentido nas falas dos/as entrevistados/as, utilizando cores distintas para destacar os excertos conforme o sentido atribuído. A organização dos quadros de falas exigiu uma revisão dos enunciados, com o objetivo de sintetizar e selecionar apenas os trechos essenciais para a análise. Nesta mobilização, tornaram-se explícitos os elementos que constam no quadro quatro, apresentado na seção anterior. O quadro demonstra a interseção dos elementos identificados, que se entrelaçam e convergem para influenciar a subjetivação do/a docente na construção de um discurso antirracista.

Para identificar e formar o conjunto de enunciados, procurei mudar minha atitude epistemológica para identificar os elementos que emergem das narrativas porque, nas palavras de Foucault (2022, p. 135), “por mais que o enunciado não seja *oculto*, nem por isso é *visível*; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária *uma certa conversão do olhar e da atitude* para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo” (grifos meus). Esse novo olhar sobre a materialidade revelou-se profícuo para identificar os elementos que se articulam na construção dos saberes, das relações de poder e da ética docente e suas recorrências enunciadas nas narrativas.

Os sujeitos que atuam no âmbito educacional são atravessados por discursos das áreas de conhecimentos distintos, tais como: a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia, entre outras, que se articulam para constituir o discurso pedagógico. Conforme Foucault (2022), as formações discursivas são compostas por um conjunto de enunciados que emanam de diferentes discursos, que são formados pelas diferentes áreas dos saberes. O autor afirma que cada formação discursiva define suas próprias regras para validar enunciados como *corpus empírico*. Esse *corpus* pode então ser submetido a inúmeras análises, desde que se observem os limites e recortes definidos.

O conjunto de enunciados se tornou um monumento, evidenciando a materialidade do pensamento e da fala dos participantes da pesquisa sobre sua formação como docentes antirracistas. Ele detalha os saberes e as verdades que influenciam suas práticas pedagógicas e como estas reverberam entre estudantes, na comunidade escolar e na sociedade. Também revela a percepção que esses docentes têm de si em suas relações sociais, intenções e crenças sobre igualdade de direitos e justiça social.

Procurei traçar trilhas nas narrativas para identificar os elementos que se entrelaçam na constituição do sujeito-docente, consciente que nenhum aspecto é mais relevante que outro. Para a prática docente, os saberes proporcionados pela formação inicial atuam significativamente no fazer pedagógico, mas as formações continuadas contribuem substancialmente para a instrumentalização do sujeito-docente perante as demandas educacionais que o Estado institui para atingir o projeto de sociedade que almeja. Os conhecimentos exigidos para o exercício da docência e o modo como são disseminados vão enquadrando o sujeito-docente nos discursos educacionais construídos para este fim.

O sujeito-docente precisa da autorização do Estado para exercer a profissão. Ele é submetido às relações de governo para atuar como professor/a. Essas relações de poder perpassam todas as esferas da constituição da profissão docente. O sujeito-docente é submetido e também atua na constituição das relações de poder — impostas pela legislação educacional — e dos regimes de verdade estabelecidos, se aliando a eles e tornando parte de si. Esse complexo emaranhado de relações compreende as ações do próprio sujeito na relação consigo e com o outro.

A naturalização dos discursos e práticas nos ambientes escolares pode promover a sensação de uma “conspiração”, ou seja, de que vivemos em circunstâncias das quais não é possível sair. Entendo que as relações sociais e de poder no Brasil são estruturadas e operam sob a lógica do racismo, no entanto, lembro que, para Foucault (2022, 104), as relações de poder existem em “função da multiplicidade de formas de resistências”. Desta forma, o filósofo nos provoca a refletir e interrogar nossas experiências e propõe o autoconhecimento e a ação como movimentos de não aceitação da naturalização da ordem estabelecida (Foucault, 2010b). Esses estranhamentos e questionamentos são movimentos da ordem da transformação de si e do ato de se governar que promovem novos meios de ser e existir consigo e com os outros. Ao problematizarmos a complexidade das teias que envolvem os discursos e a formação dos sujeitos, colocamos em suspenso a nossa forma de conceber o discurso antirracista para ouvir o que os participantes têm a dizer, uma vez que nossas concepções fazem parte de nossos regimes de verdades.

5.4 Com que óculos, eu vou? Minha forma de enxergar a materialidade

Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar (Veiga-Neto, 2003, p. 31).

Para fundamentar a decisão metodológica que foi se constituindo ao longo dos dois anos dedicados a esse estudo, recorro a Veiga-Neto (2003) que, através da epígrafe acima, demonstra a impossibilidade de certezas no caminhar da pesquisa. Instigada por Veiga-Neto e outros/as autores/as, me aventurei a pesquisar tendo como inspiração a análise do discurso com as lentes foucaultianas para compreender como ocorre a constituição do sujeito docente que atua com a Educação Antirracista. Segundo Weschenfelder (2018, p. 91), a “metáfora do olhar” e a “metáfora das lentes” são utilizadas e nos auxiliam no “direcionamento das pesquisas” a elas vinculadas. A orientação teórico-metodológica, baseada nos que me antecederam, permite que meus pensamentos se libertem. Desse modo, é possível realizar os movimentos necessários para romper com as amarras que naturalizam as práticas sociais, assegurando o suporte para, em seguida, construir as análises dos dados produzidos. Entendo que somos subjetividades constituídas por uma variedade de discursos. As “lentes”, com as quais enxergamos nosso modo de ser e estar no mundo, e como os saberes e poderes nos perpassam e constroem, impactam significativamente a maneira como percebemos as experiências sociais.

Conforme Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 159), exercitar o pensamento tendo como perspectiva os estudos foucaultianos é se atrever a pensar de outros modos, pois “pensar de outro modo é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe.” A reflexão coloca as verdades em suspeição porque “pensar de outro modo” se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece “óbvio e natural” (Lopes; Veiga-Neto, 2010, p. 150). Para empreender a análise proposta, compreendo que não é possível apreender o objeto de estudo em todas as dimensões possíveis, tampouco, tenho como pretensão apontar verdades absolutas.

O objetivo foi problematizar as construções discursivas e as relações de saber-poder e ética que constituem a docência antirracista, consciente que os caminhos e movimentos realizados podem produzir inúmeros questionamentos, assim como apontar novos caminhos a serem seguidos, que não aqueles delimitados e assumidos para essa dissertação, deixando em aberto para aqueles que quiserem “olhar e pensar de outros modos” (Lopes; Veiga-Neto, 2010). Desta forma, para exercitar a complexa

tarefa da análise, utilizo as lentes foucaultianas pelas quais o discurso não é “simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (Foucault, 2014a, p. 10).

Entendo a subjetivação do/a docente antirracista como um processo contínuo de desenvolvimento, no qual os conceitos de saber, poder e ética são dinâmicos e interligados colocando em operação a matriz de experiência. Para entender como esses elementos mobilizam a ação educativa antirracista, utilizo a docência como eixo central da matriz de experiência, que Foucault (2010b, p. 5) define como a articulação entre as “formas de um saber possível”, “as matrizes normativas de comportamento” e “modos de existência virtuais para sujeitos possíveis”, as quais convergem para a subjetivação. Essas relações são denominadas pelo autor como “foco de experiência” Conforme Oliveira (2015, p. 59), Foucault “prefere problematizá-la, historicizá-la, desconstruindo os jogos de verdades que a sustenta.”

Ao realizar a constituição do *corpus empírico* para esse empreendimento, procurei utilizar pistas fornecidas por Foucault no intuito de apreender e aplicar o marco conceitual utilizado pelo filósofo. Do livro *A Arqueologia do Saber* (2022), uso os conceitos de enunciados, formação discursiva; da obra *A Ordem do Discurso* (2014a), faço uso do conceito de discurso. Da fase da genealogia, a obra *História da Sexualidade 1: a vontade de saber* (2024), utilizo as concepções de poder e dispositivo; das reflexões do livro *História da sexualidade II: o uso dos prazeres* (2014b), busquei compreender o que o autor define como técnicas de si. Além das obras do autor que me conduziram no estabelecimento de algumas regras para a construção dos enunciados, recorri a Veiga-Neto (2003); Maurício dos Santos Ferreira e Clarice Salete Traversini (2013); Oliveira (2015); Bahia (2020) e Weschenfelder (2018) para me orientar no caminho de elaboração da ferramenta de análise. Me propus a pensar o modo de ser docente a partir da matriz de experiência da docência antirracista. Assumi riscos inerentes à atividade analítica quando os dados são elaborados a partir de narrativas que operam como “discursos de verdade” produzidos pelos/as professores/as. Outra preocupação foi a possibilidade de influenciar com a minha subjetividade a maneira de olhar para a materialidade, visto que pertenço ao grupo de sujeitos da pesquisa.

Nos próximos capítulos, apresento o corpo analítico da dissertação, que composto por dois capítulos em que utilizo a matriz de experiência, uma ferramenta

analítica construída a partir dos pressupostos de Foucault (2010b), formada pela conjugação dos eixos saber, poder-governo e ética-subjetivação, para análise dos processos de subjetivação que se materializam nos discursos sobre: *a) a reflexão sobre si, o próprio pertencimento étnico-racial e as diferenças; b) a vontade de saber e o investimento formativo permanente; e c) o engajamento com a educação e a equidade racial.*

Dos excertos escolhidos das narrativas, utilizo as experiências vivenciadas pelos/as docentes, explicitadas no *corpus empírico*, que viabilizam e permitem concretizar a análise do discurso e a argumentação da dissertação. As narrativas forneceram um vasto universo de informações, mas para o propósito deste trabalho foi necessário delimitar os excertos. Seguem, nas próximas páginas, os achados da pesquisa.

6 A REFLEXÃO SOBRE SI, O PRÓPRIO PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E AS DIFERENÇAS

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros (Gomes, 2017, p. 41).

Com o intuito de dar prosseguimento à análise proposta, neste capítulo e no próximo me debrucei sobre o *corpus empírico* e os elementos que constituem a docência dos/as professores/as que desenvolvem a ação educativa antirracista no Ensino Fundamental de escolas públicas do Vale dos Sinos/RS. A partir dos dados produzidos, elenco as práticas, os desafios e as particularidades que moldam a subjetividades e atuações desses profissionais em sua luta por uma educação mais equitativa e inclusiva. Também discuto e problematizo o pertencimento étnico-racial, inspirada na epígrafe de Gomes (2017), reafirmando a argumentação que percorre e costura os capítulos da dissertação. Isso implica defender a concepção de que somos constituídos por discursos de um determinado contexto histórico-social. Pressuposto que indaga a construção da identidade individual ou coletiva, anunciando que, enquanto seres sociais, reivindicamos uma identidade necessária para aquela interação social.

Assumir que a identidade é uma construção que ocorre na interação com o outro implica em compreender as identidades como construções sociais e culturais. Conforme Gomes (2017, p. 42), a “ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação”. Entender que as identidades do sujeito são processos contínuos de construção que recebem a influência da “criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”, conforme o contexto exige, permite-nos reconhecer que professores/as não negros/as também constituem identidades docentes antirracistas. Nessa perspectiva, entendo que a identificação dos sujeitos da pesquisa com as questões raciais transpõe os muros do pertencimento étnico-racial e se relaciona com a ideia de reconhecimento da identidade como resposta a uma interpelação e estabelecimento de um sentido de pertencimento a um grupo social de referência, conforme aponta Gomes (2017, p. 42): “Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de

pertencimento a um grupo social de referência”.

Para a psiquiatra Souza (1983), o sujeito não nasce negro, “se torna negro”, isto é, constrói uma identidade negra. Gomes (2017, p. 43) corrobora essa concepção, afirmando que: “A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.”

A constituição da identidade étnico-racial é atravessada por elementos de diferentes discursos das diversas áreas do conhecimento. Entretanto, o discurso racista articulado aos pressupostos eurocêntricos que permeiam a historiografia teve e tem um peso valorativo na subjetivação da população negra brasileira. A construção do discurso antirracista, para Munanga (1996), tem na identidade étnico-racial o elemento estruturante. E as entrevistas corroboram essa concepção, pois mostram que a identidade negra, as relações com pessoas negras e as experiências discriminatórias vivenciadas socialmente nos ambientes escolares explicitam relações de poder racistas que influenciam na subjetivação.

Assumo a docência antirracista como uma identidade flexível, sem ser exclusiva da raça negra, mas como possibilidade para os/as professores/as que se propõem a pensar as questões raciais criticamente e se constituem no diálogo com a diversidade. A docência antirracista é, antes de tudo, uma postura ativa do/a professor/a perante a diferença e as desigualdades. Independente do pertencimento étnico-racial, o/a docente, para isso, precisa ser capaz de refletir e construir sua identidade no diálogo com as diferenças, reconhecendo as lutas daqueles/as que vivem em condições distintas. Para os/as docentes negros/as entrevistados/as, a constituição da docência antirracista é atravessada pelas vivências e por conta das experiências com a discriminação sofrida, assim como pelo processo de reconhecimento de si e de vinculação com a luta antirracista. A docência antirracista dos/as professores/as não negros/as é permeada por suas reflexões sobre as experiências de discriminação, pelas relações inter-raciais e pelo desconforto com as desigualdades sociais.

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos,

avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial neste país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial (Gonzalez, s.d.).

As palavras de Lélia González evidenciam a necessária conscientização e engajamento de todos os atores sociais na desconstrução e reconstrução de relações sociais que eliminem as hierarquias sociais. A efetiva democracia racial só será conquistada com o envolvimento de todos/as na consecução do projeto de nação, em que não haja tolerância para as desigualdades raciais. O êxito de um projeto tão ambicioso encontra no espaço escolar incentivo para germinar. Desta forma, a construção de uma sociedade com equidade racial requer que:

Movimentos políticos de base convoquem os cidadãos a sustentar a democracia e os direitos de todos à educação e a trabalhar em prol do fim da dominação em todas as suas formas — a trabalhar por justiça, mudando nosso sistema educacional para que a escolarização não seja um cenário onde alunos e alunas são doutrinados a apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco ou qualquer ideologia, mas, sim, onde aprendem a abrir a mente, a se engajar em estudos rigorosos e a pensar de forma crítica (hooks 2017, p. 22-23).

Alimentando o desejo de transformação social e certa de que as instituições escolares são cenários propícios para a ação, neste capítulo, discuto a constituição da docência antirracista a partir das relações de saber-poder. Como problematizado anteriormente, a docência antirracista pressupõe um jeito de ser e vivenciar o desconforto perante as desigualdades raciais. Na constituição da docência antirracista o/a professor/a precisa acreditar na transformação e que “a contribuição mais vital que um educador pode dar é criar um contexto para a verdade e a justiça na sala de aula” (hooks, 2017, p. 131).

O capítulo seis é composto por quatro seções, que se complementam na construção argumentativa da análise. Na seção 6.1, argumento que a constituição da docência é um processo contínuo atravessado pela formação inicial e continuada constituídas pelos diferentes discursos pedagógicos. Na seção 6.2, discuto a constituição da docência antirracista como uma identidade e uma postura política assumida pelos/as docentes.

6.1 *A gente está sempre se constituindo*²³

...tu vais te percebendo, te reconstituindo...

A constituição do discurso pedagógico no Brasil, como campo de saber, é composto por discursos das diferentes áreas de conhecimento, remonta-se a vinda dos jesuítas, que foram os primeiros professores em nosso território, com concepções pedagógicas de matrizes religiosas e atuando como agentes do Estado. Compreendo os discursos como um campo de disputa de forças, que reivindicam o conhecimento atravessado pelas relações de saber-poder, e funcionam como um “cabo de guerra” ou campo no qual os polos de forças distintas disputam o poder e os efeitos de verdade. Após duas décadas da modificação do artigo 26-A da LDBEN, temos uma docência antirracista estabelecida, apesar de minoritária, mas presente, atuando como uma das frentes nas lutas e resistências da população negra em busca de mais igualdade.

Durante séculos os saberes de matriz africana foram excluídos dos conhecimentos históricos culturalmente legitimados e passíveis de serem ensinados nos currículos escolares do Brasil, da mesma forma que a população negra teve o direito de frequentar os bancos escolares interditado. As lutas do Movimento Negro, de intelectuais negros/as e as demandas de organismos internacionais para promover o acesso de todos os sujeitos ao sistema educacional, desde a metade do século XX, foi frutífera, resultando na criação de políticas de reparação histórica e de ações afirmativas por parte do Estado brasileiro.

Compreendendo a educação também como estratégia do Estado na disseminação de seus projetos e ideais de sociedade, atualmente evidenciam-se disputas políticas-ideológicas antagônicas que satisfazem a ordem neoliberal, cujo discurso inclusivo serve para a manutenção da ordem estabelecida. Pensar um projeto de sociedade mais igualitário, com base na equidade racial, tendo no horizonte a promoção da justiça social, é refletir sobre a docência como campo de disputa, mas também como possibilidade de práticas pedagógicas capazes de promoverem a

²³ Os excertos utilizados como subtítulos, além do negrito que segue as normas da ABNT, estão em itálico, bem como os trechos que estão fora dos quadros. Os trechos escolhidos para embasar à análise estão dentro dos quadros, em fonte Arial tamanho 11. Para destacar trechos das falas dentro dos quadros, foi utilizado negrito.

constituição de sujeitos que atuem na transformação social. Nas palavras de Foucault (2014a, p. 41):

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pelas distâncias, pelas oposições e lutas sociais.

Para Foucault (2014a), os discursos e as verdades circulam, se deslocam, se transformam, se adaptam ao longo do tempo servindo aos diferentes grupos sociais e aos usos a eles destinados. Portanto, a presente análise envolve sujeitos que se constituem e são constituídos por uma teia de elementos, saberes e dinâmicas de poder. Início minha análise observando que parto do contexto atual, como sujeito do momento, atravessada por subjetividades como docente e mulher negra, que carrega marcas de práticas racistas.

Ao utilizar como ferramentas analíticas o discurso e a matriz de experiência de Foucault (2010a, 2010b), coloco na centralidade o conceito de subjetivação que opera com relações de saber, poder e ética. Para utilizar a matriz de experiência é necessário a compreensão do conceito de prática de si, aqui compreendida como movimento intencional do sujeito docente sobre si, com o objetivo de reconstituir-se, acionando a relação de saber-poder e ética em suas vivências pedagógicas e atendendo, não somente, ao dispositivo legal artigo 26-A da LDBEN, bem como, acionando o desejo de contribuir para um projeto de sociedade com equidade racial e justiça social.

Entendo que o caminho percorrido até aqui para argumentar a constituição da docência antirracista foi necessário a fim de trazer para a reflexão dois aspectos distintos: a construção histórica da profissão docente no Brasil e a invisibilidade a que a população negra foi destinada no discurso historiográfico brasileiro, lembrando que os discursos de verdades atuam na subjetivação dos sujeitos (Foucault, 2014a).

Para apreender as condições da constituição da docência no Rio Grande do Sul e dos discursos que atravessam o processo de sua construção, sob a lente dos estudos Foucaultianos, se faz necessário identificar e dar visibilidade aos sujeitos que por séculos foram excluídos do discurso histórico e do sistema escolar. Conforme Foucault (2014a, p. 41): “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles

trazem consigo.”

Ao movimentar o conhecimento histórico difundido nos currículos escolares até a lei 10.639/2003, evidencia-se a permanência de regimes de verdades estabelecidos pela concepção eurocêntrica racista, capitalista, patriarcal e sexista nos sistemas de ensinamentos em nosso país. As Ciências Sociais se apropriaram de elementos das Ciências Biológicas para hierarquizar, categorizar e classificar os seres humanos, de forma a manter a subjugação, a dominação e a interdição dos/as afrodescendentes na sociedade brasileira.

Para Foucault (2014a), o discurso se modifica ao longo do tempo e dele é feito usos conforme os interesses ou desejos de poder estabelecidos. Através dos discursos operam e articulam as relações de poder entre os grupos sociais, de forma a manter o *status quo* ou atuar como estratégia para anunciar possibilidades de mudanças mediante apropriação das relações dos saberes. Assim, a constituição do sujeito opera com as relações do saber-poder do contexto em que vive, bem como da ética com que se relaciona consigo e com os outros.

6. 1. 1 E aí nasce o/a novo/a docente²⁴!

Eu acho que quando a gente opta por ser professor, e professor de história, a gente tem uma missão. Quando a gente se dá conta da grandeza de nossa missão, que a gente tem uma missão de vida, vem a coragem. E eu assumo tenho esse papel fundamental de despertar a consciência do meu aluno que é negro e do meu aluno branco para a questão do respeito, de que ele é um sujeito, de que ele, ele precisa ter essa alteridade, essa empatia.

Fonte: entrevista Profa. 6 (AF) (20 nov. 2024, grifos meus).

[...] mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem (Nóvoa, António, 1999, p. 16).

Para iniciar a subseção, recorro à percepção que a Profa. 6 (AF) tem da docência, seguida por uma epígrafe retirada das reflexões de Nóvoa (1999), para iniciar a reflexão sobre a constituição do sujeito docente. Para um melhor entendimento sobre a docência, me questiono: o que é ser docente? O que é a docência? Inicialmente, procuro identificar a etimologia das palavras “docência” e “docente”. “[...] do latim *docentia* [...] de *docere*, ‘ensinar’”, refere-se ao “ato de ensinar”; à “atividade, profissão ou trabalho de docente; magistério; professorado”.

²⁴ Entrevistado Prof. 2 (AF) (10 junho 2024).

Buscando compreender no que se constitui a docência ou o fazer docente, deparei-me com inúmeras reflexões. Entre estas possibilidades, apareceram várias formas de docência, isto é, concepções que analisam a docência na contemporaneidade. Na lógica dos Estudos Foucaultianos, a elaboração do conceito de docência “[...] está instituindo novos processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos” (Veiga-Neto, Alfredo, 2008, p. 147). Portanto, o conceito de docência e suas atribuições foi sendo ressignificado, ao longo do tempo, modificado pelos discursos que o utilizam. Desta forma, transforma-se e se desloca conforme os “regimes de verdade” (Foucault, 2014a) do contexto histórico, social e político. Segundo Maria Roldão (2007, p. 94, grifos da autora):

assim, o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *ação de ensinar*. Mas coloca-se a este respeito um conjunto de questões, quer históricas, quer conceituais: por um lado, importa saber o que se entende por *ensinar*, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII.

Para a autora, “a função específica de *ensinar* já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas” (Roldão, 2007, p. 95, grifo da autora). A partir desta compreensão, o ato de ensino também é transformado, pois “a função de *ensinar*, nas sociedades atuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*” (Roldão, 2007, p. 95, grifos da autora).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada definem a docência

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo [...] (Brasil, 2015, p. 2).

Para além do significado da palavra “docência”, é necessário compreender os discursos que se apropriam, ressignificam e deslocam o conceito na contemporaneidade. A concepção teórica que utilizo, para fins de estudo, é a mesma adotada pelos/as pesquisadores/as do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI), de que não existe um único modo de ser docente, ou ainda, de praticar a docência. Percebe-se na narrativa do Prof. 2 (AF) que:

A constituição do docente, em geral, é difícil. A gente sabe que a instrumentalização, o que tem ali na faculdade, ela forma com uma base teórica, porque a prática não tem como ser transmitida, ela deve ser vivida.

Quando caiu a ficha do quanto a gente transforma a teoria, que eu só mando essa prática quando a teoria faz sentido. Quando a gente transforma a teoria no nosso trabalho, mas não foi uma coisa fácil de se entender [...].

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024).

Percebe-se nas palavras do Prof. 2 (AF) que a constituição de uma identidade docente não é algo que simplesmente acontece, ela é refletida criticamente e está em uma contínua construção, que deve ser problematizada e permeada pela intencionalidade pedagógica. O Prof. 2 (AF) observa que a prática docente é composta pela teoria e vice-versa, isto é, ambas se constituem em práticas discursivas. Veiga-Neto (2015, p. 134) nos lembra que, para Foucault, existe “uma fusão entre a teoria e a prática [...]”, que ele “retira as teorias do mundo das ideias, coloca-as como coisas deste único mundo que existe e faz delas um instrumento prático”. Concepção defendida nas palavras do Prof. 2 (AF), que assume essa interligação entre teoria e prática, as quais se retroalimentam no fazer docente através da reflexão-ação-reflexão.

A contemporaneidade comporta inúmeras formas de ser docente, isto é, de ser, estar e atuar na sociedade. Assim, a concepção aqui utilizada pressupõe a relação do sujeito docente consigo e com o outro, conforme enunciam Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna (2017, n.p):

a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora.

Após explicitar o que entendo por docência, volto aos questionamentos que têm provocado reflexões e debates entre os/as estudiosos/as da profissão docente: o que é ser docente no Brasil? Quais características constituem o sujeito docente? Para problematizar ainda mais as reflexões, Celso Vasconcellos (2014) observa que existe uma série de fatores internos e externos que influencia a formação da identidade docente e que há “uma crise de identidade entre os educadores” brasileiros (Vasconcellos, 2014, p. 20).

As reflexões são necessárias, principalmente quando nos provocam a pensar sobre os fatores que permeiam o fazer pedagógico. Mas, para o propósito dessa dissertação, sigo na esteira do grupo de pesquisa do LABDOC - Equidade-Racial, compreendendo que não existe uma identidade docente pronta, que tão pouco existe uma única forma de exercitar a docência, e sim um processo contínuo de constituição das formas de se constituir como professor/a. Veiga-Neto (2003, p. 136) entende que, para Foucault, “[...] nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias, e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos.” É com essa concepção de sujeito que passo a analisar a constituição do sujeito docente.

Nessa perspectiva, observei nas narrativas que o desejo de ser professor/a, muitas vezes, inicia na infância, tendo como referência a convivência no meio educacional ou a referência de professores/as com os quais conviveram como afirma a professora:

Eu sempre disse que eu queria ser professora. São coisas que remontam muito antes de eu frequentar a escola, eu tinha 4 ou 5 anos e eu já dizia que eu ia ser professora e eu engatinhei até chegar nisso.
--

Fonte: entrevista Profa. 9 (2ª CRE/AI) (28 nov. 2024).

Ao narrar suas opções pela carreira do magistério, as professoras evidenciam que a relação com outras pessoas foram aspectos que atuaram em suas subjetividades. Contudo, essa constituição deve ser observada com ressalvas, na medida em que a escolha pela profissão docente nem sempre encontra eco na infância. Muitos/as professores/as vão descobrir suas inclinações ao pensarem em uma profissão, outros ainda depois de experimentar outras profissões.

A opção pelo magistério? Olha, talvez pelos bons e pelos maus professores que eu tive.

Fonte: entrevista Profa. 8 (AF) (28 nov. 2024).

Ao optar pela profissão de professor/a no Brasil, o sujeito se insere em uma relação de saber-poder que vai assujeitando-o na constituição da sua forma de exercer a docência. Essa relação se articula a partir do currículo ofertado na graduação para a formação docente, e da relação do sujeito com o conhecimento e consigo mesmo. A formação proporcionada é construída pelos pressupostos teóricos dos diferentes discursos que se articulam na formação do discurso científico legitimado pela academia.

As narrativas que constituem a materialidade da análise evidenciam elementos de um modo de ser docente. Os/as professores/as entrevistados/as compartilham características como ser estudiosos/as, inquietos/as, gostar de pesquisar, demonstrando que se movimentam na busca do conhecimento, como percebe-se nas palavras do professor:

Quando **vem esse conhecimento ele auto refuta e o outro aprofunda**, se preocupa em aprofundar e vai aprendendo cada dia. O docente, ele não deixa de **ser um pesquisador incansável**, que quando pára de pesquisar, tudo se acomoda demais. Por que pesquisador? É porque que, qualquer coisa, tu vais atrás, mesmo daquilo que está pronto, tu estás abrindo uma nova linha para te agregar pessoalmente e somar para os estudantes.

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024, grifos meus).

O excerto acima evidencia as relações constituintes da matriz de experiência, na qual, segundo Foucault (2022, p. 108): “As relações de poder-saber {...} são ‘matrizes de transformação’ (grifos do autor). Percebe-se o desejo de saber, que é a operação que o sujeito realiza sobre si, através do “governo de si” e da sua relação com o conhecimento (Foucault, 2010b, 2022), e demonstra o comprometimento na relação com outro. Vê-se o processo de constituição do professor/a que sabe que a autoatualização influencia e aciona a intencionalidade do fazer pedagógico. O excerto revela que, na visão do entrevistado, a docência é uma permanente construção e desconstrução de verdades estabelecidas. Nas palavras de Veiga-Neto (2003), para se apropriar do sujeito da investigação e descrevê-lo como o apreendemos a:

analítica do sujeito, seja qual for a adjetivação que se que se atribua a esse sujeito - pedagógico, epistêmico, econômico -, não pode partir do

próprio sujeito. É preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é o sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele. (Veiga-Neto, 2003, p. 138)

A construção dos enunciados para a argumentação analítica partiu do conceito de subjetivação tendo como “experiência” formas de se tornar docente antirracista, isto é, como o sujeito se constitui para a docência antirracista, quais relações de saber, poder e ética são acionados para essa atuação. Foucault (2010a) lembra que o cuidado de si se estende ao cuidado do outro. Que este sujeito historicamente construído compreende modos de subjetivações oriundas das relações de poder. Nesta análise compreendo a docência antirracista como um modo de ser e de existir como sujeito docente que, incentivado pelo desejo de transformação das relações de poder e da eliminação das estruturas sociais racistas, promove práticas docentes orientadas pelos princípios da EREER.

Sob as lentes foucaultianas, os excertos acima citados dão visibilidade à inúmeras camadas discursivas que operam na subjetivação do sujeito. Assim sendo, até aqui procurei evidenciar as teias constituintes do sujeito docente. Contudo, o foco de estudo é a “experiência” da docência antirracista, que será delineada na próxima seção.

6.2 Vem a EREER e um/a novo/a docente²⁵

A EREER e a posição antirracista do professor, ela depende de intencionalidade.
--

Fonte: entrevista Profa. 3 (AF) (13 jun. 2024, grifos meu).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) surgiu na esteira dos princípios democráticos propagados pela redemocratização do país. Tornou obrigatório o Ensino Fundamental e, como discurso jurídico, elencou uma série de elementos que devem ser observados para a manutenção dos/as estudantes na escola. A lei também traz orientações sobre a formação dos profissionais da educação, elegendo a formação continuada como necessária e aspecto qualitativo

²⁵ Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024).

inerente à prática docente. Na efervescência dos discursos democráticos e de direito à igualdade de oportunidades, vão se incorporando aos discursos pedagógicos e aos discursos de respeito à diversidade étnico-racial, a estruturação de uma escola inclusiva e a preocupação com as diferentes formas de ensino-aprendizagens.

Na primeira década do século XXI, ocorre uma alternância de paradigma educacional com a ascensão do paradigma inclusivo de educação, acolhedor das diferenças de quaisquer ordens, ancorado nas concepções de uma educação para a diversidade e de relações mais humanas, uma ruptura com o anterior paradigma educacional que excluía os sujeitos que não se encaixavam no padrão de normalidade vigente. Os discursos educacionais, com base em concepções inclusivas, oportunizam a inclusão dos diferentes sujeitos sociais, assim como entendem que os currículos escolares devem garantir o direito de aprendizagem e permanência na escola. Com essa atmosfera e promessa de comprometimento com o direito de aprendizagem para todos/as, em 2003 foi promulgada a lei 10.639/2003, que ao alterar o artigo 26 da LDBEN, tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Esses novos discursos entram em confronto com mentalidade dos/as profissionais ativos/as naquele contexto, que não encontram em seus conhecimentos os pré-requisitos para atuar de acordo com o novo paradigma.

Novas concepções exigem a forja de novos sujeitos. Nas relações de governo, os dispositivos legais operam como mecanismos de sujeição do sujeito conduzindo-o a determinados comportamentos. Com o artigo 26-A não foi diferente, os/as docentes que atuavam em sala de aula tiveram que implementá-lo, sem ter conhecimento, pois nem mesmo as universidades proporcionavam a disciplina de História da África ou da Cultura Afro-Brasileira, situação que ainda pode ser verificada em alguns cursos de formação inicial após 23 anos da modificação da LDBEN. A formação para a docência antirracista pressupõe saberes e reflexão crítica para reconstrução e descolonização dos currículos sobre a história do Brasil; a apreensão dos discursos e desconstrução do discurso racista; formação de postura antirracista; e problematização das práticas educacionais e das relações de poder que se entrelaçam no contexto escolar e que se articulam na subjetivação do sujeito docente.

O direito ao acesso universal e permanência aos sistemas de ensino acionaram novas problemáticas para as quais os/as profissionais da educação não estavam

devidamente preparados. A diversidade que invadiu as salas de aulas colocou em xeque as práticas pedagógicas, que até então atendiam aos interesses de pequenos seguimentos da sociedade, passaram a não contemplar as diferentes necessidades de ensino e aprendizagem dos/as estudantes das camadas mais baixas. A proposta de acesso universal objetivava incluir e atender ao direito fundamental à educação. Entretanto, foram se constituindo novas estratégias de exclusão do sistema de ensino, tais como: aplicação de um currículo colonizado, níveis de reprovação, práticas racistas e discurso pedagógicos que culpabilizam os/as estudantes pelo fracasso escolar.

Para a análise, são considerados os diferentes aspectos que se entrelaçam e são evidenciados nas narrativas, que atuam nos diferentes aspectos na formação do sujeito/docente. Os/As entrevistados/as da pesquisa atribuem a atuação das interações sociais sobre as suas formas de serem e existirem. Desta forma, entendendo que os/as entrevistados/as se percebem como sujeitos em constante processo de composição. Como pode-se perceber nas palavras da Profa. 1 (AEE/AI), e Profa. 8 (AF), a subjetivação do sujeito é atravessada por diferentes discursos.

Eu venho de um contexto familiar e cultural em que *o negro* era **malvisto pelos meus avós**, isso me impactava e eu falava para minha avó. Porque minha avó tinha vários critérios, com quem a gente deveria casar-se e/ou com quem a gente não deveria também.

Fonte: entrevista Profa. 1 (AEE/AI) (01 mar. 2024, grifos meus).

Menina negra de escola pública que, do primeiro ao quarto ano, **nunca brincou na escola**, nunca. Que ia e voltava da escola da mesma forma, cabelinho trançado, fita no cabelo, a blusinha por dentro da saia e o trauma foi tão grande que aquilo eu tive apagou da memória.

Fonte: entrevista Profa. 8 (AF) (21 nov. 2024, grifos meus).

Bom, a minha percepção sobre **essa questão da identidade negra**, ela é uma constituição desde pequeno, ela passa por fases, e vem reconstituindo a identidade negra no sentido de afirmá-la diante de grupos sociais dos mais diversos.

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 junho, 2024, grifos meus).

A Profa. 1 (AEE/AI) nos fala do contexto histórico-cultural da sua família, que são descendentes de imigrantes alemães, evidenciando a relação de poder na esfera familiar, em que se estabeleciam regras e proibições de relações inter-raciais. Já a professora Profa. 8 (AF) relata a experiência vivenciada na escola enquanto menina negra. Nos excertos é possível perceber que, no processo de conformação do sujeito, os elementos subjetivos promovem a adoção de determinadas posturas perante as verdades estabelecidas.

Na composição da docência antirracista, a identidade étnico-racial aparece como componente fundante para os/as professores que se autodeclaram como negros/as. Conforme Moreira (2024, p. 222): “Essa consciência racial decorre, especialmente, de uma disparidade entre valores sociais pautados nos princípios de igualdade e liberdade e a realidade de discriminação permanente”, que possibilita a construção de uma consciência que fortalece a identidade racial coletiva em torno da luta contra as formas de discriminação enfrentadas por pessoas negras em contextos predominantemente brancos. Já para os/as professores que se declararam brancos/as, são os fatores ligados à sua própria trajetória, como ter vivenciado ações discriminatórias contra si próprios ou entes queridos. Os vínculos afetivos que estabelecem com pessoas negras também operam na subjetivação da docência antirracista dos sujeitos brancos. Observa-se que as relações conjugais interracialis se e movimentam destacam os/as professores/as em busca de conhecimento que amplie a “consciência sobre os processos de estratificação racial presentes na nossa sociedade” (Moreira 2024, p. 230), comprometendo-os na “construção de uma sociedade igualitária” (Moreira, 2024, p. 230).

As palavras do Prof. 2 (AF) concentram a importância do elemento identidade étnico-racial para a sua postura de sujeito antirracista. Salientando que, o tornar-se negro/a, envolve um autoconhecimento, que se transforma em impulso para a luta. Entendo que esse excerto retirado da fala do Prof. 2 (AF) comporta vários aspectos teóricos, psicológicos, pedagógicos e práticos, vivenciados como experiências que resultaram na configuração da sua identidade étnico-racial. Identidade definida como sendo uma construção histórica/social e política pela qual o sujeito se estabelece como aliado de certos regimes de verdade.

Então, a nossa luta vem daí, se tu se entenderes enquanto **sujeito negro** é um combo de surpresas positivas e de muita luta. **São positivas** e de muita luta porque tu vens se constituindo. Depende do meio que tu está, vou ser mais específico, se a pessoa está num **meio ou bairro onde ela nasceu**, onde e se a maioria é branca.

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024, grifos meus).

A partir das percepções dos/as entrevistados/as constata-se que a constituição do sujeito não ocorre de forma individual, mas que está intrinsecamente ligada ao saber e ao poder, como afirma Foucault (2014a), que o sujeito é construído através das relações de saber-poder, nas quais o saber funciona “como uma correia transmissora de poder” (Veiga-Neto, 2003, p. 141). Nesse caso, a construção de uma

identidade não é isolada, mas sim uma experiência que se dá na relação com outras pessoas, através das discursividades que circulam como verdades sobre o grupo. O coletivo experimenta os efeitos das relações de poder através de instituições, como a escola, e nas relações diárias que revelam preconceitos e hierarquias.

Assim, como a formação do sujeito é um processo contínuo, o sujeito docente também está em constante subjetivação, pois a contemporaneidade tem demonstrado ser uma complexa teia de relações e discursos que impõem inúmeros desafios à conformação do sujeito e ao fazer pedagógico. As demandas sociais colocam a escola e os saberes, por ela reproduzidos, no centro das discussões, como um mecanismo capaz solucionar problemas estruturais.

No espaço escolar, a relação entre o saber e o poder se manifesta de forma direta. A escola é vista como um local de formação de saberes, mas também como local em que as relações de poder se fazem presentes através dos discursos pedagógicos que reverberam nas interações e regras institucionais. A fala sobre a implementação do artigo 26-A, que torna obrigatório a educação sobre a história da África e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, é um exemplo de como os mecanismos legais são incorporados ao discurso educativo, além de demonstrarem como sua execução enfrenta resistência e falta de estrutura. Nas falas abaixo, observo que existe o conhecimento da lei, no entanto, também se vivenciam inúmeros empecilhos na sua transposição para as práticas pedagógicas.

Eu ainda não consigo ser assertiva e dizer: **isso aqui é uma lei**, você tem que cumprir, senão vou denunciar vocês para o Ministério Público. **É uma lei**, você tem que cumprir, você escolhe, e **se não está cumprindo** alguém pode denunciar para o Ministério Público.

Fonte: entrevista Profa. 3 (AF) (13 jun. 2024, grifos meus).

Só que é **muito difícil quando não há aceitação do grupo**, enquanto professores, ali também existe uma resistência grande.

Fonte: entrevista Profa. 10 (29 nov. 2024, grifos meus).

Na perspectiva foucaultiana, o artigo 26-A é o mecanismo que funciona como parte de dispositivos de poder presentes no Estado, visando organizar o espaço escolar e disciplinar os corpos a partir do discurso da igualdade de oportunidades e da equidade no que se refere aos conhecimentos escolares. No entanto, verifica-se que os princípios defendidos pelo discurso da igualdade e da equidade podem ser os analisados conforme os interesses e entendimentos dos conceitos defendidos

(Munanga, 1996). Para o autor (1996), existe uma disputa que mobiliza os preceitos legais e suas aplicações que precisa ser examinada para entender como operam e se manifestam na realidade social, especialmente no contexto das relações raciais e sociais. Nessa perspectiva, Foucault (2022) lembra que as relações de poder engendram e elaboram os discursos, atuando como forças na correlação dos discursos racista e antirracista. No caso do artigo 26-A, essa disputa de forças é identificada na forma da inércia, tanto dos/as docentes como das instituições, na efetivação da EREB, e como resistência ao discurso dominante, na atuação de docentes, instituições e coletivos negros.

Ao problematizar a implementação da legislação educacional no país, tenho a intenção de trazer para reflexão as formas que os/as docentes encontram para superar os desafios enfrentados para a inserção do artigo 26-A, de forma efetiva, no fazer pedagógico. A educação antirracista se efetiva não somente pela atitude do/a docente, mas perpassa pela formação, pois compreende saberes específicos sobre a história do Brasil, sobre as relações de poder que aqui foram estabelecidas, entre outros saberes. A formação continuada é uma necessidade prevista em legislação, contudo, a sobrecarga de trabalho dos/as professores/as e a falta de oportunidades de formações dentro da carga horária de trabalho são fatores que dificultam a busca por conhecimento. Essa problematização deve-se ao fato de que os/as professores/as entrevistados/as, como evidenciado anteriormente pelo perfil geral, são profissionais que não tiveram em suas formações iniciais os conhecimentos específicos exigidos pela lei, isto é, os seus saberes foram sendo construídos no dia a dia da sala de aula, aliados às suas características pessoais, como o gosto pelo saber, serem estudiosos/as, gostarem de pesquisar, isto é, por suas inquietudes e por estarem abertos à desconstrução e reconstrução dos conhecimentos.

Para Nóvoa (2009, p. 30):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Ao refletir sobre as relações de saber-poder articuladas no discurso pedagógico

e sociopolítico do artigo 26-A, observa-se que um dos grandes desafios para a sua abrangente implementação é que os seus objetivos interferem na manutenção de privilégios sociais da branquitude. Portanto, a EREER precisa que o sujeito docente se identifique com os pressupostos da solidariedade e de igualdade de oportunidades, para eliminar as barreiras de acesso aos bens econômicos e culturais na promoção da justiça social. Para Nóvoa (2009), para ser um bom professor, o sujeito precisa de algumas coisas que se conectam: conhecimento, cultura profissional, saber se relacionar e se comunicar, trabalhar em equipe e ter compromisso social. Para o autor podemos:

chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 31, grifo do autor).

A formação docente continuada é essencial para garantir a qualidade de ensino, isso está posto, como pode-se observar os trechos a seguir que demonstram que a formação promove as reflexões críticas sobre a prática docente, reverberando na sala de aula. Percebe-se articulação entre diversos discursos que constituem a docência e que atuam na subjetivação do sujeito docente:

Tenho pós-graduação em História Africana e Afro-Brasileira e mestrado no ensino de história, dentro da linha de pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais.

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024, grifos meus).

É tão importante entender que **a pessoa não nasceu escravizada**, não veio na raiz **que ela foi escravizada**, o que, que era, essa pessoa antes?

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10, jun. 2024, grifos meus).

As falas demonstram a relevância da formação na promoção de reflexões críticas sobre a prática docente e que, a articulação entre diversos discursos transforma suas habilidades de operacionalizar com os conceitos historicamente construídos, de forma a estimular o pensamento crítico sobre as relações raciais que moldaram as estruturas sociais do Brasil.

Quando o professor menciona que é necessário trabalhar com os/as alunos/as a resignificação dos conceitos, demonstra que a teoria e a prática caminham juntas.

Questão abordada por outros/as entrevistados/as, como a Profa. 3 (AF), (13 jun. 2024), que é formada em Biologia e ministra aulas de Ciências. Ela compreende que o seu despertar para a EREER ocorreu na atuação, ao se deparar com situações que lhe provocaram incômodo, na sala de aula. Acontecimentos do cotidiano escolar desafiam os/as professores/as a terem domínio de outros conhecimentos para aproveitar as oportunidades que as falas dos/as estudantes oferecem para inserir novas temáticas nas aulas. Percebe-se que a pesquisa, o estudo, a autoatualização devem fazer parte do fazer pedagógico.

O excerto abaixo explicita situações que surgem nas salas de aula e que podem ser mobilizadas para a reflexão sobre EREER com os/as estudantes. Problemática lembrada pela Profa. 3 é a mesma que incomodou à Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher em sua trajetória acadêmica e profissional. Para responder ao questionamento Kaercher (2018) criou outra questão “Cor de pele de quem?” e desenvolveu uma paleta de giz de cera com vários tons para trabalhar a representatividade na sala de aula.

A primeira coisa que me aconteceu, um dia uma aluna na aula me pediu **um lápis de cor de pele** e eu peguei e dei o marrom instintivamente. Ela disse: - Não é esse! Eu disse: - Mas esse é a minha pele. **Ok, qual cor de pele que tu queres?** Porque eu já tinha ouvido em algum lugar, eu já tinha lido sobre essa questão do nome do lápis cor de pele. Na minha infância, **aquele lápis era o lápis cor de pele**, mas na minha infância, também, **não se pintavam coisas como pessoas pretas.**

Fonte: entrevista Profa. 3 (AF) (13 jun. 2024, grifos meus).

A professora fala que a formação trouxe *uma intencionalidade* para sua prática pedagógica, ou seja, o reconhecimento de que a docência exige uma postura política. Quando ela decide utilizar sua pesquisa de doutorado *O uso do ensino de genética* para promover a EREER, visando aprofundar suas reflexões e produzir conhecimento, demonstra total comprometimento com a sociedade. Podemos verificar isso quando a professora afirma que:

A EREER e a posição antirracista do professor, **ela depende de intencionalidade**, naturalmente, ela não vai acontecer.

Fonte: entrevista Profa. 3 (AF) (13 jun. 2024, grifos meu).

A partir dos pontos de vistas dos/as entrevistados/as citados/as, percebe-se como a prática pedagógica antirracista perpassa pela subjetivação e pelo desejo do sujeito/docente. Observa-se que a experiência antirracista opera de forma diversa

sobre os distintos sujeitos/docentes. Quando se compara as experiências do Prof. 2 (AF), da Profa. 3 (AF) com a percepção que a Profa. 7 (AF/AI) tem da sua prática, constata-se que o despertar para EREER se manifesta em momentos diferentes e opera de forma única para cada indivíduo. Ao realizar reflexões sobre sua prática pedagógica, antes da formação continuada realizada junto ao LABDOC Equidade Racial, a Profa. 7 (AF/AI) compreendeu que trabalhava a educação antirracista conforme a BNCC. Contudo, ao narrar a sua experiência, chega à seguinte conclusão:

Eu achava muito mais **fácil eu não ter opinião**. Porque quando tu não opinas, não cria **divergências**, e tu não se **compromete**. Hoje, eu vejo o quanto eu estava errada sobre isso. O quanto tu teres opinião, independentemente **da cor da sua pele**, ela te bota a **abrir novos caminhos** não só para ti. **Abrir novos horizontes para o teu aluno**, para o teu trabalho, para tua formação. Eu acho que a partir do momento que dentro da escola você abre **um novo olhar** para as coisas, tu estás abrindo **caminhos fora da sala de aula**. Quando tu preparas um aluno mais **participativo, mais consciente**, você prepara melhor **a sociedade**.

Fonte: entrevista Profa. 7 (AF/AI) (26, nov. 2024, grifos meus).

Com o excerto da fala da Profa. 7 (AF/AI), evidencia-se a necessidade de formação continuada e entende-se que o processo de estruturação de uma docência antirracista precisa da formação de uma comunidade de aprendizagem. Comunidade que se una por laços de amizade, que se fundamente na luta antirracista e no “compartilhamento de nossas vulnerabilidades e de nossas forças, sempre me dá esperança” (hooks, 2021). Nas palavras de hooks (2021), um coletivo com propósitos de promover transformações compartilha conhecimentos e se fortalece para o enfrentamento da luta diária contra o racismo. A autora destaca, ainda, a importância das reflexões coletivas para problematizarmos nossas verdades. Para hooks (2021, p. 164), a comunidade de aprendizagem fomenta

a prática de pensamento crítico requer de todos nós engajamento em algum grau de avaliação crítica, tanto de si quanto do outro, ajuda muito se conseguirmos engajar as pessoas de tal forma que elas se autoquestionem espontaneamente, em vez de apenas responderem de maneira reativa a desafios exteriores.

Da fala da Profa. 7 (AF/AI), pode-se inferir que o grupo de professores/as que participou até o fim da formação continuada do LABDOC Equidade Racial formou uma comunidade de aprendizagem que acolheu, deu voz e valorizou seus participantes, fortaleceu vínculos, proporcionando aos/as professores/as a certeza de que não se

encontram sozinhos na implementação da EREER.

O excerto analisado sinaliza os inúmeros desafios enfrentados pelos/as docentes que ousam assumir, de forma ética, seu jeito de ser e atuar como docente antirracista. Ao abordar o desenvolvimento da docência antirracista, que tem o pensamento crítico como estratégia de compreensão da realidade, percebo que é necessário tensionar e problematizar a formação da docência antirracista no espaço e no tempo da branquitude do Vale do Sinos.

Na próxima seção, argumento que a docência aqui anunciada como antirracista se destacou, apesar dos desafios fortemente marcados pelo “pacto da branquitude” (Bento, 2023) presente nos municípios representados nessa dissertação.

6.3 Vale dos Sinos: Existe ali uma resistência grande²⁶

Nesta seção faço uma reflexão sobre o recorte espaço-temporal da pesquisa. O Rio Grande do Sul e, mais especificamente, o Vale do Sinos, são regiões em que as estruturas sociais seguem a mesma lógica que produziu e organizou as relações sociais no Brasil. O que torna o Vale do Sinos um *lôcus* privilegiado para este tipo de pesquisa é a grande ênfase dada às imigrações alemã e italiana, registradas e enaltecidas pela historiografia eurocêntrica que invisibilizou e apagou a participação econômica, política, social e cultural da população negra na construção da sociedade gaúcha.

Problematizar o conceito de branquitude, compreendendo-o como conceito que tem no seu cerne o conjunto de privilégios que a etnia branca detém em detrimento das demais etnias que fazem parte da sociedade brasileira, é essencial para o entendimento do quanto é desafiador se tornar uma/a docente antirracista (seja ele/a branco/a ou negro/a) e materializar a postura antirracista em práticas pedagógicas. Para Veiga-Neto (2003, p. 138), para apreendermos o sujeito e analisá-lo, precisamos compreendê-lo no centro das relações de saber-poder de cada contexto histórico específico.

Para analisar a formação da docência antirracista na contemporaneidade precisa-se necessariamente dialogar com os territórios em que se desenvolve. A partir disso, é importante identificar o contexto histórico/cultural e político/social do Vale do

²⁶ Fonte: entrevista Profa. 10 (AF) (29 nov. 2024).

Rio dos Sinos. Para tal empreendimento, não posso deixar de trazer para essa reflexão os retrocessos produzidos pelo avanço de ideologias associadas às crenças políticas ultraconservadoras, que se manifestam em favor da manutenção dos privilégios de uma supremacia branca no Brasil. Convém salientar que o Vale do Sinos é um espaço geográfico que durante o processo histórico de ocupação das terras brasileiras foi destinado aos imigrantes europeus, como estratégia da política de branqueamento da população brasileira. O Vale dos Sinos se tornou um dos *locus* privilegiado para se pesquisar as relações e as formas de educação desenvolvidas neste cenário em que a narrativa europeia se consolidou.

Para Bento (2022, p. 14): “Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro”. Essa relação de dominação histórico-cultural, embora não apareça de forma direta nas narrativas dos/as docentes entrevistados/as, surge como desafio imposto à prática pedagógica antirracista. Pode-se observar nos excertos a seguir como se manifesta:

Essa região que pertence a segunda CRE, é uma região toda eurocêntrica, de **descendentes de alemães e italianos**. Na escola era tudo muito apagado porque o sistema não quer que **o povo negro se empodere**. O sistema realmente quer que ele continue achando que ele é inferior, que ele nasceu para lavar prato, que ele nasceu para ser segurança, que ele nasceu para lavar o chão.

Fonte: entrevista Profa. 9 (2ª CRE/AI) (26 nov. 2024, grifos meus).

Eu acho que o aluno branco, porque a rede privada tem poucos negros, precisa desse olhar. **O aluno branco precisa, porque ele vai ser um gestor, ele é o poder**. Ele precisa sair desse lócus privilegiado e ele precisa fazer esse movimento reverso. Ele precisa andar na contramão.

Fonte: entrevista Profa. 6 (AF) (20 nov. 2024, grifo meu).

O fato de a gente, realmente, não ter nenhum trabalho, um norte para trabalhar a questão **da equidade no município**.

Fonte: entrevista Profa. 7 (AF) (25 nov. 2024, grifo meu).

A constituição da docência antirracista enfrenta vários desafios que perpassam pelo conhecimento das relações de saber-poder que se entrelaçam nas estruturas históricas e socioculturais do Vale do Sinos. Seguindo com Carneiro (2023), a prática docente é realizada em um contexto, predominantemente, branco. Localização em que é fácil observar o “conforto racial branco” (Robin DiAngelo, 2023, p. 21), no apagamento da história, na falta de reflexão sobre a racialidade, e local no qual o indivíduo dificilmente enxerga o problema de raça como seu, mas sim como problema

do “outro”.

Para a Profa. 10 (AF), a dificuldade do trabalho com a educação antirracista consiste na resistência demonstrada pelo coletivo da escola em trabalhar com as questões étnico-raciais. Conforme a Profa. 9 (2ª CRE/AI), o grande desafio é a questão da história eurocêntrica que se perpetua no Vale dos Sinos. Para a Profa. 6 (AF), que hoje atua somente na rede privada, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária depende da conscientização dos/as filhos/as da elite branca da região. Já para a Profa. 7 (AF/AI), a maior dificuldade a ser ultrapassada concentra-se na postura do poder público municipal.

Nas falas foi possível identificar os diferentes entraves e atravessamentos que a história da imigração europeia impõe para a conformação de uma docência antirracista. Esses desafios e barreiras impostos para a implementação do artigo 26-A da LDBEN, funcionam como ferramentas de manutenção das relações de saber-poder na manutenção de privilégios para a branquitude. Segundo Bento (2022, p. 18), “branquitude é um pacto não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios.”

O acordo não escrito e não verbalizado chega ao espaço escolar, definindo a quem compete falar sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. Ao elaborarmos o quadro um para conhecermos os/as entrevistados/as, identificamos dois elementos que se sobressaíram: a identificação étnico-racial e a área de conhecimento na qual atuam. Assim, percebi que a constituição do sujeito docente antirracista tem na identificação étnico-racial o elemento que impulsiona à prática pedagógica intencional. Os/as docentes, que se identificaram como brancos/as possuem vínculos estreitos com pessoas negras ou vivenciaram outras experiências de discriminação. Evidenciar essas características do/a docente antirracista do Vale dos Sinos nos provoca a problematizar o não cumprimento da exigência legal e o papel dos órgãos fiscalizadores, o que nos remete à visualização do funcionamento do “pacto da branquitude” (Bento, 2022).

Como sabemos, o não discutir e o não trabalhar em sala de aula sobre as relações étnico-raciais, permanecendo em uma posição confortável e relegando a questão racial somente à população negra, não faz com que ela desapareça, mas sim com que se perpetue, como nos adverte o Prof. 4 (AF):

Se você até hoje não viu **a situação do negro nesse país**, algo está errado. Não viram, ainda, o que é pior, **o seu lugar de privilégio, os privilégios que tens pela cor da pele**.

Fonte: entrevista Prof. 4 (AF) (14 jun. 2024, grifos meus).

O desenvolvimento das subjetividades antirracista expressas nos excertos selecionados ocorre a partir da reflexão sobre si, da sua identidade e do pertencimento étnico-racial em diálogo com as diferenças culturais dos distintos grupos. Identidade que vai sendo construída a partir das relações familiares, das experiências vivenciadas de racismo pelas pessoas negras e das relações inter-raciais estabelecidas por professores/as com sujeitos negros. Soma-se a esses aspectos uma complexa teia de sentimentos, posturas e aprendizados que se articula e se traduz na subjetivação do indivíduo e do sujeito docente. As vivências de discriminação, mesmo que indiretas ou observadas, incitam uma profunda análise da própria identidade e do lugar ocupado em uma sociedade marcada pela desigualdade racial. A conexão com pessoas negras, por outro lado, oferece um espaço de reconhecimento, de compartilhamento e de celebração de identidades, fortalecendo o senso de pertencimento a uma história e a uma cultura, incentivando o engajamento na luta antirracista e reconhecendo a urgência de destruir preconceitos e de construir uma sociedade mais justa e equitativa para todos/as.

Nesse capítulo, procurei problematizar e argumentar a importância da reflexão crítica sobre o pertencimento étnico-racial para a constituição da docência antirracista, seja ela exercida por professores/as brancos/as ou negros/as. Nas próximas páginas proponho discutir a constituição da docência antirracista através da perspectiva da formação e do fazer ético e estético, que promovem um fazer pedagógico que considera a pluralidade da sala de aula.

7 A EDUCAÇÃO DA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS É PARA QUEM MESMO?

Até aqui, procurei pensar a constituição do sujeito docente através das relações de saber-poder apoiada nas reflexões sobre si, sobre o pertencimento étnico-racial e na diferença. A análise foi sustentada pelos excertos encontrados nas narrativas que evidenciaram elementos subjetivos que convergem para uma identidade comprometida com a Educação Antirracista. Neste capítulo, analiso trechos das narrativas para entender como as relações de poder e ética influenciaram a matriz de experiência. Isso inclui a relação consigo mesmo, o comprometimento com os/as estudantes e o compromisso com um projeto de nação focado na justiça social. Postura que compreende um jeito ético de ser que, nas palavras Foucault (2010a, p. 225), é passível de construção. Nas palavras do filósofo, a produção de uma ética de si é “... tarefa urgente fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto primeiro e último, de resistência ao poder político, se não na relação de si para consigo mesmo” (Foucault, 2010a p. 225). Em consonância à concepção de ética de Foucault, as trajetórias acadêmicas, as vivências estudantis, as experiências profissionais, posturas político-ideológicas e o desejo de fazer a diferença moldam a identidade e a prática na docência dos/as entrevistados/as. Além de explicitar a postura ética, também discorro sobre a ação educativa – EREER – dos/as entrevistados/as, seus engajamentos com a Educação Antirracista, visíveis nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as docentes participantes do LABDOC Equidade Racial.

A partir das vivências escolares e das práticas pedagógicas dos/as entrevistados/as, argumento sobre a necessidade da educação para a EREER, visando a formação do pensamento crítico e elevação da autoestima da população negra. Isso significa que a análise considera “que as relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética” (Foucault 2010a, p. 225). Os trechos das entrevistas demonstram como as experiências escolares dos/das docentes negros/as os/as mobilizam no sentido da luta antirracista e na condução de uma docência intencional, que reconhece e respeita os saberes dos diferentes grupos étnico-raciais que fazem parte da sociedade brasileira.

Refletir sobre o ambiente escolar contemporâneo, requer entendê-lo como

ambiente em que se articulam uma complexidade de relações saber-poder permeadas pela ética na relação com o outro e com o coletivo. A educação escolar é marcada por vários desafios, mas também comporta inúmeras possibilidades. É na sala de aula, que os/as estudantes e os/as docentes manifestam suas visões de mundo. Desta forma, compreendo a sala de aula como o local em que não há neutralidade dos sujeitos que ali atuam. E sim, como o lugar no qual evidenciam-se as representações mentais e estereotipadas das diferentes culturas e grupos sociais. Contudo, assumo que é o espaço de desconstrução e reconstrução de saberes, em que as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes devem ser problematizadas e desnaturalizadas. Isto posto, nas próximas linhas, a reflexão foi guiada pelas experiências de exclusão, sentimento de não pertencimento e práticas racistas que os/as docentes vivenciaram no ambiente escolar quando crianças e adolescentes.

7.1 Quem mais precisa de professor/a?

Se os professores fingem não ver as diferenças raciais e étnicas dos alunos, eles realmente não veem os alunos de modo algum, e sua capacidade de enfrentar necessidades educacionais dos alunos é limitada (Ladson-Billings, 2023, p. 52).

Ao abrir esta seção com a epígrafe de Ladson-Billings (2023), faço um convite para avaliarmos criticamente como estamos percebendo os corpos presentes em nossas salas de aula. A autora — que investiga a pedagogia culturalmente relevante (2023) — nos provoca a enxergar as diferenças étnico-raciais e culturais das salas de aula e desenvolver ações educativas que oportunizem aos/as estudantes se identificarem com suas culturas ancestrais. Ladson-Billings (2023) inspira-me para defender a EREER como uma ação educativa, *“tanto para brancos/as, quanto para negros/as”*²⁷.

O questionamento que direciona a complexa discussão sobre as relações que se estabelecem no ambiente escolar é uma provocação para pensarmos nos diferentes sujeitos que compartilham o espaço e suas trajetórias. Nos trechos selecionados, percebe-se que os/as docentes entrevistados/as possuem uma sensibilidade e olhar atento para todos/as os/as estudantes.

²⁷ Entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024, grifos meus)

O aluno que **menos está prestando atenção** na tua aula **é o aluno que mais precisa de professor**.²⁸

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024, grifos meus)

O **aluno branco** precisa ter essa **questão do respeito**, ter consciência de que ele é um sujeito, que ele **precisa ter essa alteridade, essa empatia**. Porque ele vai **ser um gestor, ele é o poder**. Ele precisa sair esse *lôcus* privilegiado e ele precisa fazer esse movimento reverso.

Fonte: entrevista Profa. 6 (AF) (20 nov. 2024, grifos meus).

Enquanto professora ou diretora, **me incomoda muito mais o aluno sentado no recreio do que o que está correndo**. Porque aquele que **está sentado ali**, alguma coisa está **acontecendo com ele**. O que está correndo, está saudável. Se ele tiver com um ralado na testa, beleza, a gente bota um *band-aid*, mas aquele que está sentadinho **está passando por alguma coisa**.

Fonte: entrevista Profa. 8 (AF) (21 nov. 2024, grifos meus).

Observa-se que os/as professores/as estão sujeitos às influências dos contextos em que estão inseridos. São atenciosos para com todos/as os/as estudantes, mas se sentem com uma responsabilidade maior diante das experiências de vulnerabilidade social, vivenciadas por alunos/as das escolas situadas nas periferias. Suas falas demonstram que a desigualdade social influencia em seus processos de subjetivação e alimenta o engajamento por uma ação educativa fundamentada na ERER. Esses possuem uma postura ética que embeleza o seu jeito de ser e exercer a docência. Para Foucault (2014c), é na relação consigo e com o outro que o sujeito vai se constituindo e reconstituindo. O processo de ensino-aprendizagem é composto pela relação entre docente e estudante, na qual a “humanidade docente envolve ação responsável com os outros e consigo mesmo como ser humano e como professora” (Dal’Igna, 2023, p. 74).

Para além do tratamento dispensado aos/as estudantes em situação de fragilidade social, é necessário pensarmos sobre o ensino que é oportunizado para esse público que, em sua maioria, é composto por negros/as. Entendo que a escola não é somente o espaço de socialização e acolhimento. Isso demanda uma reflexão atenta sobre o compromisso com o desenvolvimento intelectual e humano dos/as estudantes. A problematização sobre a função da escola leva-me a questionar o conhecimento que é ministrado nas escolas periféricas. Entretanto, sabemos que em qualquer território é possível oportunizar aprendizagens significativas através do

²⁸ Na entrevista o professor Prof. 2 (AF) cita uma frase dita por Leandro Karnal em uma palestra.

“ensino culturalmente relevante”. Para Ladson-Billings (2023 p. 35): “O ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante”.

O estudo realizado por Russo, Mendes e Marcelino (2022) teve como sujeitos investigados crianças africanas no ambiente escolar brasileiro. No continente africano, estes/as estudantes possuíam formas de existência que compactuavam com a cultura e a história dos grupos sociais aos quais pertencem. Em suas narrativas como imigrantes, foi possível identificar vários aspectos de seus modos de vida, inclusive características econômicas da África. No Brasil, suas constituições como sujeitos são atravessadas pelo olhar do outro e suas existências são marcadas por serem o “outro”, estereotipadas pelo olhar eurocêntrico. As autoras constataram que as crianças africanas só descobriram o que é ser o “outro” pelas artimanhas do racismo brasileiro. As “[...] crianças imigrantes, vivências e relatos delas e de suas famílias apontavam a exposição frequente de situações de racismo, de preconceito e de discriminação dentro e fora da escola, principalmente por serem estrangeiras e africanas” (Russo; Mendes; Marcelino, 2022, p. 29).

Para as autoras, na África as crianças estavam entre os iguais, portanto suas relações não eram hierarquizadas pelas técnicas de subjetivação operadas pelo racismo. No entanto, no Brasil, eram continuamente lembradas de sua cor e origem geográfica. Esse estudo nos demonstra o quanto a identidade cultural é aspecto indispensável na construção das subjetividades dos sujeitos e deve estar presente nos currículos escolares. Os/as educadores/as podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária com práticas pedagógicas que fomentem o fortalecimento da identidade étnico-racial e estimulem a criticidade e a conscientização sobre as desigualdades raciais.

Aqui podemos observar o diálogo entre hooks (2017; 2020; 2021); Russo; Mendes; Marcelino (2022); Carneiro (2023); Ladson-Billings (2023); e Pinheiro (2023), reforçando a importância da identidade cultural para a constituição do sujeito.

Enquanto a escola oferece múltiplas formas de subordinação, assujeitamento e negação, é da força da autoestima, do reconhecimento da própria capacidade de autonomia, dos exemplos no interior das famílias e dos raros profissionais negros com quem

conviveram na infância, adolescência e juventude, bem como da conquista da memória coletiva — é desses elementos que se extrai a seiva da resistência. Contudo, a síntese será dada apenas pelo coletivo, onde o cuidado de si e o cuidado do outro se confundem na busca da emancipação (Carneiro, 2023, p. 308).

As reflexões apresentadas pelas autoras são convergentes para a premissa de que os seres humanos carecem de referências com as quais se identifiquem para desenvolverem suas potencialidades. As falas dos/as docentes entrevistados/as, citadas abaixo, demonstram a importância de uma abordagem sensível, crítica e engajada para lidar com questões raciais em sala de aula, através de práticas que valorizem a história e a cultura africana e indígena, de maneira a promover o pensamento crítico sobre os efeitos do racismo nas pessoas e nas estruturas sociais.

Têm crianças negras que não **se identificam como negras**, eu tento ir aos poucos, tentando com que **essa se identifique, tenham essa autoestima**.

Fonte: entrevista Profa. 10 (29 nov. 2024, grifos meus).

Começo a trabalhar nas escolas questionando para os alunos se reconhecerem. Têm muitos alunos que não **se reconhecem como negros. Dizem eu sou moreno**, eu sou clarinho... Tem que começar a trazer questões como: se você está na rua, com colega branco, quem a polícia vai parar? **Aí, prof. sou eu!** Mas como se tu dizes que não é negro?

Fonte: entrevista do Prof. 4 (AF) (14 jun. 2024, grifos meus).

Quando hooks (2017; 2020; 2021) argumenta que ter tido na sua trajetória acadêmica professores/as negros/as nas escolas segregadas, que lhe proporcionaram conhecimento sobre a história e a cultura afro-americana e que acreditaram nas suas potencialidades, ela está enfatizando o potencial dessas convivências na construção do seu pensamento crítico. A autora narra vivências diferentes das descritas por estudantes negros/as nas escolas do Brasil. Assim como hooks, a pesquisadora Ladson-Billings (2023), através da perspectiva da pedagogia culturalmente relevante, demonstra que, independentemente do pertencimento étnico-racial, um/a professor/a que acolhe e respeita as diferenças pode fornecer aos/às estudantes um ambiente educacional no qual todos os conhecimentos são valorizados e respeitados, promovendo a equidade educacional e cultural no ambiente escolar.

Apostar em práticas pedagógicas, tendo como referência pessoas negras, auxilia na construção da identidade racial, visto que a constituição de uma identidade racial é um processo, como afirma (Souza, 1983, p. 77): “ser negro não é uma

condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” A criança negra é bombardeada com os discursos racistas, dos quais pode-se inferir que o que está relacionado à raça negra é inferior. As reflexões de Souza (1983) e de Araújo e Gomes (2023) nos conduzem ao entendimento da dificuldade de as crianças desejarem se identificar como negras.

Assim como Dal'Igna (2023), hooks (2021) afirma que a arte de ensinar e aprender se desenvolve melhor quando há interação entre professor/a e aluno/a, que se envolvem no processo de conhecimento mútuos. É a partir dessas perspectivas que se evidenciam os processos de engajamento dos/as docentes com a Educação Antirracista. Isto é, os/as professores/as entrevistados são comprometidos/as com as transformações dos discursos racistas que se perpetuam na sociedade brasileira, através de práticas antirracistas.

E é assim, com os profissionais para começar a mudar, **eu planto sementinhas, eu consigo com alguns [...]**

Fonte: entrevista Profa. 10 (AF) (29 nov. 2024, grifo meu).

Percebe-se neste enunciado a esperança e o desejo de transformação. Na fala também fica explícito o comprometimento com o ensino de conhecimentos que acione o desejo de mudança. Na próxima seção, exploro excertos que expressam vivências que causaram sofrimentos para os/as docentes entrevistados/as. Experiências racistas que influenciam nos seus modos de ver o mundo.

7.2 A partir do trabalho com a ERER: “*Ela usava aquele cabelão*”²⁹

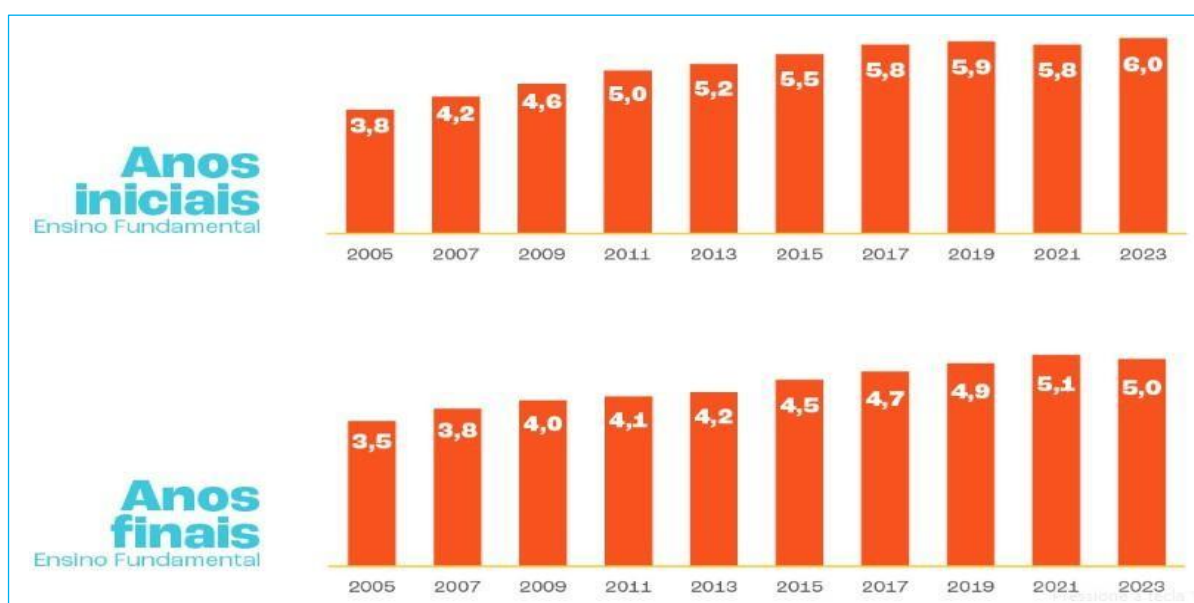
Retomo para iniciar esta seção as palavras de Ladson-Billings (2023, p. 52): “Se os professores fingem não ver as diferenças raciais e étnicas dos alunos, eles realmente não veem os alunos de modo algum, e sua capacidade de enfrentar necessidades educacionais dos alunos é limitada.” Se o/a docente não enxerga as diferenças da sala de aula, ele precisa trocar as lentes, isto é, para aprendizagens significativas, os/as professores/as precisam estar abertos à rica diversidade presente na escola. Sou docente em escolas municipais e constantemente reflito sobre o ensino destinado aos/às alunos/as das escolas públicas brasileiras. Problemático,

²⁹ Fonte: fala da entrevistada Profa. 6 (AF) (20 nov. 2024)

diariamente, a qualidade de ensino. Percebo que a luta antirracista é apenas uma das frentes de batalha e de resistência contra a manutenção de um sistema de ensino que falha com os/as estudantes mais vulneráveis.

A equidade no acesso ao conhecimento e à educação de qualidade são os grandes desafios para o sistema de ensino brasileiro, que segue diretrizes alinhadas aos interesses de órgãos internacionais, os quais medem a qualidade das aprendizagens por meio de instrumentos padronizados, que não consideram a grande diversidade das salas de aula. Mesmo tentando alcançar as metas mínimas estabelecidas, o desempenho de nosso país não tem sido dos melhores. Pelo contrário, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (INEP), de 2023, demonstra no Gráfico 3 que os resultados da rede pública de ensino aumentaram pouco em relação aos de 2021³⁰.

Figura 3 - Qualidade da Educação Brasileira



Fonte: Disponível em: gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/brasil-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental. Acesso em: 05 out. 2024.

Alcançamos a universalização do ensino e, no entanto, ainda engatinhamos em relação à sua qualidade. Um dos aspectos que pode ser levado em consideração para tentar entender este fato é a falta de coerência dos/as gestores/as da educação na implantação das políticas educacionais. A não definição de um projeto de sociedade

³⁰ Disponível em: gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/brasil-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental. Acesso em: 05 out. 2024.

que se quer para o Brasil, muitas vezes, parece intencional.

Vários são os fatores que concorrem para uma educação em que os aspectos qualitativos são mascarados em detrimento dos quantitativos. Atribuo a qualidade do ensino público no país, entre outros aspectos, aos interesses na manutenção de uma sociedade hierarquizada, constituída e mantida pelas artimanhas do “racismo estrutural” (Almeida, 2019) que perpetua os privilégios de uma elite branca. Esses interesses relegam à grande maioria da população negra do Brasil a situação de extrema miséria econômica e cultural.

Os números das desigualdades educacionais brasileiras apareceram nos resultados das inúmeras avaliações externas, assim como nos estudos elaborados pelo INEP, conforme apresentei no Gráfico 3. A situação é tão preocupante que, em fala presencial, a representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) — no *Seminário 20 anos da Lei 10.639/03 e 15 anos da Lei 11.645/08*, ocorrido em outubro de 2023, em Porto Alegre/RS — fez os seguintes questionamentos: “Por que a sociedade não se indigna ao ver crianças negras e indígenas tendo dificuldades para aprender, frequentando as escolas mais precárias? Por que temos baixas expectativas em relação ao aprendizado dessas crianças?”.

A partir disso, podemos inferir que a população de estudantes negros/as e indígenas tem apresentado resultados abaixo das médias esperadas, grande percentual de evasão escolar, além de compreender uma grande parcela dos/as analfabetos/as funcionais. Ao pensar sobre isso, a epígrafe de Ladson-Billings (2023) passa a fazer muito sentido, pois, mesmo após 20 anos da Lei nº 10.639, a cultura e história dos afrodescendentes ainda é pouco considerada nos planejamentos pedagógicos.

Ladson-Billings (2023) apresenta uma concepção pedagógica que parte do saber do/a estudante e da cultura familiar. A autora afirma que para o/a aluno/a afro-americano obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem, o/a professor/a deve embasar suas metodologias na vertente que compreende que “o ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante” (Ladson-Billings, 2023, p. 35). Este ensino fará o/a estudante se orgulhar de sua cultura, abrindo caminho para a descolonização dos pensamentos.

As reflexões de Bogdan e Biklen (1994) sobre os estudos na perspectiva

qualitativa potencializam as concepções de Ladson-Billings (2023) para o ensino culturalmente relevante. Os autores situam os Estudos Culturais como campo teórico que abre o leque de possibilidades para a pesquisa qualitativa. “A perspectiva dos estudos culturais insiste que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 61).

Na Educação Antirracista, o/a docente considera as diferenças culturais, planeja com uma intencionalidade e seu discurso ético converge para a prática pedagógica. Os conhecimentos são ministrados visando auxiliar na construção do pensamento crítico dos/as estudantes e minimizar os efeitos do racismo na sua já tão abalada autoestima. Os princípios da igualdade e da ética devem permear as ações e atitudes pedagógicas, de forma que os/as alunos/as negros/as se sintam igualmente apoiados/as na formação de suas identidades. Afinal, o conhecimento compartilhado com os/as estudantes não deve reforçar os estereótipos e as relações de subalternização. Percebe-se nos excertos a seguir as representações estereotipadas, passadas de geração para geração, da população negra no Vale dos Sinos:

Eu sempre via de uma **forma muito negativa ser filha de um negro**, por mais que ela (avó) não dissesse meu pai não presta, ela **dava a entender que não era legal ser filho/a de negro/a**.

Fonte: entrevista Profa. 9 (2ª CRE/AI) (26 nov. 2024, grifos meus).

Eu venho de um **contexto familiar e cultural em que o/a negro/a era malvisto na cultura alemã**.

Fonte: entrevista Profa. 1 (AEE/AI) (01 mar. 2024, grifos meus).

Tem alunos que a gente tem que conviver, que a resistência é tão grande. Que resiste em aprender. Eles falam coisas sem entender. Uma aula eu explicava sobre a EREER, a lei 10.639/2003, quando ouvi — ‘o que essa professora chata, **macumbeira quer?**’

Fonte: entrevista Profa. 10 (AF) (29 nov. 2024, grifos meus).

Compreendo a cultura como elemento que constitui nossa subjetivação e age como parte integrante da nossa identidade étnico-racial. Nos excertos selecionados, os/as docentes mencionam como os aspectos culturais, quando bem trabalhados, contribuem para a construção identitária de forma positiva e atuam na elevação da autoestima, fazendo com que os/as estudantes negros/as se orgulhem da sua história.

Conheci o professor do meu filho, e tive a oportunidade de falar sobre isso para secretária. Do trabalho dele, de criar umas cartas, assim com heróis e tal. Ele fez um jogo. Nossa! O meu filho estava encantado com isso. Penso que **para uma criança negra, vir a ter esse olhar do professor**, [...] muda a percepção que tem de si mesma. Foi o trabalho que meu filho mais amou no mundo.

Fonte: entrevista Profa. 1 (AEE/AI) (01 mar. 2024, grifos meus).

Eu fiz uma apresentação para os meus alunos, para os pequenos, que são os personagens negros dos contos de fadas e dos desenhos animados também, eles adoraram. Tu mostras a Pantera Negra, que eles adoram, tu mostras o Homem-Aranha, que agora tem o Aranha versus que eles amam, que é o mais é o Myles Morales, tem a Doutora Brinquedos, tem a SOS Malu, tem o Lanterna Verde que eles me ensinaram que não tem só um Lanterna Verde, tem vários, vários Lanternas. **Eles ensinam a gente também**, tem a princesa e o sapo, que é a Tiana, tem super choque e eles adoram. A atividade no final era eles fazerem um **personagem negro**, saiu umas coisas muito legais, esses personagens assim, show de bola, eu fiz do primeiro ao quarto ano, saiu fadinha, os personagens quando fizeram super-heróis, eles tinham os poderes.

Fonte: entrevista Profa. 8 (AF) (21 nov. 2024, grifos meus).

O relato da Profa. 1 (AEE/AI) sobre a experiência que o professor proporcionou ao seu filho, e a fala da Profa. 8 (AF) destacam a importância da representatividade e do reconhecimento da identidade racial no ambiente escolar. Ao compartilhar a vivência do seu filho com o trabalho de um professor que criou cartas com heróis, culminando em um jogo, a professora ressalta o entusiasmo do filho com a atividade. Ela compreende a importância do olhar do/a professor/a para uma criança negra. A partir do excerto, pode-se inferir que esse tipo de abordagem muda a percepção que o/a estudante tem de si mesmo/a. Os trechos evidenciam como a inclusão de referências positivas no currículo ou nas atividades escolares pode ter um impacto profundo na autoestima e no desenvolvimento da identidade de crianças negras. Quando uma criança se vê representada de forma positiva (como heróis, por exemplo), ela internaliza a mensagem de que sua identidade é valorizada e que ela também pode ser protagonista. Isso combate a invisibilidade e os estereótipos negativos que muitas vezes são perpetuados na sociedade, contribuindo para uma identidade forte e positiva.

No relato abaixo, sobre a situação do *"lápiz cor de pele"*, identifiquei duas operações distintas: a implicação na mobilização da Profa. 3 (AF) para as questões raciais e a naturalização do branco como universal.

A primeira coisa que aconteceu uns/as alunos/as, um dia, **uma aluna, na aula, me pediram um lápis de cor de pele**. Eu peguei e dei o marrom instintivamente. [Respondeu] - Não é esse! - Mas esse é cor da minha pele. [Interroguei] - Qual cor de pele que tu queres? Então,

eu já tinha ouvido em algum lugar sobre o lápis cor de pele, eu já tinha lido sobre essa questão do nome do lápis cor de pele.

Fonte: entrevista Profa. 3 (AF) (13 jun. 2024, grifos meus).

Quando a aluna pede um "lápis cor de pele" e rejeita o marrom, ela exemplifica que o racismo estrutural e velado se manifesta até mesmo em objetos cotidianos. A expectativa da aluna de que o "lápis cor de pele" seja o bege demonstra a internalização de um padrão eurocêntrico de beleza e identidade. A cor marrom, que a professora instintivamente oferece como "cor da minha pele", confronta essa norma e revela a disparidade de representação. O questionamento – “Qual cor de pele que tu queres?” – demonstra uma sensibilidade e estimula a criticidade da aluna. O fato de ela já ter tido contato com discussões sobre o nome do lápis "cor de pele" indica uma consciência sobre a problemática e a necessidade de desconstruir a ideia de que existe apenas uma "cor de pele" universal, que, geralmente, é a pele branca.

A Profa. 3 (AF), relata uma questão que provocou uma reflexão crítica e mobilizou sua prática docente. A professora narra que foi a partir dessas e outras situações que ocorrem no cotidiano escolar que a conduziram na busca por conhecimento no intuito de transformar sua ação educativa. Através da reflexão sobre si, sobre a sua relação com os/as estudantes e a comunidade escolar, sobre o fazer pedagógico iniciou-se o processo de desenvolvimento como docente antirracista.

Nas minhas aulas, o tema não fica **como uma ponte**, um pontinho assim. Normalmente, eu pego todos os exemplos que eu posso, **eu uso questões raciais**, mas dentro do ensino de genética. Na escola, ao lado do quilombo, sabe? Naquela região, temos alunos do quilombo também.

Fonte: entrevista Profa. 3 (AF) (13 jun. 2024, grifos meus).

Constata-se a preocupação com práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural da sala de aula, nas palavras da Profa. 3 (AF) citada a seguir:

Teve um ano que eu tinha dois quintos anos. Me questionei - o que que eu vou fazer com os quintos anos? Vamos ver a questão dos cabelos, vamos pesquisar tipos de cabelo. Foi um ano que **tinha uma turma que tinha muitos alunos do Quilombo**, então vamos ajeitar as meninas com **aquelas tranças bem coloridas, bem bonitas**. Vamos estudar! E a gente fez um projeto bem legal, **que era sobre os cabelos**. Daí eles enfeitaram uma boneca, era tudo de papel, não se tem muitos recursos. Aí eu imprimi o desenho de uma boneca, eles enfeitam os cabelos como eles queriam. A gente estudou por que o cabelo crespo era crespo? Ou por que que o cabelo liso era liso? **Já meti uma genética ali no meio**, para fazer a conexão, não posso deixar minha área de fora.

Fonte: entrevista Profa. 3 (AF) (13 jun. 2024, grifos meus)

Os/as docentes antirracistas compreendem que, para desenvolverem práticas docentes orientadas pelos princípios da EREER, só é necessário relacionar os diferentes conhecimentos nos conteúdos ministrados diariamente. Nos excertos abaixo, os/as docentes demonstram de maneira simples como os conhecimentos podem ser inseridos nas temáticas diárias e desmistificam a complexidade para trabalhar com a EREER, atribuída pela maioria dos/as docentes.

É tão importante entender que a pessoa **não nasceu escravizada, ela foi escravizada**. O que que era essa pessoa antes?
Era **até desconfortável**, para pessoas negras, **dentro da sala de aula**, nesse período, porque tu falavas de heróis portugueses, heróis espanhóis, dos heróis negros, **mal se passava por Zumbi, brevemente**.

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024, grifos meus).

A prática do Prof. 2 (AF) demonstra o cuidado e a pretensão em desconstruir conceitos e estereótipos constituídos ao longo do processo histórico brasileiro. Ao questionar "*o que que era essa pessoa antes?*" da escravização, o/a docente busca resgatar a história e a identidade de pessoas negras, valorizando suas contribuições para a sociedade. Provoca os/as estudantes a reelaborarem "verdades" consagradas em materiais didáticos, além de problematizar o currículo escolar. Percebe-se que o/a professor/a buscou desconstruir a narrativa histórica eurocêntrica, que tradicionalmente privilegia heróis europeus em detrimento de figuras históricas negras. Ao destacar as formas como resistiram à escravização e resistem a discriminação racial, evidencia uma prática docente conduzida na perspectiva da equidade, inclusão e reparação histórica.

Quando os/as professores/as trabalham orientados/as pela EREER, estão construindo uma nova mentalidade, na qual as representações estereotipadas e subalternizadas são reelaboradas com o objetivo de constituir novos esquemas mentais (Bruno Reis, 2025) sobre a história e a cultura da população negra. No relato sobre a sua ação educativa, as Profa. (AI) e a Profa. 10 (AF) descrevem as atividades que realizam e a forma como trazem os saberes ancestrais e os conhecimentos históricos para seus/suas estudantes.

Vira e mexe eu busco assuntos tanto da **cultura africana como da cultura indígena**, então agora mais focado na Consciência Negra.
Ele falou com toda a clareza de **muito fácil entendimento e compreensão**, os alemães vieram, não viviam muito tempo, tinham baixa estatura e eles não tinham conhecimento de técnicas agrícolas para começar a plantação, **quem ensinou foram os negros**.

Outra também **é da lenda do Ubuntu**, que eu trabalhei em outro momento. [...] Eu consegui integrar, porque daí eu tinha do primeiro ao quinto ano e eu fazia a hora do conto, que envolve a leitura, interpretação. Volta e meia, quando tinha alguma situação desentendimento, eu dizia assim, ou de egoísmo eu dizia, lembram do Ubuntu? **O que falava aquela mensagem?**

Fonte: entrevista Profa. 10 (AF) (29 nov. 2024, grifos meus)

As crianças construíram uma árvore, **desenharam aquela árvore, contaram a lenda para o sexto ano, e aí uma das meninas contou que um antropólogo chegou numa aldeia africana e convidou as crianças para brincar** e falou que a primeira criança que chegasse na árvore e na cesta de fruta, levaria a cesta de fruta e na hora que ele gritou 1... 2 e já as **crianças deram as mãos e gritaram Ubuntu**. E aí ela explicou para os maiores no **final o porquê do Ubuntu** - que se todos ganhassem **todos ficariam felizes** e se só um ganhasse, **todos ficariam tristes**. Olha a lição que é essa lenda? E uma criança de terceiro ano falando disso! E aí eles começaram a explicar agora já desde pequeninhos já vão se criar com essa coisa que **todo mundo é igual**.

Fonte: entrevista Profa. 9 (2ª CRE/AI) (26 nov. 2024, grifos meus)

As professoras 9 (2ª CRE/AI) e 10 (AF) demonstram intencionalidade ao buscar ativamente conteúdo da cultura africana e indígena, indo além do currículo tradicional. Quando fala sobre a influência africana na agricultura, a Profa. 10 (AF) desmistifica a ideia de que os/as africanos/as eram apenas escravizados/as, que não tinham conhecimentos, evidencia-se a importância do trabalho e a participação para o desenvolvimento e construção da sociedade do Vale dos Sinos. Como professora da hora do conto, utiliza a lenda do Ubuntu como ferramenta pedagógica e inclui em suas aulas o conceito de igualdade de forma lúdica.

Quando a Profa. 9 (2ª CRE/AI) contempla em sua prática o lúdico e a participação ativa do/a estudante na construção do conhecimento; quando as crianças recontam e explicam a lenda para os/as alunos/as mais velhos/as, demonstram que a aprendizagem foi significativa e que internalizaram os conhecimentos. Percebe-se que as práticas pedagógicas descritas comungam com a filosofia africana Ubuntu, fundamentada em valores como da igualdade, da solidariedade e da coletividade. Nas palavras de Ladson-Billings (2023, p. 36): “O ensino culturalmente relevante é uma pedagogia que capacita os alunos intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente, pelo uso de referentes culturais para transmitir conhecimento, habilidades e atitudes.”

Percebe-se nestas práticas pedagógicas das professoras uma ação educativa culturalmente relevante, porque resgatam saberes africanos e influenciam no fortalecimento de vínculos e valores necessários para a construção da justiça social.

Nós não somos um coletivo, **porque o nosso povo, a nossa criança, o nosso adolescente, o nosso jovem, ele não aprende sobre a história do próprio povo**, porque **é negado a ele** o estudo da história do próprio povo. Ele não conhece a história dele. E quando é contada, **é como uma história muito triste**.

Fonte: entrevista Profa. 9 (2ª CRE/AI) (26 nov. 2024, grifos meus).

Na fala acima, a Profa. 9 (2ª CRE/AI) problematiza a falta de conhecimento da própria história pela população negra. Indo além, compreende com um direito negado que implica na dificuldade da formação de um coletivo. A reflexão da Profa. 9 (2ª CRE/AI) é um alerta sobre as consequências da negação da história do povo negro no Brasil. Ela argumenta que a ausência desse conhecimento é um direito negado que impede a formação de um senso de coletividade e pertencimento. Lembra que, quando essa história é abordada, muitas vezes é de forma superficial e retrata apenas os aspectos mais dolorosos e tristes, como a escravização, sem valorizar a riqueza cultural, as formas de resistências e as inúmeras contribuições.

Ao destacar a dificuldade na formação de um coletivo, a professora aponta para a necessidade de um resgate histórico que empodere e conecte, permitindo que as novas gerações de negros e negras construam um futuro com orgulho de um passado de dignidade e luta. Na mesma linha de raciocínio, a Profa. 1 (AEE/AI) defende o direito à aprendizagem das crianças, como explicita na citação abaixo:

A criança, **ela tem o direito de receber um ensino adequado** para que ela não seja racista. É o direito dela também. **Não é só o direito da minha filha, é o direito da criança aprender o que é certo.**

Fonte: entrevista Profa. 1 (AEE/AI) (01 mar. 2024, grifos meus).

O excerto destaca o direito à aprendizagem a partir dos princípios educacionais contidos na LDBEN. A docente relaciona a educação formal à formação de sujeitos não racistas. Ela afirma que o combate ao racismo na escola é um direito negado, quando a instituição escolar não implementa o art. 26-A.

A Educação Antirracista é uma obrigação legal e ética das instituições escolares, que deve ser fiscalizada pelo poder público, além de ser um direito fundamental dos/as estudantes ter acesso à história de seus antepassados e às relações étnico-raciais que estruturam a sociedade brasileira. A Educação Antirracista combate as formas de discriminação racial e é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, é de suma importância que escolas e educadores/as assumam a sua parte de responsabilidade na formação de sujeitos

conscientes e engajados na luta contra o racismo. Já a Profa. 6 (AF) sinaliza para a necessidade de se modificar o olhar epistêmico para a África.

A gente é sujeito, que a gente se constrói e a gente precisa entender que a África é um continente de potencialidade. A gente precisa olhar ela com esses olhos, para mostrar isso para os nossos alunos.

Fonte: entrevista Profa. 6 (AF) (20 nov. 2024, grifos meus).

A concepção da Profa. 6 (AF) valoriza a história da África e desconstrói os mitos sobre continente africano, promovendo uma nova visão acerca desse espaço geográfico. Apostando nas potencialidades, ela busca desconstruir estereótipos negativos e valorizar a riqueza da África. Com essa prática pedagógica, a docente resgata conhecimentos que foram por muito tempo apagados pelo ensino de história ministrado através da perspectiva eurocêntrica. Esta concepção de prática pedagógica promove o conhecimento, o respeito e a valorização da história e cultura africana, descolonizando o pensamento e o currículo escolar (Gomes, 2012).

Cabe aqui ressaltar que essas práticas são constantes. Os/as docentes entrevistados/as entendem que a Educação Antirracista não pode consistir em práticas esporádicas ou restritas à determinadas épocas do ano. São práticas pedagógicas que devem ser contínuas e integradas ao currículo de todas as áreas de conhecimento, para que os valores antirracistas sejam internalizados pelas crianças e adolescentes de forma consistente. Assim sendo, as práticas pedagógicas descritas são formas de abordar os conteúdos e efetivar a EREER, que proporcionam contribuições para a estruturação de uma sociedade mais justa e igualitária. Entendo que as práticas pedagógicas dos/as docentes entrevistados/as tornam o aprendizado mais significativo e atraente, e despertam o orgulho de pertencimento racial dos/as estudantes, auxiliando na constituição de cidadãos/as mais conscientes e engajados/as na luta antirracista.

Nestas duas seções procurei responder à questão título do capítulo. Demonstrei como os/as estudantes, parcela da sociedade que está sob a responsabilidade do/as docentes, carecem de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, pois relembro Arendt (2011), nós somos os responsáveis por apresentar o conhecimento histórico acumulado para àqueles/as que estão em

desenvolvimento.³¹ Isso não significa que, os adultos não possam ser reeducados na perspectiva da Educação Antirracista. Assim sendo, nas próximas páginas problematizo situações vivenciadas por professores/as negros/as nos espaços escolares.

7.3 Tu vais buscar se firmar enquanto sujeito no trabalho³²: Professores/as negros/as na escola

Nas seções anteriores, argumentei que os/as estudantes necessitam de uma pedagogia culturalmente relevante, isto é, de práticas docentes que considerem suas trajetórias e suas identidades étnico-raciais. Nesta seção, contemplo as relações de poder e as questões raciais vivenciadas por docentes negros/as em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

A problematização e a desnaturalização das relações do espaço escolar são necessárias. Ao pensar no ambiente escolar, imediatamente minhas memórias são preenchidas por experiências de discriminação. Essas lembranças construíram uma representação do espaço escolar como um ambiente hostil. Através das narrativas dos/as docentes entrevistados/as, percebe-se que essa imagem é compartilhada por aqueles/as docentes que se autoidentificam como negros/as. Frequentei o Ensino Fundamental — que ainda não era obrigatório — onde fui tratada com indiferença e, algumas vezes, com rispidez pelos/as professores/as. Tais atitudes apenas reforçam o sentimento de não pertencimento e exclusão, além de diminuir a autoestima dos/as estudantes negros/as. Os excertos abaixo revelam o tratamento excludente destinado às crianças negras em nossas escolas.

Eu sempre estudei na série C, primeira C, segunda C... Eu não entendia, por que que eu tinha que estudar, na C, porque eu também queria estudar na A. No recreio, a gente brincava, eu brincava com umas meninas que era da mesma série, porém de outra turma, e eu queria estudar com elas. **Eu senti a dor porque nunca pude estudar na série a, sempre fui da série c**, por quê? Porque eu era pobre, porque era mais escurinha, porque meus pais eram escurinhos.

Fonte: entrevista Profa. 5 (AI) (20 nov. 2024, grifos meus).

³¹ Neste capítulo, coloco no centro da discussão sobre a docência antirracista o/a estudante negro/a, por ser o público que se destaca nas situações de vulnerabilidade social do nosso país. Público denominado por Miguel Arroyo de “Vidas Ameaçadas” (2019).

³² Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024)

Pelos bons e pelos maus professores, pelos maus, primeiro. **Menina negra de escola pública** que, do primeiro ao quarto ano, ao terceiro ano nunca brincou na escola, nunca. Que ia e voltava da escola, da mesma forma. Cabelinho trançado, fita no cabelo, a blusinha por dentro da saia **e o trauma foi tão grande que aquilo apagou da memória.** E eu passava o recreio todo sentada e **professora nenhuma olhava ou passava por ali e perguntava, por que que eu estava sentada ali?** Ninguém. Eu era uma árvore ali.

Fonte: entrevista Profa. 8 (AF) (27 nov. 2024 grifos meus).

Lá no Fundamental era assim, **essa prática que muitos não acreditam**, de que eu tinha que ser o melhor da turma. [...] **Sendo o melhor** eu ganhei “entre aspas” **o respeito da turma, eu tinha que estudar!**

Eu morava no bairro Menino Deus, de classe média, e naquele contexto ali vinha o pessoal do morro Santa Teresa. Desciam do morro desse e eu nem precisava **morar no morro, mas sendo negro** tinha que ser muito bom, senão me colocam como sendo do morro. Então, tinha que estudar muito, muito... tinha que ser o melhor, e tinha aquele negócio, eu estudava, eles pediam a cola para mim **e eu entrei no grupo.**

Fonte: entrevista Prof. 4 (AF) (14 jun. 2024, grifos meus).

As falas acima são de professores/as negros/as que, ao revisitarem suas memórias, exteriorizam suas percepções e o sofrimento psicológico a que as pessoas negras estão submetidas no espaço escolar que não acolhe as diferenças. As lembranças das Profas. 5 e 8 evidenciam a exclusão do corpo negro, enquanto as memórias do Prof. 4 apresentam as estratégias utilizadas para ser aceito e não ser comparado com os meninos que desciam do morro. Percebe-se que em um bairro de classe média, a criança negra tende a ter que provar que é merecedora de estar naquele espaço.

As práticas discriminatórias narradas ocorreram há mais de duas décadas, contudo, ainda hoje, denúncias de práticas racistas são noticiadas e ganham espaço de debate na mídia. São práticas que afetam as subjetividades dos/as estudantes e assombram os/as educadores/as antirracistas. Conforme Reis (2025), a exposição constante a experiências racistas afeta a saúde mental levando o sujeito a “interpretações distorcidas sobre si mesmo” (Reis, 2025, p. 153). Para hooks (2017; 2020; 2021), a segregação escolar nos Estados Unidos teve um efeito positivo na sua formação, mas seria ingenuidade acreditar que fatos denunciados recentemente³³, sejam eles verídicos ou não, tivessem os mesmos efeitos relatados pela autora,

³³ Notícia vinculada no site UOL Notícias em 22/02/2024, com a manchete: Vereador denuncia segregação racial em escola de SC. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2025/02/22/tapa-na-cara-diz-vereador-sobre-suposta-separacao-de-alunos-por-cor-em-sc.htm>. Acesso em: 04 mar. 2025.

levando em consideração as relações sociais construídas no contexto histórico do Brasil. Através das falas dos entrevistados/as de notícias, observa-se que nos ambientes escolares os tratamentos desiguais permeiam as relações hierárquicas das instituições escolares. De acordo com o estudo desenvolvido por Heloisa Martins Florenço e Gildo Volpato (2022), com o título *A autoridade do/a professor/a negro/a: um estudo sobre a percepção de estudantes e professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, cujos dados foram produzidos por um questionário respondido por dez professores/as e dez alunos/as, evidencia as dificuldades subjetivas enfrentadas por docentes negros/as no exercício da docência. Percebe-se ainda que, quando se busca por práticas racistas contra professores/as, paira um certo silenciamento que, para maior compreensão, se faz necessário uma investigação aprofundada.

Quando reafirmo a potência da Educação das Relações Étnico-Raciais no espaço escolar, é porque essas relações podem ser apreendidas em suas diferentes articulações. Menciono, para a reflexão, experiências que não são, somente, as que vivenciei/vivencio, enquanto professora-mulher-negra, mas também práticas que ocorreram com outros/as colegas negros/as em nossas escolas gaúchas e em outros estados do Brasil. Situações entre professores/as e alunos/as, e/ou docentes e equipes; tratados/as com simetria, quando docentes são homens e/ou mulheres brancos/as; e, de forma desigual, com peso maior, em se tratando de homens e/ou mulheres negros/as. Esta diferença no tratamento das questões ocorridas no ambiente escolar explicita a interseccionalidade entre raça e gênero. Vejamos o que diz um/a dos/as entrevistados/as, professor negro:

Bom, **já senti, sim**, racismo no ambiente escolar. [...] Sim, os estudantes **me questionam** os conteúdos trabalhados em aula e no questionamento mostram um discurso racista. Com estudantes a gente percebe que **eles têm comportamentos desconfortáveis** perante certas aulas.
Ser homem e preto dando aula é muito diferente do que um homem branco ou uma mulher branca **dando aula sobre o mesmo tema**.
 Para uma professora negra é pior, parece.
 Com os colegas, eu percebi **aquele racismo fino**, velado que vem daquela forma bem elaborado.
 [...] eu penso que pode ter rolado ali **questões racistas. Como é que, e por que eu penso isso?** Pela maneira como a pessoa **recebe informação e pelo retorno**, dava para perceber uma diferença no trato. Se havia uma diferença no trato é **somente comigo**, que eu vou pensar sobre isso?

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024, grifos meus).

É possível perceber a caracterização das relações e situações racistas que se

desenvolvem no ambiente escolar nos trechos da entrevista do professor. Conforme a narrativa, esse posicionamento é de alguns/as professores/as diante da sua posição como supervisor escolar. Para esse tipo de manifestação de racismo, é praticamente impossível a comprovação do ato discriminatório e quando são contestadas são respondidas como “coisa da sua cabeça”. Esses tratamentos acabam por levar professores/as a não ousarem se posicionar ou, quando o fazem, ficam com receio de sofrerem retaliação de colegas que se encontram em posições administrativas. Situações que, muitas vezes, são resolvidas pela submissão e a constante vigilância dos/as docentes negros/as para evitarem ao máximo cometerem erros, pois aprendem que, se falharem, não serão tratados/as com a igualdade com que são tratados/as os/as docentes brancos/as. Em nossas escolas ainda vigora a ideia da disciplinação dos corpos (Foucault, 2014c), e a prática de uma educação que visa à obediência (hooks, 2017). As relações hierárquicas são atravessadas pelo racismo velado, que interferem sobremaneira na subjetivação docente e na prática pedagógica fundamentada nos princípios da EREER.

Eu posso te dizer que a **minha educação foi toda eurocêntrica**. Eu estudei tudo que é **do branco** na minha vida inteira. Quando eu fui estudar, começar a entender a história do meu povo, dos meus ancestrais, fiz o curso na Unisinos, comecei a participar do LABDOC Equidade Racial, foi aí que comecei a entender. Aí tu começa a ter uma, a tua memória afetiva, e pensa assim: **nas situações que eu passei na minha vida, eu sofri racismo**, e eu não sabia que **as piadas** que ouvia às vezes, porque eu sempre fui uma adolescente, uma jovem **muito empoderada**. Eu sempre fui uma pessoa que cheguei nos espaços, assim eu chamava a atenção. Até hoje eu sou empoderada, então às vezes as pessoas usam isso para me apagar. Como elas dizem? - **O que que tu pensas hein neguinha? Você está te achando né? Ah não é nem branca, nem preta, está te achando**, então algumas coisinhas assim eu ouvia. **Piadinhas e gracinhas** que eu não levava a sério, pensava que era uma brincadeira. **Hoje eu entendo que eu sofro racismo**. Eu sempre fui uma pessoa que nunca ninguém conseguiu me apagar.

Fonte: entrevista Profa. 9 (2ª CRE/AI) (26 nov. 2024, grifos meus).

As implicações dos conflitos raciais vão além do ambiente escolar, sejam entre os/as estudantes, entre professores/as e alunos/as, ou ainda, entre gestores/as e professores/as negros/as, deixam marcas e tornam o ambiente inseguro para o desenvolvimento da docência antirracista. Esses aspectos relacionais precisam ser problematizados, pois interferem no empoderamento docente para implementação do artigo 26-A da LDBEN. As relações de poder, a ética e as questões raciais se confundem e atuam em sentidos contrários às diretrizes da EREER. Para os/as docentes antirracistas, a luta é diária para desconstruir os estereótipos e representações forjadas

para a população negra, já que é na escola que os conflitos raciais ganham visibilidade de forma mais direta, como pode-se observar, quase que diariamente, em reportagens sobre denúncias de racismo nos sistemas de ensino³⁴.

Ao problematizar a complexidade das conflitos étnico-raciais nos espaços escolares, procurei dados que corroborassem a minha argumentação. Entre as várias notícias com as quais me deparei, uma publicação no site do MEC provocou-me a criticá-la, por sua visão eurocêntrica na divulgação e análise de dados de forma generalizada. Conforme o site do MEC (10 jun. 2024), o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) divulgou a pesquisa com o título *O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil: quando a diversidade racial e étnica se transforma em desigualdade*, em que apresenta os seguintes índices: “21,3% dos estudantes brancos de educação superior estão na área da educação, pretos, pardos e indígenas são 31,5%, 32,7% e 48,8%, respectivamente” (Brasil, jun. 2024³⁵). Os dados divulgados demonstram que estudantes que mais procuram os cursos de licenciaturas são os negros/as, que ao longo da trajetória acadêmica frequentaram escolas periféricas. De acordo com o texto, a infraestrutura das moradias e das escolas influenciam na formação desses/as docentes, que irão exercer a profissão, e no contexto de suas trajetórias. A reflexão que partilho é oriunda da seguinte frase: “Quando chegam ao mercado de trabalho docente, os professores dão aula para seus pares”, já que o texto traz a informação de que a pesquisa foi realizada em diferentes territórios. A notícia proporciona várias possibilidades de problematização, entre elas destaco duas: a referência de que graduados/as negros/as têm um maior número de estudantes negros/as, mas esses números não correspondem à realidade étnico-racial do sul do Brasil. Outro aspecto a ser problematizado e revisto é a inferência de que são os/as docentes negros/as que reproduzem as desigualdades educacionais.

Nesta seção procurei contextualizar experiências racistas vivenciadas por docentes negros/as em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Outro ponto

³⁴ Reportagem publicada em 18/06/25 no ABC: “A gente tem que lutar”, diz mãe de menino de 11 anos que sofreu racismo em escola de Novo Hamburgo. Disponível em <https://www.abcmais.com/brasil/rio-grande-do-sul/vale-do-rio-dos-sinos/novo-hamburgo/a-gente-tem-que-lutar-diz-mae-de-menino-de-11-anos-que-sofreu-racismo-em-escola-de-novo-hamburgo>. Acesso em: 22 jun. 2025.

³⁵ BRASIL. O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil: quando a diversidade racial e étnica se transforma em desigualdade. Disponível em: MEC divulga pesquisa sobre desigualdade racial na educação — Ministério da Educação. Acesso em: 21 jun. 2025.

discutido nesta seção foi a visão e análise equivocada que aparece no discurso presente na notícia postada no site do MEC. Como contraponto ao discurso da equipe de comunicação do MEC, apresento na próxima seção a postura ética e de engajamento que as narrativas evidenciaram.

7.4 Engajamento: *Eu me sinto na responsabilidade de fazer alguma coisa*³⁶

A docência antirracista pressupõe um jeito de ser docente que é marcado pela postura ética e pelo comprometimento do sujeito com o coletivo. Os/As profissionais entrevistados/as se percebem como sujeitos responsáveis pela promoção de transformação social, como observa-se nos excertos abaixo.

Não tem como **medir quem dá mais, a gente dá, eu entrego tudo o que eu tenho, eles entregam tudo o que eles têm e a gente constrói juntos.**

Fonte: entrevista Profa. 1 (AEE) (01 mar. 2024, grifos meus).

Este enunciado evidencia que não se pode quantificar as contribuições e influências das interações entre os/as estudantes e os/as professores/as. O espaço escolar é propício à criação de vínculos e relações em que as contribuições de cada agente para a constituição de novas subjetividades são difíceis de mensurar. A fala da Profa. 1 enfatiza a dedicação e a generosidade dos sujeitos envolvidos/as na relação, pressupondo um ambiente de confiança mútua e comprometimento. Para a professora, o espaço escolar promove a colaboração e a criação, onde cada indivíduo entrega o que tem, a fim de unir forças para alcançar um objetivo comum.

É um desafio muito grande, **é um desafio de luta contra um sistema muito perverso, que é o racismo.** Não tem como a gente não falar de racismo, é a forma que **existe para combater o racismo.**

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024, grifos meus).

Tu tens **que estudar**, por isso **tens de aprender a sobreviver** nesse mundo, pois tens que lutar para fazer **um mundo melhor**, a gente não tem muita opção, tem que estudar, porque a gente precisa **diminuir as desigualdades [...].**

Fonte: entrevista Prof. 4 (AF) (14 jun. 2024, grifos meus).

Os excertos apresentados destacam a Educação Antirracista como uma

³⁶ Fonte: fala da entrevistada Profa. 1 AEE (1 mar. 2024).

ferramenta essencial na construção de um mundo mais justo e equitativo. A perspectiva ética e o compromisso com a equidade são vistos como forças que impulsionam a necessidade de estudo e aprendizado contínuo.

As falas dos dois professores indicam suas posturas éticas e invocam a responsabilidade individual e coletiva. Eles não pensam em adquirir conhecimento apenas para benefício próprio, mas em usá-lo como um meio para intervir e transformar a realidade. Percebem que a contemporaneidade exige uma preparação ativa para enfrentar os desafios e promover mudanças. A ideia de "*lutar para fazer um mundo melhor*" coloca-os como sujeito de ação (Foucault, 2010a), que compreendem a educação como um instrumento para atingir um propósito maior, transcendendo a mera instrução. Como observa-se na citação a seguir.

Eu acho que a gente até deve, **porque eu acredito que um mundo mais justo** passa pela escola.

Fonte: entrevista Profa. 6 (AF) (20 nov. 2024, grifos meus).

Observa-se que a educação de qualidade pode ser um meio de acesso às oportunidades, combatendo privilégios e desvantagens históricas. Com a frase “a gente precisa diminuir as desigualdades”, o Prof. 4 destaca a urgência de ações educativas que elevem o nível de instrução, assim como o nível econômico da população negra. Os pontos colocados pelo Prof. 4 são atravessados pela questão do racismo estrutural (Almeida, 2019), que o Prof. 2 identifica como um "*sistema muito perverso*" a ser combatido. Ele ressalta que para enfrentar o racismo é necessário dar visibilidade e conhecer os dispositivos usados para perpetuar as suas estruturas presentes e atuantes nas relações raciais do Brasil. Silenciar sobre o racismo é perpetuá-lo. Os trechos das falas expressam uma visão de educação fundamentada pelos princípios éticos de justiça e equidade.

Os fragmentos a seguir explicitam a responsabilidade com o coletivo que os/as docentes assumem. Esses sujeitos manifestam um senso de solidariedade e coletividade que agrega e engaja mais e mais pessoas para somar na luta antirracista.

Eu sou revoltado entre aspas, não sou acomodado, **a revolta dá um impulso para a gente resistir e sobreviver.**

Fonte: entrevista Prof. 4 (AF) (14 jun.2024, grifos meus).

A gente só chegou ao séc. 20 **porque houve muita luta** para chegar e **é nossa obrigação continuar.**

Fonte: entrevista Profa. 5 (AI) (20 nov. 2024, grifos meus).

E a gente **vai tomando espaço**, a gente vai **puxando mais gente**, porque a gente vai sim, **vai trazendo mais gente.**

Fonte: entrevista Profa. 7 (21 nov. 2024, grifos meus).

A fala do Prof. 4 sugere que a revolta não é um sentimento negativo ou destrutivo, mas sim uma insatisfação construtiva que o impulsiona. Demonstra sua postura ativa em busca melhorias e não aceitação do *status quo*. Nas palavras do Prof. 4, a revolta funciona como impulso de luta, dando origem à energia necessária para enfrentar desafios e garantir a resistência e a sobrevivência. Conforme a fala da Profa. 5, se a população negra conseguiu chegar até aqui foi porque a sobrevivência sempre esteve ligada à muita luta e, se nossos ancestrais resistiram, a nós cabe a obrigação de continuar lutando por uma sociedade mais igualitária. Esta é uma conexão clara com o processo histórico em que a Profa. 5 reconhece que o presente é resultado de batalhas passadas e que há uma responsabilidade ética de dar continuidade a essa luta. Para ressaltar a importância da luta, a Profa. 7 enfatiza que a luta não pode ser individual, mas se propagar, agregando mais pessoas e ampliando o movimento. Nesta citação, aparece o desejo de crescimento da coletividade, em que a união é a estratégia para alcançar os objetivos que devem ser comuns e alinhados ao projeto de nação (Silva, 2004).

Nas passagens abaixo, verifica-se o cuidado que os/as professores/as têm com os conhecimentos que ministram em suas aulas. São ponderações críticas acerca do que ensinar e sobre os objetivos que almejam com os conhecimentos ofertados. Nas falas, transparecem as intencionalidades das práticas pedagógicas. Vejamos como esses aspectos são expressados pelas entrevistadas Profas. 3 e 8.

A gente tem que **botar a criatividade** um pouco em jogo também. Por que se nós não fizermos **vai ficar sempre igual** e para que está servindo o que **eu estou ensinando?**

Fonte: entrevista Profa. 3 (AF) (13 jun. 2024, grifos meus).

Quando tu preparas **um aluno mais participativo**, mais consciente, **você prepara melhor a sociedade.**

Fonte: entrevista Profa. 8 (AF) (25 nov. 2024, grifos meus).

A Profa. 3 concebe a criatividade não só como capacidade de inovar ou de

preparar aulas criativas, mas como forma para engajar os/as estudantes no conhecimento ministrado. Ela problematiza ensinando, invocando para si a responsabilidade de um ensino que leve o/a estudante a compreender o mundo ao seu redor. É um convite ao movimento e à transformação do que está posto, e a criatividade sendo a ferramenta que permite romper ciclos viciosos e construir novos caminhos. Sua fala reflete uma ética pessoal que promove o autoquestionamento sobre a validade e o impacto de suas contribuições. É uma ética que valoriza a transformação de si e do ambiente ao seu redor.

No excerto da fala da Profa. 8 (AF), existe aí uma afirmação sobre o papel transformador da educação e a responsabilidade social do/a professor/a. Ela enuncia a relação direta entre a educação escolar e o aperfeiçoamento das relações sociais.

Perspectiva que implica na fomentação da construção do pensamento crítico e na constituição do sujeito discente questionador, participativo e engajado, que compreenda as complexidades do mundo, suas injustiças e suas potencialidades.

As visões acima citadas recorrem às ações educativas que reverberem diretamente na qualidade da convivência social, pois o/a estudante consciente pode se tornar um/a cidadão/a engajado/a, capaz de atuar em prol do bem comum. Estas verdades lembram que a educação de qualidade é a base para uma sociedade mais justa, equitativa e dinâmica. Resumindo: a formação de sujeitos conscientes e participativos é um investimento no projeto de sociedade.

Os fragmentos citados evidenciam o comprometimento social e a luta para construir uma sociedade com mais justiça social, ao mesmo tempo em que demonstram o engajamento para efetivar a equidade educacional. Bahia (2020), identificou o engajamento como uma característica marcante na constituição da docência de professores/as que estavam iniciando suas carreiras. Diferente da investigação da autora citada, os dados utilizados para compor esta reflexão demonstram que os/as docentes entrevistados/as são profissionais com anos de atuação. Em sua análise, Bahia (2020) explica o que ela vislumbrou na atuação docente dos sujeitos da sua investigação:

Docência engajada porque pude perceber que os professores assumem uma docência com características, saberes e normatividades que produzem, mesmo em meio a muitos desafios, um docente responsável pedagogicamente, comprometido com a sua função docente e engajado com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, isto é, a partir da ideia de

pertencimento pelo vínculo que se estabelece entre professor regente/referência [...] e aluno (Bahia, 2020, p. 144).

A análise de Bahia (2020) provoca muitas reflexões sobre o exercício da docência. As características apresentadas pela pesquisadora, também aparecem nas narrativas dos/as docentes entrevistados/as para este estudo. O que permite-me inferir que, tanto professores/as iniciantes, como aqueles que estão finalizando suas carreiras no magistério, e que mesmo sem possuírem os poderes dos/as heróis/as, possuem um jeito de ser e estar na docência que faz a diferença.

Os pressupostos de engajamento apresentados por Bahia (2020), assim como elementos evidenciados nas entrevistas são resultados de operações que os/as docentes realizam sobre si mesmos e suas formas de conceber sua atuação pedagógica. As concepções que explicitam sobre eles mesmos, enquanto sujeitos com responsabilidade político-social, demonstram suas posturas éticas que os mobilizam e movimentam os espaços escolares e os currículos das instituições. Conscientes de que a educação é um campo forças, onde o discurso racista se manifesta através das práticas diárias, os/as docentes entendem o discurso antirracista como forma de problematizar estas práticas e têm como horizonte a superação ou a reconstrução das relações étnico-raciais. Esta forma de engajamento aparece como aspecto fundamental para que os/as docentes mantenham constância e persistam resistindo contra o discurso racista. Para hooks,

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudante que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (hooks, 2020, p. 51).

hooks (2021) coloca o pensar na categoria da ação como descrito nos excertos abaixo. Como percebe-se na fala dos sujeitos docentes, as reflexões sobre suas ações educativas compreendem a intencionalidade e o desejo de fomentar a formação de estudantes críticos e atuantes em prol da transformação das relações sociais.

Eu pensei, eu tenho que fazê-los **pensarem** que aqui é uma forma de discriminação e eu falei tudo, vocês estão vendo a discriminação, [questiono] **isso é ou não é uma forma de discriminação?**

Fonte: entrevista Profa. 6 (AF) (20 nov. 2024, grifos meus).

O meu jeito de trabalhar com EREER nas escolas **é fazendo os alunos se reconhecerem enquanto negros**. Muitos não se reconhecem enquanto negros. É claro que ele vai dizer “ah, sou moreno, sou clarinho”. [Questiono:] “você tem que começar a trazer, se você está na rua e está com seu colega branco, quem a polícia vai parar?”. [E o aluno responde:] “ah! Eu, professor”. [Questiono o aluno novamente:] “Como é? Por quê? Você disse que não é negro? Como vai? Entendeu?”.

Fonte: entrevista Prof. 4 (AF) (14 jun. 2024, grifos meus).

Pensar criticamente sobre a educação funciona como estratégia de ensino, que desnaturaliza as verdades construídas nos espaços escolares. A construção do pensamento crítico de professores/as e estudantes fomenta o desconforto, desacomoda os conhecimentos construídos, resultando na construção de novos conhecimentos e comportamentos, como podemos observar nos excertos selecionados.

Eu acho que a partir do momento que dentro da escola **você abre um novo**, um novo olhar para as coisas, tu estás **abrindo caminhos fora da sala de aula**.

Fonte: entrevista Profa. 8 (AF) (25 nov. 2024, grifos meus).

O engajamento desloca o/a docente para a situação de estudante como estratégia de ensino e aprendizagem, com o “objetivo de recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total realização”. Desta forma, “o objetivo da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente” (hooks, 2020, p. 33), como podemos perceber nos excertos destacados.

O conhecimento sobre o povo negro é tudo muito apagado, porque **o sistema não quer que o povo negro se empodere**. O sistema realmente quer que ele continue achando **que ele é inferior**, que ele nasceu para lavar prato, que ele nasceu para ser segurança, que ele nasceu para lavar o chão.

Fonte: entrevista Profa. 9 (AI) (26 nov. 2024, grifos meus).

Eu acredito que **várias batalhas eu encaro de frente**, principalmente, eu me coloco como mãe de uma menina com características que, apesar de ter a mistura, tem muitas **características negras que se sobressaem**. Teve situações que eu tive que lidar como mãe e aí eu pensava... **mas se fosse como professora, o que eu faria?**

Fonte: entrevista Profa. 10 (AF) (29 nov. 2024, grifos meus).

A constituição docente conta com a subjetivação do sujeito como ser do seu tempo, como vê o mundo e em qual projeto de sociedade acredita. O engajamento é um modo do sujeito conduzir sua incompletude, enquanto sujeito. A subjetivação é constante como ser humano e sujeito-docente. Quando o/a docente busca ensinar

para desenvolver a criticidade do/a estudante, a docência se torna um ato libertador (hooks, 2020).

Na relação de ensino e aprendizagem dialógica, o/a professor e o/a estudante se desconstróem para se reconstruírem como sujeitos que refletem sobre e como pensam o conhecimento. O pensamento crítico, fundamentado no conhecimento, os/as conduzirá à conscientização sobre a sua realidade, levando-os/as a se assumirem enquanto sujeitos históricos que reivindicam a cidadania e seus espaços de direito na sociedade.

Então, **essa questão da identidade**, para mim, **é uma questão de constituição, de luta, de percepção**, de se entender nesse meio enquanto negro. **Qual negro sou? Como sou? Qual minha personalidade?** Porque por séculos tentaram dizer quem éramos. Enquanto adulto, **também é uma luta**, porque tu vais buscar espaços, não só espaços sociais, de integração com as pessoas, mas espaços onde tu vais buscar se firmar enquanto **sujeito no trabalho**, com uma formação. Tu vais buscar formação profissional, e **tu vai descobrindo que tu podes chegar em lugares onde tu não vês representatividade**.

Fonte: Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024, grifos meus).

A identificação com determinadas lutas ou causas, assim como a pesquisa e a busca por novos conhecimentos, estão no centro do engajamento dos/as professores/as. Para Bahia (2020), o engajamento é o motor propulsor do desejo de realizar um trabalho pedagógico que seja satisfatório para estudantes e docentes — que agem como sujeitos responsáveis pelo seu processo de ensino e aprendizagem. A autora argumenta que parece ser mais fácil observar o *engajamento* nos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental devido às características da unidocência, do estabelecimento de vínculos e por passarem mais tempo com os/as estudantes.

Comungo da percepção de Bahia (2020) e concordo que nos anos finais do Ensino Fundamental, cujo currículo é fragmentado em disciplinas, com cargas horárias distintas, a construção de vínculo é um processo mais complexo. Entendo que a construção de relações de confiança apenas se fortalece se o/a professor/a conseguir atuar com as mesmas turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Desse modo, devemos considerar inúmeros atravessamentos na constituição da docência, seja iniciante na carreira ou com anos de experiência.

Pensar o conceito de engajamento como envolvimento e responsabilidade, que busca por aprimoramento e inovações das práticas pedagógicas, possibilita assumi-lo como uma das características da docência antirracista. Conforme Weschenfelder e Bahia (2018), a partir das narrativas de mulheres negras, do blog Blogueiras Negras,

foi possível verificar a constituição dessas professoras como profissionais engajadas com a EREER. O estudo possibilitou às autoras inferirem como as mulheres, cujos relatos foram analisados, se constituíam como docentes, suas motivações e intenções para prática docente. Conforme as autoras, as enunciações analisadas permitiram concluir que, para as docentes do blog, a “educação é vista como um instrumento importante de promoção da igualdade e como um campo de luta para que as crianças e jovens não vivenciem as mesmas experiências negativas relatadas pelas professoras negras” (Weschenfelder; Bahia, 2018, p. 77).

Compreendo que os elementos que forjaram as subjetividades das docentes do Blog são evidenciados nas narrativas dos/as docentes sujeitos desta investigação. Pois, o *corpus empírico* analisado permite-nos observar as visões de mundo e os pressupostos da educação que conformam as subjetividades dos/as docentes e os/as conduzem ao engajamento, como sujeitos que possuem concepções sobre si, sobre a educação e sobre a sociedade que almejam. Percebe-se essa preocupação nos excertos a seguir.

Quando tu entendes o sistema e como ele vai se construir, dentro daquilo que estão nos livros, por exemplo, **tu tens que desconstruíres** isso e mais, não só desconstruir, porque tem um espaço muito grande fora de ti, **fora da tua sala de aula.**

Fonte: entrevista Prof. 2 (AF) (10 jun. 2024, grifos meus).

Porque se **nós não fizermos** vai ficar sempre igual e para que está servindo o que eu estou ensinando.

Fonte: entrevista Profa. 3 (13 jun. 2024, grifos meus).

E é assim, com os profissionais para começar a mudar, **eu planto sementinhas, eu consigo com alguns [...]**

Fonte: entrevista Profa. 10 (AF) (29 nov. 2024).

Para Foucault (2014c), é na relação consigo e com o/a outro/a que o sujeito vai se constituindo e reconstituindo. Com os excertos acima citados e outras falas das entrevistas, percebe-se a preocupação e o comprometimento dos/as docentes para com os/as estudantes. O processo de ensino e aprendizagem é composto pela relação entre docente e estudantes e “ajuda a estabelecer uma atmosfera que aproxima professores e estudantes (hooks, 2020, p. 224) estimulando o desejo pelo conhecimento”.

Assim como Dal’Igna (2023), hooks (2021) afirma que a arte de ensinar e aprender se desenvolve melhor quando há interação entre professor/a e estudante

que se envolvem no processo de conhecimento mútuos. É a partir dessas perspectivas que se evidenciaram os processos de engajamento dos/as docentes com a Educação Antirracista. Isto é, os/as professores/as entrevistados/as são comprometidos/as com as transformações dos discursos racistas que se perpetuam na sociedade brasileira através de ações educativas antirracistas.

Refletir criticamente sobre a Educação Antirracista é um exercício de contraconduta, além de uma atitude subversiva no modo de pensar (Foucault, 2010b). A docência é uma prática que exige o olhar crítico, a reflexão, a pesquisa e o comprometimento ético, tendo em vista que a atuação do/a professor/a exerce influência na constituição do/a sujeito-estudante, do seu modo de ser e estar no mundo. Como docente/pesquisadora, autorizei-me a olhar para as narrativas de docentes que, assim como eu, exercitam a prática da EREER. A docência antirracista produz, constrói e reconstrói saberes, que ecoam nas comunidades escolares e promovem a reflexão, que considera os diferentes modos de viver da pluralidade dos grupos sociais. Os/as sujeitos da pesquisa arriscam-se a pensar de outros modos, têm um jeito que integra teoria e prática intencionais, no exercício da docência antirracista, em suas comunidades escolares.

Observa-se que os desafios são inúmeros na implantação da Educação Antirracista. As narrativas mostram que a apropriação dos discursos contidos nos dispositivos legais funciona como ações de governo, com a pretensão de que o sujeito, ao se prover do conhecimento legal, constitua-se em um sujeito antirracista. Contudo, cabe ressaltar que, mesmo sendo constantemente negado, o racismo continua operando nas relações de poder e impondo barreiras à construção de saber-poder que elimine a raça como elemento que opera as relações sociais. Em uma sociedade hierarquizada na qual a branquitude ocupa os espaços de decisões, onde as instituições educacionais são compostas, em sua maioria, por pessoas não negras, o discurso legal como o art. 26-A é visto somente como mais uma temática para ministrar que,

Tem que ter uma aceitação, e eu não sei, parece que há é uma desculpinha aqui, uma desculpinha ali.

Fonte: entrevista Profa. 10 (AF) (29 nov. 2024, grifos meus).

Como foi possível perceber na fala da Profa. 10 (AF), a EREER enfrenta forte resistência dos/as professores/as e comunidades, que se apoiam em argumentos

infundados para justificar a não execução da legislação. O excerto a seguir, explicita a resistência que os/as docentes encontram para fazer cumprir a legislação.

O projeto está pronto, e todo ano eu organizo um projeto interdisciplinar. Tem que ficar **implorando para colegas participarem**, é bem complicado. A gente organizou ali durante a formação para o projeto a nível municipal. **A gente tentou chamar para o coletivo e não funcionou.** O que vai acontecer ano que vem a gente começa a insistir no mesmo assunto de novo.

A mudança só acontece quando a gente quer que as coisas mudem. Se a gente **não tem interesse** que as coisas mudem, **elas não mudam [...]**.

Fonte: entrevista Profa. 8 (AF) (25 nov. 2024, grifos meus).

As falas da professora explicitam um esforço e tensionamento constante do coletivo das escolas, assim como do poder público. Os obstáculos a serem superados, conduziram-me ao entendimento de que a constituição da docência antirracista pressupõe intencionalidade, resistência, postura ética e dialógica na relação com o outro e no comprometimento com a justiça social. A construção de uma docência antirracista demanda que o sujeito esteja aberto ao exercício daquilo que Foucault (2014c) chama de técnicas de si, as quais

permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com ajuda de outros, certo número de operações sobre o seu corpo e a sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser; transformar-se a fim de atingir certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (Foucault, 2014c, p. 266).

Tanto para a Profa. 8 (AF) como para o filósofo, a subjetivação do sujeito só ocorre se houver mobilização dos elementos intrínsecos para que se disponha a volver um novo olhar para as desigualdades raciais e sociais. A conversão do olhar implica em estar aberto à influência dos elementos extrínsecos que atuam na constituição.

Problematizei a complexidade das teias que envolvem os discursos e a constituição dos sujeitos, pois somos constituídos por concepções que acreditamos ser verídicas e passam a fazer parte de nós como regimes de verdade. Para compreender o sujeito, a partir dos estudos de Foucault (2021), foi preciso duvidar da minha própria forma de conceber o discurso antirracista. Ao analisar as falas que construíram o discurso constante nas narrativas dos/as entrevistados/as, foi preciso colocar os conhecimentos deles/as e meus em suspenso, realizando deslocamentos no tempo e no espaço.

Esses sujeitos exercitam a crítica e buscam produzir outros modos de pensar

a Educação Antirracista, o que ainda não está posto. Atuam nas relações como formas de micropoderes e procuram resistir e utilizar as fissuras do sistema para construir novos caminhos que abalem as estruturas dos regimes de verdade (Foucault, 2014b), estabelecidos como dominantes em nossa sociedade. Sob a ótica da matriz de experiência (Foucault, 2010a), a constituição do ser docente antirracista é tecida pelos saberes construídos ao longo do processo histórico brasileiro. Saberes que foram elaborados a partir da lógica colonialista, capitalista, patriarcal e racista e que moldaram as estruturas hierarquizando a sociedade brasileira. Pressupostos que têm a raça como conceito operador das relações de poder e o dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023) como mecanismo de manutenção das hierarquias que perpetuam os privilégios dos/as brancos/as em detrimento de condições de vida precária da população negra. A análise com as lentes foucaultianas permitiu compreender de uma maneira específica como o racismo opera na sociedade, relegando à população negra a subalternização. Em uma sociedade multicultural, a docência antirracista, bem como uma sociedade antirracista, só será possível com o estabelecimento de relações éticas dos sujeitos consigo mesmos e em diálogo com a diversidade.

Ao problematizar a constituição da docência antirracista, na perspectiva da reflexão sobre si, sobre seu pertencimento étnico-racial e a diferença, busquei compreender como se constitui a identidade do/a sujeito docente. A construção da identidade étnico-racial é um processo se inicia na identificação com referências históricas e culturais apreendidas com as relações familiares, escolares e nas interações sociais. A reflexão sobre si (Foucault, 2014c) leva ao autoconhecimento que “transforma os indivíduos em sujeitos [...] ligados à sua própria identidade, pela consciência ou pelo conhecimento de si” (Foucault, 2014c, p. 123).

Para Munanga (1996), a identidade racial é a base para a formação do sujeito antirracista. No entanto, a docência antirracista visualizada nas narrativas dos/as docentes entrevistados/as se constitui, não somente, pela autoidentificação com a raça negra, mas também pelas interações das professoras brancas com pessoas negras. Os/As docentes antirracistas demonstram um jeito de ser e de existir em que as desigualdades raciais e sociais os deixam desconfortáveis. Inclusive percebe-se uma postura acolhedora para com a diversidade. Observa-se que as professoras brancas que foram entrevistadas realizam reflexões críticas sobre seus lugares sociais e assumem que possuem privilégios em detrimento de outros grupos étnico-raciais.

Na citação abaixo o Prof. 4 (AF) afirma a importância de ações educativas

antirracistas.

Eu vejo isso muito na **perspectiva de resistência** [...] nós da educação conseguimos encontrar pelo menos **um caminho para resistir** [...] Nós da educação temos muito essa perspectiva, eu estou aqui, eu estou resistindo a isso, eu tenho dito: **Tem que resistir ao sistema e ao que está perto de mim.**

Fonte: entrevista Prof. 4 (AF) (14, jun. 2024).

A resistência, defendida por Foucault (2021) e pelo Prof. 4 (AF), é fundamental para combater o epistemicídio dos saberes (Carneiro, 2023), que ocorre quando as relações de poder objetivam e subjetivam os sujeitos. No contexto da docência antirracista, as relações de saber e poder que estruturam as práticas pedagógicas podem ser encaradas como uma contraconduta à manutenção do racismo estrutural (Almeida, 2019) e do pacto da branquitude (Bento, 2022), ambos presentes nas instituições brasileiras.

As práticas pedagógicas antirracistas podem ser concebidas também como atos de rebeldia contra a manutenção do *status* vigente. Há um consenso de que não bastam leis que criminalizem o racismo ou que obriguem o sistema de ensino a incorporar a Educação Antirracista, pois as raízes do “racismo estrutural” (Almeida, 2019) estão fixadas nas relações e na mentalidade da sociedade, são práticas que circulam em nosso cotidiano, em nossas instituições escolares, em nossos locais de trabalho, entre outros.

A docência antirracista se configura como uma micropolítica de resistência, capaz de produzir fissuras nas estruturas sociais sustentadas pelos dispositivos de racialidade e de construir novas formas de ser e de estar no mundo. Entretanto, é importante reconhecer que a construção de uma docência antirracista é um desafio complexo e contínuo, que demanda o investimento em políticas públicas de formação docente, a produção de materiais didáticos que valorizem a diversidade étnico-racial, o apoio às iniciativas pedagógicas inovadoras e, sobretudo, o engajamento ético e político de cada profissional da educação.

O sujeito antirracista é atravessado por um jeito de ser e estar na docência, que reconhece e respeita as individualidades de cada sujeito, com o intuito de combater qualquer forma de discriminação. A operação da matriz de experiência, a partir dos eixos de saber-poder e poder-ética, possibilitou compreender que a docência antirracista pode ser constituída através da escuta, do compartilhamento de experiências e vivências pedagógicas antirracistas, instrumentos para a prática

pedagógica. Ela pode ser apreendida, pois não consiste em dominar um conjunto de técnicas ou receitas, mas sim em um processo contínuo de produção de subjetividades, de ressignificação de saberes e de engajamento político.

A docência antirracista requer uma visão plural dos sujeitos que compõem a sala de aula. A diversidade pede flexibilidade, acolhimento e liberdade para ensinar. O/A docente precisa ter esperança em auxiliar na reconstrução de uma sociedade com mais justiça social e utilizar as relações de saber-poder para provocar mudanças de determinados modos de ser e agir. Ao perceber a complexidade dos interesses por trás dos mecanismos que promovem a manutenção dos privilégios para alguns, e nega os direitos de outros, é preciso acreditar que a inclusão e a equidade são possíveis em nossas escolas.

Educar para a liberdade, de acordo com hooks (2017), exige uma constante vigilância para não perder a esperança de que a transformação é viável. Além disso, o/a docente não pode abandonar “a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2017, p. 31). Ao evidenciar a complexidade das relações que envolvem o fazer pedagógico intencional, anuncia um engajamento docente. Engajamento observável no comprometimento com os/as estudantes e com a justiça social, que compreende o fazer ético do ato de ensinar para além dos manuais escolares, e pressupõe a docência como ato de realização pessoal, constituída a partir da autoavaliação crítica. Conforme hooks (2017, p. 32), é necessária uma “visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser”.

Ao observar o desenvolvimento do comprometimento consigo, com o outro e com a sociedade, ficou evidente a dimensão ética e política da docência antirracista. Essa prática pedagógica vai além da sala de aula, estendendo-se ao engajamento em ações que transformam as estruturas sociais e combatem o racismo em suas diversas formas. O comprometimento consigo exige reflexão constante sobre as práticas pedagógicas e a reconstrução do conhecimento; na relação com o outro, revela-se a disponibilidade para a escuta atenta e o reconhecimento das necessidades e experiências dos/as estudantes; empenhado/a, o/a docente contribui ativamente para edificar uma escola que gere subjetividades orientadas ao projeto de uma sociedade mais justa e igualitária.

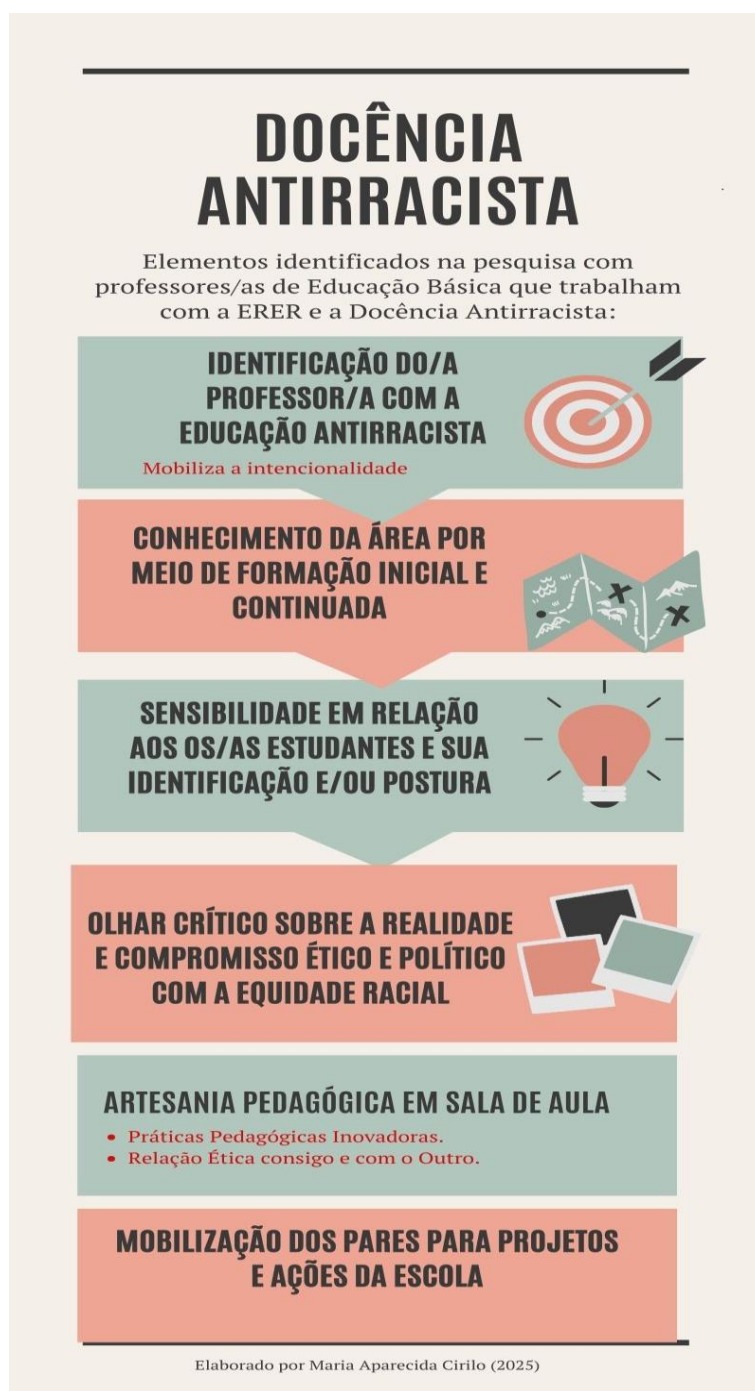
As falas dos/as entrevistados/as evidenciaram um jeito de ser e uma postura perante a sociedade, e o exercício da docência com aspectos subjetivos que vão além

dos requisitos profissionais. A sua constituição como indivíduo dialoga com a diversidade, que acolhe as diferenças que se articulam nas teias do fazer pedagógico. Tais elementos aparecem quando mencionam as relações, interações e vivências nos espaços pedagógicos em que atuam. Demonstram uma beleza de ser, são solidários/as e até mesmo sentem amor pela humanidade. Reconhecem a importância do seu papel social, assumindo a responsabilidade que o ato de ensinar/aprender requer. Estabelecem relações éticas com seus pares e os/as estudantes, atuando como agentes que buscam mudança. A investigação anuncia uma docência ética antirracista como instrumento de resistência e transformação social.

A subjetivação do sujeito docente antirracista é tecida por características individuais articuladas nas teias do fazer pedagógico e enunciam um jeito de ser e uma postura que dialogam com a diversidade. O sujeito docente antirracista se autoatualiza, percebe a indissociabilidade entre a teoria e prática. As relações com pares e estudantes são permeadas pela ética e ecoam nas práticas pedagógicas revelando um discurso antirracista. Docência que se propõe à reflexão crítica, a novos olhares para os saberes e um jeito de ser e se relacionar com a diversidade fomentando relações de solidariedade e equidade racial.

Ao anunciar a docência antirracista, as narrativas fornecem uma trama de elementos e relações que se emaranham de diferentes jeitos e técnicas na sua constituição. Aqui foram expostos três elementos que se articulam e apresentam um jeito de se constituir docente, ressaltando que a docência antirracista é construída na relação do sujeito consigo e com o outro. As narrativas explicitam, ainda, que a constituição da docência antirracista parte da intencionalidade do/a docente e do seu comprometimento com a equidade racial.

A partir da matriz de experiência da docência antirracista, em que descrevi e analisei os elementos evidenciados nas narrativas, desenvolvi o infográfico abaixo, que mostra esses elementos. O infográfico pode ser visualizado na página a seguir.



Nas próximas páginas, retomo os resultados da pesquisa para concluir esta dissertação, apresentando as considerações finais. No entanto, as discussões e o *corpus empírico* construído permanecem abertos para novas investigações.

8 A DOCÊNCIA QUE REVERBERA NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ÚLTIMAS PALAVRAS

É o campo das resistências que vincula o negro ao dispositivo de racialidade como sua contrapartida necessária, entendendo que onde um campo de poder se institui são produzidas resistências. E as resistências criam condições para a reinserção no dispositivo, para a negociação com o poder e para as disputas sobre a verdade histórica (Carneiro, 2023, p. 58).

Minha intenção ao abrir as considerações finais com a reflexão de Sueli Carneiro é provocar outros questionamentos, sem a pretensão de esgotar as problematizações levantadas durante a elaboração da dissertação.

Ao longo deste problematizei as relações de saber-poder, que se articulam na constituição do sujeito docente. Analisei as percepções que os/as docentes possuem de si e que são expressas por seus discursos, concepções que permeiam o fazer pedagógico, suas relações com a diferença e o engajamento com a Educação Antirracista. A partir da análise, argumentei que é possível investir na constituição da docência antirracista, tanto para professores/as negros/as como para professores/as não negros/as.

A partir dos elementos identificados nas narrativas dos/as professores/as do LABDOC Equidade Racial, assumo que a docência antirracista pode ser apreendida ou desenvolvida através de formação inicial ou continuada. De acordo com os discursos contidos nas narrativas, os/as entrevistados/as entendem que a intencionalidade e a reflexão crítica sobre si na relação com o outro constitui um jeito de ser docente e atravessa a postura profissional.

A análise foi orientada pelas lentes foucaultianas e organizada em três eixos centrais: *a reflexão de si, sobre o pertencimento étnico-racial e as diferenças*, o eixo que corresponde *à vontade de saber e ao investimento formativo permanente* e o eixo acerca do *engajamento com a educação e a equidade racial*. O estudo demonstrou que independente da identidade étnico-racial, o sujeito docente pode construir uma docência antirracista. A problematização da vontade do saber considerou os discursos que se apresentam como verdades nas formações inicial e continuada. A análise reafirma a relação direta entre formação inicial e continuada, e o surgimento de novas subjetividades. A desconstrução de verdades estabelecidas emerge das relações dos saberes articulada às relações de poder que atuam diretamente na produção de

conhecimento.

Para Foucault (2010c), o poder atua na teia de relações tornando-as assimétrica ou simétrica, nas quais todos os indivíduos estão envolvidos, como geradores ou receptores, e dão vida e movimento às relações. Portanto, para recuperar o poder sobre os saberes que circulam é necessário acessar os mecanismos de construção dos conhecimentos.

O eixo *reflexão sobre si, sobre o pertencimento étnico-racial e as diferenças*, anuncia que a experiência da docência antirracista implica em um processo de reconhecimento e valorização da própria identidade racial, na promoção de reflexão para a construção de uma identidade positiva para estudantes negros/as. Esse reconhecimento é crucial para o estabelecimento de relações pedagógicas mais justas e equitativas, que considerem as experiências e os conhecimentos diversos como constitutivos do processo de ensino e aprendizagem. A experiência da docência antirracista, nesse sentido, é também uma experiência de resistência e de afirmação de subjetividades historicamente marginalizadas. Para os/as docentes que se autoidentificam como negros/as, a Educação Antirracista é um campo de luta e questionamentos das estruturas sociais.

A discussão orientada pelo eixo *o engajamento com a educação e a equidade racial* aponta um imperativo ético do sujeito-docente para com o outro e a sociedade, de forma que, o fazer pedagógico constitui-se como um dispositivo de reflexão e luta, no anseio de influenciar o desenvolvimento de novas subjetividades, almejando a transformação social. As narrativas ressaltaram uma postura ética de si do/a professor/a e evidenciaram uma intrínseca relação entre o saber-poder das forças que moldam as subjetividades dos/as sujeitos docentes.

O recorte teórico-metodológico apresentou aspectos significativos relativos aos obstáculos e às oportunidades na edificação de uma docência engajada na luta antirracista. Inspirada pelos Estudos Foucaultianos, a estruturação do percurso metodológico permitiu-me uma incursão pela história da presença negra no Rio Grande do Sul, além de contextualizar a historicidade da formação da profissão docente. Isso possibilitou articular duas áreas de conhecimentos para problematizar de maneira mais aprofundada as relações entre a formação de professores/as em diálogo com a EREER.

A partir dos pressupostos da análise do discurso, procurei apreender como os/as professores/as expressam suas convicções, como se percebem em suas

atuações e como utilizam as teias de relações entre o saber-poder em suas reflexões sobre suas ações educativas. Para compreender como se processa a subjetivação docente para a Educação Antirracista, usei a *matriz de experiência da docência antirracista* como ferramenta de análise. Esse instrumento me permitiu observar como os conceitos de saber-poder e ética operam a subjetivação do sujeito-docente antirracista, sendo ele/a branco/a ou negro/a. Assim, manter as trilhas percorridas foi uma decisão metodológica com a intenção de proporcionar ao leitor a visualização das reflexões que estruturam a argumentação da dissertação.

Ao descrever minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional inseri-me como sujeito da investigação, que cuida de si mesma (Foucault, 2014c), reflete sobre sua identidade étnico-racial (Munanga, 1996; Gomes, 2017) e a diferença (Ladson-Billings, 2023). Permiti-me reivindicar um lugar de fala (Ribeiro, 2017) ou erguer a voz (hooks, 2019) como mulher negra, cujas experiências são intermediadas pelos dispositivos de racialidade (Carneiro, 2023), pela interseccionalidade de raça, gênero e classe social, e como docente, cujas práticas pedagógicas promovem o debate, a reelaboração de saberes e a construção de conhecimentos sobre a EREER.

A conjuntura da formação da profissão docente no Rio Grande do Sul deu visibilidade para as influências de um modelo eurocêntrico que privilegiou conhecimentos construídos a partir da racionalidade moderna, rejeitando os saberes dos povos africanos e da população indígena. A compreensão de que o sujeito é atravessado pelos discursos que vigoram na sociedade possibilita entender que as questões étnico-raciais contribuem para a reprodução de um currículo e de práticas pedagógicas que silenciam ou inferiorizam as experiências e saberes da população negra.

Na análise dos dados encontrados, a partir do eixo *a vontade de saber e ao investimento formativo permanente*, referente à formação inicial ou continuada, foi possível verificar que a constituição de uma identidade docente antirracista pode ter seu processo iniciado nos cursos de licenciaturas. Os/As docentes apresentam um desejo de saber que impulsiona a busca por formações continuadas. Os sujeitos docentes possuem sólidas formações iniciais, com pós-graduações e mestrados, todavia, a maioria concluiu suas graduações antes da lei 10.639/2003 modificar o art. 26-A da LDBEN. Essa informação é relevante para o estudo porque anuncia uma docência pesquisadora, inquieta, crítica e reflexiva. Foram as formações continuadas, procuradas pelos/as próprios/as docentes, que possibilitaram a construção e a

reelaboração dos saberes necessários para a prática docente antirracista. Não almejo, com essa evidência minimizar a responsabilidade e o compromisso do Ensino Superior com a EREER.

As lentes teóricas utilizadas permitiram-me problematizar a formação docente para a Educação Antirracista. Aspecto que pede atenção, visto que as formações das graduações caminham lentamente na direção de uma Educação Antirracista. Já as formações continuadas, no formato de palestras, não aprofundam a discussão e a reflexão crítica sobre as relações de poder que configuram as questões raciais, de maneira a não auxiliar na desconstrução de estereótipos. Em outra direção, a reflexão aponta para a necessidade de superar a superficialidade e a folclorização dos temas que compõem a prática da EREER, somente para atender os dispositivos legais. Pois as narrativas ressaltam que a implementação da EREER tem consistido em iniciativas individuais de professores/as, que buscam incorporar a temática racial no currículo e nas práticas educativas. Portanto, o estudo ratifica a urgência da efetivação do artigo 26-A da LDBEN como prática pedagógica. O ensino da EREER proporciona aos/as alunos/as instrumentos necessários para a construção do pensamento crítico sobre as relações raciais estabelecidas em nossa sociedade, contribuindo para a promoção da igualdade e transformação das relações sociais.

As narrativas sobre as vivências escolares evidenciaram que as relações raciais nos espaços escolares produziram experiências nada positivas para os/as professores/as negros/as. Essas práticas, que estão alinhadas aos processos de in/exclusão (Lopes; Fabris, 2013), deixam profundas cicatrizes na percepção que o sujeito constrói de si (Reis, 2025). Entretanto, percebe-se que estas situações serviram como mola impulsional para mobilizar as subjetividades para a formação de um *ethos* docente. Para estes/as professores/as, a educação é vista como uma estratégia importante de luta pela igualdade de direitos e acesso aos bens produzidos no país, mesmo para as crianças, jovens e adultos que não vivenciem as mesmas práticas negativas relatadas. É preciso retomar que para este estudo, o espaço escolar é compreendido como um dos espaços em que os discursos racista e antirracista se reproduzem como forças opostas. Nesta perspectiva, as falas dos/as professores/as negros/negras podem auxiliar no desenvolvimento de ações educativas que combatam as práticas racistas e auxiliem na formação de novas subjetividades ativas na construção de um projeto de nação (Silva, 2004) com mais justiça social.

No caso das professoras brancas, observa-se que as relações inter-raciais, as práticas culturais familiares e a vivência de situações discriminatórias foram os aspectos que influenciaram suas constituições como sujeitos antirracistas. Na medida em que os/as docentes foram narrando suas vivências, evidenciaram um compromisso com uma sociedade mais igualitária que incentiva os/as brancos/as a se solidarizarem (Moreira, 2024) com a luta dos/as negros/as, provocando-os a problematizarem os seus *status* de privilegiados/as e convidando-os/as a se unirem aos coletivos negros no desenvolvimento de políticas públicas e ações equânimes em prol de uma reparação histórica de mais de quinhentos anos de exclusão e negação de direitos. O engajamento dessas professoras demonstra que a docência antirracista é fundamentada pelas dimensões ética e política. É uma docência caracterizada pela sensibilidade de olhar para o outro, mas também atravessada pelo desejo de luta para provocar fissuras nas estruturas sociais que perpetuam as desigualdades étnico-raciais.

Esta pesquisa explicitou que os/as docentes, sejam negros/as ou brancos/as, experimentam diferentes processos de identificação e de construção de conhecimentos que os/as transformam enquanto sujeitos, e como sujeitos docentes antirracistas. Esses processos operam e desestabilizam as verdades construídas e vão se reelaborando no espaço/tempo em que está inserido. Esse processo é sem dúvidas complexo e vai para além da questão da identidade étnico-racial. Compreende elementos intrínsecos que mobilizam o desejo de se transformar, isto é, o desejo de vir a ser (Foucault, 2010a) e de contribuir para a construção do país como uma nação igualitária e socialmente justa. Pois a maioria da população se autodeclara como negra, contudo, essa realidade não aparece nos espaços de poder e decisão.

Entendo que, ao identificar os elementos que constituem a docência antirracista, o estudo contribua para o debate e corrobore a urgência da implementação do art. 26-A da LDBEN. Considerando que a docência antirracista não é inata e sim passível de ser pensada como processo de constituição, o que, como compreendo, implicaria em repensar as formações para a EREER. Sem a pretensão de fornecer receita, acredito que esta reflexão promova provocações para a elaboração de programas de formação docente que levem em sua composição exercícios formativos, que desenvolvam e fortaleçam cada um destes movimentos, reconhecendo a centralidade da docência para a consolidação da Educação Antirracista. Esses atributos impactam e fortalecem a luta antirracista, revelando um

jeito de ser e de se posicionar que demonstra uma coragem da verdade do sujeito docente que inspira práticas pedagógicas inovadoras e equitativas, comprometidas com a afirmação da dignidade humana em sua pluralidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALADRÉN, Gabriel. **Sem respeitar fé nem tratados**: escravidão e guerra na formação histórica da fronteira sul do Brasil (Rio Grande de São Pedro, c. 1777-1835). 2012. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Vidas Ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio. O racismo e a sonegação da história afrodescendente no Rio Grande do Sul. Entrevista especial com Jorge Euzébio Assumpção. **IHU On-Line**, São Leopoldo, 2014.

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza; PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. A institucionalização da educação no início do século XX: o advento da formação de professores. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 20, n. 21, p. 160-174, set./dez. 2011.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma pedagogia engajada**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Eli Terezinha Henn; BOFF, Daiane Scopel. Formação continuada de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental: uma inscrição em outra cultura formativa. In: **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 01-21 2024. Disponível em: DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6654. Acesso em: 2 abr. 2025.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Madrid: Siglo XXI Editores, 1997.

BRANDÃO, Leci. **Anjos da Guarda (Ao Vivo)**. 1 vídeo (4 min 32 s). 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qz3GmG67hEk>. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 009**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639**, de 09 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

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, 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.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 02/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. Brasília: MEC/INEP, 2022.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **História e memórias da educação no Brasil, vol. I - séculos XVI-XVIII**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 179-191.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARRION, Raul Kroeff Machado. **Os lanceiros negros na Revolução**

Farroupilha. Rio Grande do Sul: Assembleia Legislativa, 2013.

CAVALCANTE, Kellison Lima. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020.

CIRILO, Maria Aparecida. **Imagens do negro em obras da literatura ficcional, da pintura e fotografias.** 2003. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em História), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 105-131.

CORSETTI, Berenice. Uma história sobre trajetórias profissionais dos professores públicos do Rio Grande do Sul (1889/1930). **Revista História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 1, n. 38, p. 79-98, jan./jun. 2008.

CORTEZE, Dilse Piccin. O RS: história, historiografia e mito. In: **ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA**, 9., 2008, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: ANPUH/RS, p. 1-11, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

COSTA, Mariana Fernandes; SOARES, Jorge Coelho. Livre como uma borboleta: simbologia e cuidado paliativo. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 631-641, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente.** Tese (Doutorado em Educação) UFRGS, 2017. Porto Alegre/RS. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/158270>. Acesso em 26 nov. 2024.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DIJK, Teun A. Van. **Discurso Antirracista no Brasil: da abolição às ações afirmativas.** Trad. Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi. São Paulo: Contexto, 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 16, n. 30, p. 215-250, dez, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.

Tempo, Niterói, v. 23, p. 100-122, 2007.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez, p. 539-555, 2004.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Pesquisa (de)formação em laboratório de docências**: a correspondência pedagógica entre professores na constituição de suas docências. 2021-2023. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. Entrevista cedida a João Vitor Santos. **IHU On-Line**, São Leopoldo, ed. 516, dez. 2017.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A docência em perspectiva: uma introdução. In: FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. In: **Educação & Realidade**, vol. 38, núm. 1. Porto Alegre 2013, pp. 207-226. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3172273690>. Acesso em: 05 fev. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed. São Paulo: Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**: O uso dos prazeres. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. (Org.) Manuel Barros da Motta. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Florense, 2014c.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências

humanas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Florense, 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2024.

FLORENÇO, Heloisa Martins; VOLPATO, Gildo Volpato. A autoridade do/a professor/a negro/a: um estudo sobre a percepção de estudantes e professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Práxis Educativa**. Dossiê: Relações étnico-raciais: práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos. Ponta Grossa, v. 17, p. 1- 17, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2015.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 93-107, jan./abr. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. Temas em Destaque **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166 p.1150-1164, out./dez, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrw_z/?format=pdf. Acesso 30 mar. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da formação de Professores para o magistério na Educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. In: Revista da FAEBA: **Educação e Contemporaneidade**, vol. 29, n. 57, pp.15-28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GIL, Natália de Lacerda. A escolarização na cidade de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX. In: SOUZA, José Edimar de (org.). **Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, cultura e práticas escolares**. Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Géledes**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017. 7ª ed. 2021.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. (Orgs.) **Infâncias Negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

GONZÁLEZ, Lélia. **Lélia Almeida González (1935-1994) - Heróis de Todo Mundo**. [S.l.:s.n.], 14 abr. 2012. 1 vídeo (2min). Disponível em: [youtube.com/watch?v=QEij7sXdJ0s](https://www.youtube.com/watch?v=QEij7sXdJ0s). Acesso em: 05 out. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

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

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Cor de pele de quem? Representatividade na escola**. You Tube: TEDx Talks. 15 de set, 2018. Disponível em: https://www.google.com/search?q=gladis+kaercher&sca_esv=730ebc9ac394b. Acesso em 07 jul. 2025.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Os guardiões de sonhos: professores bem-sucedidos de crianças afro-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Inclusão & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

MAESTRI, Mário. A presença do negro no Rio Grande do Sul ontem e hoje. Entrevista especial com Mário Maestri. **IHU On-Line**, São Leopoldo, nov. 2007.

MANKE, Lisiane Sias; PERES, Eliane. Os cadernos comprovantes como dispositivo de controle do trabalho docente: uma contribuição à história da profissão docente. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, p. 105-115, jan./dez. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; ROSA, Graziela Oliveira Neto da. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente. **Educação e sociedade**. Campinas, SP 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mpqPgXFZ4rgSKwpCQkhXJ8k/abstract/?lang=pt>. Acesso em 9 jul. 2025.

MIOLA, Cezar. Prefácio. In: COUTO, Andrea Mallmann; ROSA, Graziela Oliveira Neto da; SANTOS, José Antônio dos (orgs.). **Educação antirracista: fiscalização e desafios**. Porto Alegre: TCE/RS, 2021. p. 3-5.

MILLS, Charles W. **O Contrato Racial**: edição comemorativa dos 25 anos. Trad. Teófilo Reis; Breno Santos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MONTEIRO, Charles. Uma abordagem da historiografia brasileira da segunda metade do séc. XIX até 1920. **Estudos Ibero-americanos**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 163-172, jul. 1994.

MOREIRA, Adilson José. Letramento Racial: uma proposta de reconstrução da democracia brasileira. 1ª ed. São Paulo: Contracorrente, 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17–24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. O Antirracismo no Brasil. In: **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial** (Org. Kabengele Munanga). São Paulo: editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciências, 1996. Disponível em: <https://archive.org/details/estrategiaspoli0000unse/page/80/mde/2up?view=theater>. Acesso em: 2 fev. 2025.

MUNANGA, Kabengele. O Papel da Universidade na luta antirracista e na defesa da política de ações afirmativas. In: METAXY: **Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-74, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metaxy/issue/view/1319>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Nitetói, Editora EDUFF, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002>. Acesso em: 20 set. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NETO DA ROSA, G. O. Educação antirracista: ausências e urgências na

fiscalização do Art.26-A LDBEN no contexto escolar. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. DOI: 10.22456/2595-4377.106503. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/106503>. Acesso em: 20 ago. 2023.

NEVES, Helena de Araujo; AMARAL, Giana Lange do; TAMBARA, Elomar Callegaro. Os professores como um diferencial competitivo: construção e legitimação do espaço escolar privado de Pelotas-Rio Grande do Sul (1875-1910). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 165-188, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2003.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Brasil**: Violência, pobreza e criminalização 'ainda têm cor', diz relatora da ONU sobre minorias. 15 de mar. 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/72443-brasil-viol%C3%A2ncia-pobreza-e-criminaliza%C3%A7%C3%A3o-ainda-t%C3%AAm-cor-diz-relatora-da-onu-sobre-minorias>. Acesso em 21 ago. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **História e memórias da educação no Brasil, vol. III - século XX**. 4. ed. Petrópolis:

Vozes, 2011.

REIS, Bruno. **Terapia Cognitivo-Comportamental para a População Negra: Contribuições para a prática clínica sensível às questões étnico-raciais**. São Paulo: Editora Senac, 2025.

RIBEIRO, Djamila **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Francisco. **História da Companhia de Jesus na assistência de Portugal**. Londres: Forgotten Books, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSE, Nikolas. **Inventando Nossos Selves**: psicologia, poder e subjetividade. Trad. Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; MARCELINO, Sandra. “Aprendi o que é racismo no Brasil”: crianças africanas e brasileiras na escola pública. **Revistas Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 19-34, abr./jun. 2022.

SARAIVA, Luís Manuel Ribeiro. Garção Stockler e o “projeto sobre estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil”. In: **Encontro Luso-brasileiro de História da Matemática**, 2., 1997, Águas de São Pedro. Anais [...]. Águas de São Pedro, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHERER, Renata Porcher. Docência e a profissionalização do magistério no Brasil: contribuições da obra de Luiz Pereira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 210-226, jan./mar. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Eulia Rejane. **Identidade étnico-racial**: dizeres que velam, silêncios que denunciam. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SILVA, Jorge Luís Terra da. In: COUTO, Andrea Mallmann; ROSA, Graziela Oliveira Neto da; SANTOS, José Antônio dos (orgs.). **Educação antirracista**: fiscalização e desafios. Porto Alegre: TCE/RS, 2021.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Lula diz que “não sabia” que tinham tantos negros no Rio Grande do Sul**. 1 vídeo (1 min 28 s). Disponível em: [youtube.com/watch?v=y0-WpJZDQUQ](https://www.youtube.com/watch?v=y0-WpJZDQUQ). Acesso em: 05 out. 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; ARANTES, Adelene Silva. Considerações para uma prática eticamente engajada de pesquisa em educação e relações étnico-raciais. In: Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd (2022-2023) (org.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. v. 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023.

SOUZA, José Edimar de; RÜCKERT, Fabiano Quadros. Reflexões em torno de um percurso formativo no curso de Magistério de Sapiranga, RS (1960-1970). **Sillogés**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 636-659, jul./dez. 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnico-raciais no ensino de história**: memórias e experiências de professoras da educação básica. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ULRICH, Josiane Abrunhosa da Silva; MARTINS, Pedro; GLABALE, Alejandro. A casca: herança e territorialidade. In: LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **História e memórias da educação no Brasil, vol. II - século XIX**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, Feira de Santana, n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo (2016). Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. **Educação Em Foco**, v. 20, n.1, p. 113–140, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22195/2447-524620152019627>. Acesso em: 3 abr. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. In: **Dossie - ETD – Educ. Tem. Digital**, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.Br/ojs/index.php/etd/article/view/846>. Acesso, abr. 2024.

WESCHENFELDER, Viviane Inês (org.). **Práticas pedagógicas inovadoras para a educação antirracista**: artesanias do LABDOC Equidade Racial. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Artesanias docentes para a equidade racial**: ensinar e aprender sobre as diversidades étnico-raciais em contexto digital. 2021-2023. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Modos de (re)existir, de (res)sentir**: mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Educação das relações étnico-raciais na constituição da docência contemporânea: uma análise a partir de narrativas de professoras negras. In: FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.