

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL**

ADRIANA GARCIA NUNES

**ESPAÇOS EDUCATIVOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (EEABIS):
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS(OS) COORDENADORAS(ES) DE
EEABIS SOBRE GESTÃO E ERER NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE.**

**PORTO ALEGRE
2025**

ADRIANA GARCIA NUNES

ESPAÇOS EDUCATIVOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (EEABIS):
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS(OS) COORDENADORAS(ES) DE
EEABIS SOBRE GESTÃO E ERER NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Gestão Educacional
da Universidade do Rio dos Sinos como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre Profissional em Gestão
Educacional.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Maria Aparecida
Marques da Rocha

Porto Alegre
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

37.01(816.51)

N972e Nunes, Adriana Garcia.

Espaços Educativos Afro-brasileiros e Indígenas (EEABIs) : narrativas autobiográficas das(os) coordenadoras(es) de EEABIs sobre gestão e ERER no município de Porto Alegre / Adriana Garcia Nunes. – Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2025.

139 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre Profissional em Gestão Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Marques da Rocha

1. Gestão educacional. 2. Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas (EEABIs). 3. Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). 4. Políticas públicas. 5. Equidade racial. 6. Narrativas autobiográficas. 7. Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Mara Solange Franke – CRB 10/1787

Bibliotecária da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL

ADRIANA GARCIA NUNES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre Profissional em Gestão Educacional.

Porto Alegre, 28 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha (UNISINOS) - Orientadora

Prof.^a Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida (UNISINOS)

Prof.^a Dra. Adriana Conceição Santos dos Santos (Avaliador – Externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e à espiritualidade ancestral, que me guiaram, fortaleceram e permitiram chegar ao fim desta pesquisa, reafirmando a importância da escrita negra como forma de reescrever nossa memória ancestral e resistir às narrativas coloniais que tentam nos silenciar.

Minha gratidão eterna à minha querida mãe, Vera Lúcia Garcia Nunes, mulher guerreira que lutou incansavelmente para que eu e minhas irmãs pudéssemos estudar. Desejo que, do plano ancestral, ela esteja vendo e vivendo comigo a realização dos sonhos que um dia foram seus. Que ela saiba que seus esforços não foram em vão: florescem por meio de mim, das minhas irmãs e das nossas ações por uma sociedade mais justa e igualitária. Nossos sonhos estão se concretizando, mãe!

Agradeço à minha parceira de vida, que nesta encarnação veio como minha irmã, Eliana Garcia Nunes, por todo o apoio incondicional ao longo dessa jornada. Nos momentos mais difíceis, quando pensei em desistir, foi ela quem me sustentou, transcreveu narrativas, preparou lanches e os deixou ao lado do computador em finais de semana de escrita intensa, sempre acompanhados de uma mensagem afetiva como: “Já está escrevendo?”. Obrigada por estar ao meu lado em todas as decisões e por sempre acreditar em mim.

Agradeço às amigas Aniele e Sofia, por dividirem comigo esta jornada que foi além do ambiente de trabalho com transcrições, pausas necessárias para respirar, abraços nas horas de desespero e escuta acolhedora e amorosa. Incluo aqui a Iva, que chegou no finalzinho, mas que hoje levo comigo como amiga querida, por me emprestar livros, apoiar e segurar minha mão no momento da entrega final.

Meu agradecimento afetivo às(aos) participantes da pesquisa — Coordenadoras e Coordenadores com profunda intencionalidade pedagógica — que, ao compartilharem suas narrativas, ofertaram mais do que relatos de práticas escolares: transformaram esta dissertação em um texto de referência teórico-vivencial

À Aline, minha mentora acadêmica, agradeço por trilhar essa jornada ao meu lado com sabedoria, profundidade e generosidade. Aos sábados intensos de orientação que se tornaram espaços de escuta, aprendizado e construção conjunta. E à minha orientadora, Prof.^a Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, manifesto minha admiração profunda: uma mulher negra que ocupa com firmeza e afeto o espaço acadêmico, que soube me conduzir respeitando minha autonomia e confiando em meu potencial.

Por fim, agradeço a todas e todos que, em diferentes tempos e frentes, contribuíram para a existência do programa EEABI na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E, em especial, a cada Coordenadora e Coordenador de EEABI pelo trabalho comprometido, ético e transformador que realizam.

Sem vocês, esta dissertação não seria possível.

RESUMO

Esta dissertação analisa a implementação dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas (EEABIs) na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), à luz da relação entre gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais (ERER). Como técnica de produção de dados, utilizei as narrativas autobiográficas, conforme Souza (2006), de coordenadoras(es) dos EEABIs, buscando compreender como suas trajetórias, práticas e desafios se articulam com os princípios da gestão democrática e com o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto escolar. A metodologia adotada baseia-se na pesquisa qualitativa e no paradigma da pesquisa-intervenção, valorizando a escuta, a memória e a participação como elementos centrais da transformação educacional. A análise dos dados produzidos durante o percurso da pesquisa foi realizada por meio de análise de conteúdo, conforme Moraes (1999). A fundamentação teórica que sustentou os processos de pesquisa apoiou-se em uma cronologia que articula passado, futuro e presente, tendo como alicerce do momento atual as práticas de gestão e a problematização conceitual de gestão e ERER e gestão de ERER, tendo como as principais teóricas Evaristo (2008; 2016), Gomes (2002; 2012; 2017) e Gonzalez (2020). A pesquisa revela que a atuação das equipes diretivas é fundamental para institucionalizar a ERER, evitando que essa se restrinja a iniciativas pontuais ou individuais. A construção de uma gestão comprometida com a equidade racial exige intencionalidade política, formação continuada e envolvimento coletivo de toda a comunidade escolar. Como produto técnico-pedagógico, a pesquisa propõe um Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento da Qualidade em ERER, que visa oferecer indicadores e orientar escolas no autodiagnóstico e aprimoramento de suas práticas.

Palavras-chave: Gestão Educacional; ERER; EEABIs; Políticas Públicas; Narrativa Autobiográfica; Equidade Racial.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the implementation of Afro-Brazilian and Indigenous Educational Spaces (EEABIs) within the Municipal Education Network of Porto Alegre (RME/POA), in light of the relationship between school management and education for ethnic-racial relations (ERER). As a data production technique, I employed autobiographical narratives, as proposed by Souza (2006), from EEABI coordinators, aiming to understand how their trajectories, practices, and challenges intersect with the principles of democratic management and with efforts to confront racial inequalities in the school context. The adopted methodology is grounded in qualitative research and in the intervention research paradigm, valuing listening, memory, and participation as central elements in educational transformation. Data produced throughout the research process were analyzed through content analysis, following Moraes (1999). The theoretical foundation supporting the research process was built upon a chronology that articulates past, present, and future, having as its basis the current practices of school management and the conceptual problematization of management and ERER, as well as the management of ERER, drawing primarily on the works of Evaristo (2008; 2016), Gomes (2002; 2012; 2017), and Gonzalez (2020). The research reveals that the performance of school leadership teams is essential for institutionalizing ERER, ensuring it does not remain limited to isolated or individual initiatives. Building management practices committed to racial equity requires political intentionality, continuous professional development, and the collective engagement of the entire school community. As a technical-pedagogical product, this study proposes a Self-Assessment and Monitoring Protocol for Quality in ERER, designed to provide indicators and guide schools in self-diagnosis and the improvement of their practices.

Keywords: Educational Management, ERER, EEABIs, Public Policies, Autobiographical Narrative, Racial Equity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização das escolas que atendem a etapa da Educação Infantil, do Sistema Municipal de Educação	79
Figura 2: Modelo de Formulário	115
Figura 3: Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em ERER na RME/POA.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perímetro.....	80
Tabela 2: Características dos/das participantes.....	87
Tabela 3: Critérios de análise.....	127
Tabela 4: Descritores	128
Tabela 5: Descritores	128
Tabela 6: Descritores	133
Tabela 7: Descritores	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eixos estruturantes do Programa EEABIs.....	42
Quadro 2: Públicos de atuação do Programa EEABIs	43
Quadro 3: Propostas de encontro de formação e de planejamento do Programa EEABIs.....	44
Quadro 4: Atuações do Movimento Negro	51
Quadro 5: Problema da pesquisa, Objetivo geral.....	77
Quadro 6: Metodologia.....	78
Quadro 7: Dimensões e eixos estratégicos de avaliação e Monitoramento em ERER	113
Quadro 8: Dimensões e parâmetros selecionados Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em ERER na RME/POA.....	114

LISTA DE SIGLAS

RME/POA - Rede Municipal de Porto Alegre

ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

EEABIS - Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas

SEDUC RS - Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

SMED/POA - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

EDH/ERER - Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais da SMED POA

SECON - Semana da Consciência Negra

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2.1 Contando as histórias dela e dos outros: Apontam-se novas perspectivas para a sociedade	15
2.2 Tema, Delimitação do objeto de pesquisa, Problema de pesquisa e Objetivos	22
2.3 O medo como uma coragem ao contrário: <i>reforçando</i> nossas escolhas ...	23
2.4 Da Assessoria de EDH/ EREER até os EEABI'S na rede municipal de POA: uma breve contextualização	28
3 ESPAÇOS EDUCATIVOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	34
3.1 “Nossos passos vêm de longe”: EREER na Rede Municipal de Porto Alegre	34
3.2 “E o corpo é o primeiro lugar de enunciação.”: As Tramas que Tecem os EEABIs	35
3.3 “A travessia é feita de forças que vêm do chão, que vêm das raízes”: A implementação do Programa EEABI	40
3.4 “Somos as marcas que o tempo não apaga”: Concepção Pedagógica sobre os EEABIs	41
3.5 Metodologia pedagógica do Programa EEABI	42
3.6 Avaliação e Monitoramento	44
4. REFERENCIAL TEÓRICO	46
4.1 Contextualizando o passado: a escolarização de negras e negros na história do Brasil	46
4.2 Políticas Públicas e uma Educação para as Relações Étnico-Raciais: Avanços e desafios	52
4.2.1 O que são políticas públicas?	52
4.2.2 Ações Afirmativas, Políticas Educacionais e EREER	54
5 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A GESTÃO EDUCACIONAL DIANTE DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	57

5.1 Elementos Conceituais sobre Gestão Escolar: Implicações no cotidiano Educacional.....	58
5.1.1 Gestão Escolar na perspectiva Democrática.....	61
5.1.2 Cultura Organizacional.....	63
5.2 Onde está o EEABI na Gestão das escolas da RME de POA?	66
6 METODOLOGIA	74
6.1 Modificando os caminhos metodológicos e mantendo a rota planejada....	76
6.1.1 Um Olhar Contextual para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	78
6.1.2 Chamado e Caminho: A Escolha das(os) Companheiras(os) de Travessia.....	80
6.1.3 Oralidade e escuta como práticas de pesquisa: a escrita com base nas narrativas autobiográficas	81
6.2 Entre Encontros e Escolhas: Vozes que Constroem a Pesquisa	84
7. EU TAMBÉM SOU HISTÓRIA: VOZES QUE HABITAM OS EEABIS - ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS	89
7.1 Vozes que constroem a pesquisa	89
7.2 Ser professora(o) e ser Coordenadora (o) de EEABI: identidade racial e trajetória de vida como constituição da prática em ERER	93
7.2.1 Identidade negra como força motriz para transformar realidades	93
7.2.2 Afinal, quem pode ser uma(um) Coordenadora(or) de EEABI?	97
7.3 Materialidade, Mediação Pedagógica E Articulação Coletiva na Gestão dos EEABIS	101
7.3.1 Mediação Pedagógica e Articulação coletiva na gestão dos EEABIs	101
7.3.2 A Potência do Espaço Físico na Consolidação dos EEABIs.....	104
7.4 Do silêncio a ausência: o lugar dos EEABIs no escopo da Gestão Escolar	106
8 PROJETO INTERVENÇÃO: PROTOCOLO DE AUTOAVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DE QUALIDADE EM ERER NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE	110
8.1 Objetivo	110
8.2 Justificativa.....	110
8.3 Estrutura do Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em ERER na RME/POA	112
8.4 Avaliação.....	116
8.5 Participantes	116

8.6 Etapas previstas	116
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE: ESTADO DO CONHECIMENTO	127
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA	137
ANEXO B – DOCUMENTO PLATAFORMA BRASIL	138
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emerge de um desejo de contribuir para a consolidação de escritas científicas que se dediquem a discutir e repensar, nos espaços acadêmicos, estratégias que tragam ao centro das pautas educacionais, a dimensão das relações étnico-raciais, assim como, a reflexão e a transformação de atitudes, no que se refere aos processos de implementação de políticas públicas educacionais que promovam uma efetiva educação das relações étnico-raciais (ERER) nas escolas públicas de educação básica.

Ao longo desta dissertação, abordo de forma específica os percursos de uma investigação referente à implementação dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas (EEABIs) na Rede Municipal de Porto Alegre (RME/POA), buscando compreender como esse programa pode ser potencializado por meio de narrativas autobiográficas e experiências relatadas pelas(os) Coordenadoras(es) desse programa educacional.

É fundamental ressaltar que, ao longo de todo o percurso investigativo e durante a elaboração desta dissertação, minha trajetória enquanto pesquisadora se entrelaça, de forma indissociável, à minha atuação como gestora institucional do programa desde 2024. Essa relação se ancora em minhas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, refletindo diretamente na forma como procuro, de modo ético e respeitoso, analisar os dados produzidos, bem como revisitar criticamente os desafios enfrentados na implementação e qualificação do programa EEABI. Essa convergência de experiências confere ao estudo uma dimensão afetiva e uma contextualização que se conecta diretamente às vivências e práticas das(os) participantes. Tais registros tornam-se instrumentos fundamentais para a construção de uma memória institucional, uma vez que articulam a teoria e a prática cotidiana, possibilitando que saberes experienciados sejam reconhecidos, sistematizados e compartilhados no âmbito da academia, como fonte teórica.

Outros elementos também foram fundamentais para fortalecer esta investigação, tais como as escolhas teóricas que sustentam as reflexões aqui apresentadas e a forma de escrita adotada para narrar o percurso da pesquisa. Sobre as escolhas do repertório teórico, considerando que a pesquisa tinha como temática a perspectiva de aprofundar as reflexões sobre a relação entre gestão educacional e ERER, destaca-se o referencial teórico, fundamentado majoritariamente nas

contribuições de intelectuais e teóricos negros e negras, cujas obras e ideias foram fundamentais ao longo de todo o processo desde a concepção inicial até a concretização da pesquisa, sendo elas e eles: Abdias do Nascimento (1997), Eliane Cavalleiro (2000), Petronilha Gonçalves e Silva (2000; 2005), Nilma Lino Gomes (2002; 2012; 2017), Leda Martins (2003), Azóida Trindade (2008), Frantz Fanon (2008), Elizeu Clementino de Souza (2008;2011) Lourenço Cardoso (2010), Conceição Evaristo (2008; 2016), Sandra Haydée Peti (2015), Angela Davis (2016), bell hooks (2013),Djamila Ribeiro (2017), Grada Kilomba (2019), Silvio Almeida (2019), Lélia Gonzalez (2020),Neuza Santos Souza (2021), Beatriz Nascimento (2021), Cida Bento (2022) e Barbara Carine Pinheiro (2023).

Quanto à forma de escrita adotada para narrar o percurso da pesquisa, esta teve como intencionalidade proporcionar clareza, coerência e leveza ao estudo. Cabe justificar, ainda, que utilizo a primeira pessoa ao longo de diversos trechos como uma escolha consciente, alinhada à dimensão metodológica que permeia esta pesquisa, ancorando-me na prática do conceito de narrativas autobiográficas (Souza, 2008; 2011), na valorização da oralidade (Martins, 2003) e na tentativa de traduzir esse valor civilizatório (Trindade, 2008), por meio da escrita (Evaristo, 2016). Além disso, essa escolha reafirma o meu lugar de fala (Ribeiro, 2017) e o meu compromisso de não me eximir do texto, assumido como um gesto político e epistemológico, apoiando-se em uma tradição de pesquisadoras e pesquisadores que compreendem que a experiência vivida constitui fonte legítima de conhecimento.

Por isso, esta dissertação foi organizada em nove capítulos que delineiam todo o percurso investigativo, os fundamentos teóricos e as metodologias adotadas. Após a Introdução, no capítulo 2 - *Considerações Iniciais*, apresento o tema de pesquisa articulando à minha trajetória acadêmica e de vida, explicitando as motivações que me levaram a realizar este estudo. Em especial, na seção *O medo como uma coragem ao contrário: Reforçando nossas escolhas*, compartilho como a superação dos receios se transformou em força motriz para a construção desta dissertação, permitindo aos leitores compreenderem desde o início os elementos centrais que o orientam a elaboração da pesquisa e da dissertação.

No capítulo 3, *Espaços Educativos Afro-Brasileiro e Indígenas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*, contextualizo de maneira histórica, política e pedagógica a criação e a implementação dos EEABIs, destacando seus fundamentos legais e sua importância como política pública em EREER para transformar o cotidiano

escolar, na RME/POA.

Na sequência, o Capítulo 4, *Referencial Teórico*, desenvolvo um olhar crítico sobre a trajetória histórica de africanas(os) e afro-brasileiras(os) no Brasil, resgatando memórias, resistências e lutas que fundamentam a necessidade de uma educação comprometida com políticas de reparação e equidade racial na atualidade.

O Capítulo 5, *Entre a teoria e a prática: A Gestão Educacional diante da Educação para as Relações Étnico-Raciais*, discute como as políticas de reparação e equidade racial se concretizam no cotidiano escolar. A escrita propõe uma reflexão crítica sobre o papel das gestões escolares na efetivação dessas diretrizes, por meio dos conceitos de gestão educacional/escolar, gestão democrática e cultura organizacional, articulados com a presença dos EEABIs nas escolas, como estratégias essenciais para tensionar práticas, promover mudanças na cultura institucional e enfrentar o racismo estrutural ainda presente nos processos educativos.

A *Metodologia* faz parte do capítulo 6, no qual abordo o caminho metodológico construído, articulando a concepção de narrativas autobiográficas como estratégias para acessar memórias, práticas e sentidos produzidos pelas(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs. Enfatizo também o caráter qualitativo da pesquisa e o compromisso com uma epistemologia da escuta e da memória.

No Capítulo 7, divulgo a *Análise dos Dados Produzidos*, detalhando as interpretações construídas a partir das narrativas autobiográficas realizadas com as(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs. Por meio da técnica de análise de conteúdo, as vozes, memórias e experiências foram organizadas inicialmente em eixos, que evidenciam trajetórias de vida, conceitos e fundamentação teórica sobre os EEABIs, além das concepções sobre gestão escolar e EREER, e posteriormente em categorias de análise.

A proposta de *Projeto de Intervenção* encontra-se no capítulo 8 como uma materialidade de um dos achados da pesquisa e ali apresento de forma descritiva o produto técnico-pedagógico, fruto dessa dissertação. Por fim, o Capítulo 9 — *Considerações Finais* retoma as principais reflexões e contribuições do trabalho, discutindo suas implicações para a gestão educacional e a efetivação da EREER na RME/POA, apontando caminhos possíveis para a continuidade de ações e pesquisas comprometidas com a valorização das narrativas e saberes dos territórios as quais fortaleçam os EEABIS.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dia, não se sabia como, ela haveria de contar tudo aquilo ali. Contar as histórias dela e dos outros. Por isso ela ouvia tudo atentamente. Não perdia nada.
(Evaristo, 2016)

No presente capítulo, propõe-se uma imersão em uma problemática que atravessa a educação brasileira e que, ao tensionar os limites entre política pública e prática pedagógica, evidencia a centralidade deste estudo no campo da Gestão Educacional. A partir de uma perspectiva situada, apresento minha trajetória, profundamente vinculada à implementação e à coordenação de EEABIs, constituída no entrelaçamento entre teoria e prática.

2.1 Contando as histórias dela e dos outros: Apontam-se novas perspectivas para a sociedade

As histórias que contamos e as que nos contam moldam quem somos e como enxergamos o mundo. Iniciar este processo de escrita foi como assistir a um filme passando diante dos meus olhos, uma sucessão de imagens e memórias que misturam passado e presente. Sinto um turbilhão de emoções ao me lembrar da Adriana que, por muito tempo, acreditou que a academia e o título de mestra não lhe pertenciam. Foi recordar a Adriana do início desse processo de me tornar uma pesquisadora negra, desejando falar, denunciar e refletir sobre o quanto esses espaços podem ser adoecedores, mas, ao mesmo tempo, reconhecer que nossas pesquisas pretas são importantes e fundamentais para a continuidade das nossas histórias, inclusive, nos espaços acadêmicos.

Ao escrever, me conecto com a Adriana da infância, aquela menina quieta e silenciada, moldada por uma escola que tentou definir quem eu poderia ser e como eu deveria me enxergar na sociedade, através do racismo. A trajetória que me trouxe até aqui foi marcada por desafios, mas também por descobertas. Hoje, em 2025, sou uma Adriana que compreende sua potência, não apenas na produção de uma escrita acadêmica, mas na construção de uma trajetória que dialoga com vidas, territórios e narrativas.

Não escrevo com a intenção de transformar o mundo sozinha, mas para atuar

em prol de uma educação para as relações étnico-raciais que seja justa e qualificada nas escolas públicas de Porto Alegre. Essa escrita carrega afeto, resistência e compromisso, porque acredito que a educação é um espaço de disputa e de possibilidades. Reescrever minha história, com uma voz que antes me foi negada, é parte desse processo. Ao trilhar este percurso, sou atravessada pelas memórias da menina negra que fui: sentada nas cadeiras escolares de uma escola privada e de freiras, onde os corredores reverberavam palavras duras e silenciosas exclusões. Foi dentro das salas de aula que vivi minhas primeiras experiências com o racismo. Foi ali que escutei apelidos que tentavam me diminuir, tais como “cabelo de bombрил”, “queimadinha do sol”, “cor de coco”. Fui ensinada a enxergar a história de meu povo sob a lente da subalternização, vistos como escravizados, nas aulas de história.

Porém, minha mãe sempre soube e nos dizia que a educação era o único caminho para uma vida melhor, mesmo sem nunca ter nos falado sobre racismo e como ele acontecia no cotidiano. Por meio dos seus esforços e lutas, cheguei ao ensino superior, e agora adulta, compreendo que ela nunca precisou nos falar sobre os conceitos de racismo, pois conhecia na própria pele a dor dos atravessamentos de gênero, classe e raça. Fazia tudo que estivesse ao seu alcance para diminuir os impactos nas nossas vidas ou para nos ensinar, de alguma forma, a superá-los. Inspirada pela sua força e pelas leituras de Davis (2016), percebo que cada passo dado foi parte de um movimento maior, de rompimento e reconstrução. Relato esse que também aparece nas narrativas da Coordenadora A:

Sou uma mulher preta, pobre, filha de mãe solteira, que tinha presente a figura paterna, mas não na convivência diária, fui criada pelos meus avós até meus 07 anos então minha configuração familiar, ela não é aquele dito tradicional, mas, minha família teve sempre muito clara a questão da educação sempre incentivando, sempre cobrando, eu costumo dizer até hoje para os meus filhos. Para a minha mãe não tinha chuva, se está chovendo vai para escola, eu vou lá comprar uma bota, vou comprar uma capa e ir para aula. (Coordenadora A, 2025)

Assim como se assemelha com as falas da Coordenadora C:

Eu aprendi com a minha família que a melhor arma para o racismo é o conhecimento, saber dos teus direitos, saber o que podem ou o que não podem fazer contigo, então eu busquei muito isso, e ao mesmo tempo eu estava correndo com essas três crianças e hoje ainda sigo com esses três adultos. (Coordenadora C, 2025)

Essas memórias que se cruzam entre famílias negras, fazem com que eu me entrelace com essas mulheres no mesmo espaço, em um lugar de memórias

dolorosas onde escolho viver a minha trajetória profissional: a escola. Como professora, descubro que a escola pública me pulsa como um chamado. Foram as comunidades periferizadas¹ que me fizeram acreditar que a educação pode transformar a realidade de crianças, jovens e adultos. Uma das minhas primeiras experiências docentes foi na Escola Comunitária de Educação Infantil Gotinhas de Amor, situada na comunidade da Vila Pelin, no Bairro Tristeza, zona Sul de Porto Alegre. Foi nesse espaço que conheci de perto o impacto das desigualdades sociais, através do contraste entre as pequenas e precárias casas das famílias das crianças da escola e as mansões do bairro nobre que cercava a comunidade. Foi lá também que, pela primeira vez, conheci a história dos Lanceiros Negros, convivi com a Comunidade Indígena do Morro do Osso e mergulhei nos fundamentos da educação popular. Vivência essa que se relaciona com a da Coordenadora A:

Na educação infantil, eu trabalhei muito em escola conveniada, no início ali na minha trajetória profissional, e depois eu comecei a fazer concurso e passei para alguns municípios. Trabalhei no município de Canoas, Cachoeirinha, 4 anos em cada um e depois cheguei ao município de Porto Alegre, aonde eu estou a 9 anos na mesma escola. (Coordenadora A, 2025)

Paralelamente e a partir dessas vivências, ingressei na faculdade de Pedagogia como bolsista. O percurso era intenso: oito horas de trabalho, duas conduções até a faculdade, noites de estudo e a realidade de ser uma das poucas estudantes negras na sala de aula. Recordo-me do impacto de ver a educação superior ainda tão distante para nós e de escutar colegas questionando políticas afirmativas, sem compreender a história que nos trouxe até ali. No ano de 2014, quando finalizei a faculdade, entendi que meu caminho era na educação pública e as políticas de cotas me levaram ao serviço público, inicialmente como professora de Anos Iniciais da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC RS) e, no ano seguinte, fui nomeada como professora de Educação Infantil da RME/POA, lotada no Bairro Restinga. Nessa comunidade, me deparei com crianças negras que rejeitavam seus cabelos, sendo marginalizadas e isoladas nos momentos de brincadeira. Confesso que não entendia o motivo pelo qual aqueles comportamentos normalizados me afetavam e incomodavam tão profundamente. Anos depois, no

¹ Considerar o termo como uma concepção que localiza geograficamente pessoas ou grupos colocados à margem não se trata de uma escolha individual, mas de um processo histórico e social que situa suas moradias em bairros afastados do centro da cidade, socialmente denominados “vilas” ou “periferias”. Esse movimento decorre da ausência de ações efetivas do poder público, resultando na exclusão territorial e social desses grupos.

processo de tornar-me negra (Souza, 2021), descobri que algumas das experiências dessas crianças eram um espelho da minha própria infância.

Esse processo me exigiu estudos teóricos, letramento racial e contato com as feridas que o racismo me fez ao longo dos anos. Aproximou-me do entendimento de que o racismo impõe uma condicionante de negação a nossa negritude e que dentro desse contexto, algumas pessoas negras tendem a tentar se adequar a padrões brancos, como forma de aceitação social, como explica Souza (2021). Hoje entendo que, por muitos anos, foi exatamente isso que aconteceu comigo. No entanto, a autora também evidencia que existe a possibilidade de ruptura com esse modelo, enfatizando a importância da conscientização racial e da valorização da identidade negra. Minha ruptura com esse modelo de negação se deu quando ingressei no Coletivo Canjerê, no qual aprendi, troquei experiências e iniciei um processo de cura. Ao lado de mulheres professoras e antirracistas, percebi que minha trajetória era também a de muitas outras. Foi com a teórica Kilomba (2019) que aprendi a ressignificar as feridas do racismo e, a partir dessa compreensão, a EREER passou a ser uma prática viva em minha atuação.

O ato de rompimento com o racismo que me aprisionou por longos anos, me tornou uma mulher e professora comprometida com a prática pedagógica antirracista. Minha postura, meu corpo e meu modo de viver com as crianças e na escola, passaram a estar inteiramente voltados à valorização da cultura negra e ao combate ao racismo. Logo, nenhuma ação do coletivo de profissionais passava despercebida. O racismo institucional (Almeida, 2019), presente na liderança majoritariamente branca da gestão, passou a ser denunciado quase que diariamente, enquanto práticas pedagógicas voltadas para a EREER ganhavam força, extrapolando as paredes da sala de convivência das crianças da turma do jardim e ocupando corredores, pátios e espaços coletivos, por meio de cartazes, músicas e propostas que envolviam as famílias e a comunidade.

Entretanto, percebi também o silêncio das colegas negras na escola, o que me causava estranheza. Em certo momento, notava nelas o desejo de participar, mas também a dor das memórias do racismo, expressa em seus olhares, posturas e corpos. Foi por meio de Gonzalez (1988) que passei a reconhecer como o racismo e o sexismo se entrelaçam, colocando mulheres negras em uma posição de marginalização social e acadêmica. Esses conceitos me ajudam a entender por que muitas colegas negras se mantêm silenciadas. Logo percebi que não bastava atuar

apenas com as crianças: era preciso aquilombar as mulheres negras daquele território. Considero aqui o conceito de quilombo como apresentado por Beatriz Nascimento (2001), que reforça o quilombo não apenas como espaços físicos de resistência, mas como locais de construção de uma forma própria de organização e identidade, de reconhecimento, fortalecimento e reconstrução coletiva.

Todos os esforços investidos na construção de uma concepção pedagógica centrada na EREER e no antirracismo, no ambiente daquela escola de educação infantil localizada no bairro Restinga, geraram frutos a longo prazo. Embora eu não estivesse mais presente na instituição, pude acompanhar diversas ações que se consolidaram, como a formação continuada de professoras(es), investimentos financeiros em materiais e recursos, como bonecas e bonecos negros, lápis de cor em tons de pele variados, além de várias propostas envolvendo a comunidade e as famílias. Isso me trouxe a certeza de que todo o esforço valeu a pena, pois mesmo quando não estamos mais diretamente nesses espaços, a iniciativa de começar cria reverberações no futuro, principalmente nas nossas crianças.

Foi com o sentimento de que nós, pessoas negras, podemos e devemos ocupar todos os espaços que desejamos, em um ato de resistência e empoderamento negro, que decidi, no ano 2021, me arriscar e compor a Assessoria Técnica Pedagógica da Unidade de Educação Infantil (UEI) da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA), um espaço que jamais imaginei ocupar. Por ser uma instituição onde se idealiza que apenas pessoas altamente qualificadas podem estar, esse novo desafio me causou medo e insegurança. Embora já previsse que situações racistas poderiam surgir, ao chegar encontrei um andar com mais de quarenta pessoas, em que apenas duas mulheres negras trabalhavam: uma responsável pela higienização do ambiente e a outra coordenando a Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais (EDH/ERER). Esta última era uma mulher negra extremamente guerreira e forte, que carregava sozinha a pauta dentro da RME/POA e se defendia, com coragem, contra os ataques racistas cotidianos. A teórica Ribeiro (2018) nos mostra que a solidão das pessoas negras em espaços de poder é uma estratégia de deslegitimação das nossas falas e de constante invisibilização que enfrentamos em ambientes institucionais, reforçando a importância de ocuparmos esses lugares e afirmarmos a voz negra, para romper com o silenciamento.

A partir desse momento, reaproximei-me da pauta e mesmo atuando na UEI, iniciei uma interlocução de aquilombamento. Participei de ações pontuais e realizei

formações durante os alinhamentos pedagógicos nas escolas infantis, com a temática ERER. O percurso dentro da SMED sempre foi marcado por desafios raciais, com a constante desvalorização da pauta. Situações como os questionamentos nos elevadores: "Você trabalha aqui? Em qual andar? O que faz?", eram frequentes. Embora me machucassem, essas situações também me ensinaram a responder, questionar e, muitas vezes, pontuar como o meu corpo negro incomodava essa organização, em sua maioria, composta por pessoas brancas. Mesmo sem precisar constantemente falar sobre a pauta, percebi o quanto meu posicionamento e minha presença estavam desafiando a estrutura, de forma silenciosa algumas vezes, mas impactante.

Logo esses movimentos, acompanhados de muito trabalho, fizeram com que em 2022, eu aceitasse o desafio de assumir a função de Coordenadora Adjunta da UEI. Essa escolha esteve diretamente ligada ao desejo de demarcar um lugar de poder para um corpo negro dentro de uma equipe predominantemente composta por pessoas brancas. Embora nenhum dia fosse fácil, assumir cargos de liderança sendo uma pessoa negra contrariava as expectativas da sociedade. No mesmo ano, iniciou-se a implementação dos EEABIs na RME e surgiu a oportunidade de ingressar no mestrado profissional por meio de uma bolsa de incentivo à formação continuada, oportunizada pela Prefeitura de Porto Alegre.

Diante de todos esses acontecimentos, decidi mais uma vez aceitar o desafio de produzir uma investigação sobre os próprios EEABIs. Animada e cheia de expectativas, ingressei no mestrado. As aulas eram às sextas-feiras à tarde e à noite, e aos sábados pela manhã. Confesso que muitos dias eram cansativos e as disciplinas não tinham relação direta com a temática que eu desejava estudar. Contudo, em uma sexta-feira, no segundo semestre do curso, um ato racista de uma das professoras me impediu de dar continuidade ao curso. Fui brutalmente retirada do meu processo acadêmico e, embora esse ataque tenha me causado um profundo choque físico e psicológico, não pude me calar diante dessa atrocidade. Começou então um longo processo que envolveu boletins de ocorrência, reuniões com a coordenação do curso e outras tentativas de resolver a situação até que, esgotada psicologicamente, decidi me afastar desse ambiente adoecedor por seis meses.

Nesse período, a pesquisa foi qualificada, tendo a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva na banca. Mulher fundamental para o movimento negro, uma das relatoras da Lei 10.639/2003 e uma referência para mim na pauta de ERER. O seu

apoio e presença me fortaleceram para continuar minha caminhada, compreender a importância da conclusão do mestrado e seguir com a escrita dessa dissertação.

Embora afastada do meio acadêmico, minha vida profissional continuou pulsando. Em 2023, decidi retornar ao ambiente escolar, assumindo o cargo de Vice-Diretora de uma escola de Educação Infantil na comunidade de Vila Monte Cristo, na zona Sul de POA. Embora em um contexto diferente, é notável que na RME/POA ainda são poucas as(os) gestoras(es) negras(os). Assim, mais um desafio se iniciava: uma gestão composta por duas mulheres negras. Para minha surpresa, a aceitação da comunidade foi impressionante. Encontrávamos entre as famílias um grande número de pessoas negras, mulheres negras e mães solo.

Esse cenário nos possibilitou desenvolver um trabalho de acolhimento e atenção, com um olhar atento ao impacto do racismo diário sobre essas pessoas. Sabíamos que, como gestão, precisávamos considerar essas realidades em nossas ações e formas de nos relacionar. Nossa chegada promoveu mudanças significativas, mas também gerou desconforto em algumas colegas que, de maneira velada, demonstravam dificuldades em aceitar serem lideradas por pessoas negras. Mas a minha passagem por esse espaço escolar durou apenas cinco meses. Em março de 2024, sou convidada a retornar para a SMED, desta vez, para assumir a coordenação da Assessoria de EDH/ERER e o Programa EEABI.

Um novo desafio se iniciou em minha vida. Desta vez, a responsabilidade era ainda maior: tinha a missão de dar continuidade aos EEABIs de forma respeitosa, preservando o trabalho que estava sendo desenvolvido ao longo de muitos anos, em específico, sua implementação, ao mesmo tempo em que tinha de pensar estratégias de avanço, sem permitir que minha identidade e princípios fossem silenciados ou atropelados pelos contextos institucionais e estruturais.

A estratégia que adotei foi o aquilombamento mais uma vez, estando com os 80 Coordenadores e Coordenadoras de EEABI de forma sincera e respeitosa, compartilhando os desafios, as inquietações e pensando coletivamente no planejamento pedagógico para ERER, que se desenvolve em rede. Acredito que o trabalho executado dessa maneira foi bem-sucedido, como evidenciado pela presença desses profissionais nos encontros, pelas ações realizadas nas escolas ao longo do ano e pelos eventos organizados pelo coletivo. No entanto, esse lugar de gestora do programa e pesquisadora me colocou em um outro espaço, desafiando a separação entre o fluxo de trabalho e a produção da pesquisa, tornando difícil descolar

essas duas dimensões.

Hoje chego na produção dessa dissertação, no ano de 2025, ocupando um outro cargo, o de Coordenadora da Unidade de Programas Educacionais, composta por seis eixos: Inovação e Tecnologia, ERER, Socioemocional, Educação Ambiental, Busca Ativa, Corpo e Movimento e Espaços de Mediação de Leitura, Escrita e Pesquisa. E, sim, mais um desafio.

Finalizo essa seção com a certeza que, dentro da minha trajetória e dessa dissertação, escrevo novas histórias, pensando em políticas públicas em ERER, em um futuro onde estudantes e professores negros sejam protagonistas de suas próprias narrativas.

Sigo, porque sei que nossas vozes precisam ecoar. Sigo, porque sei que cada passo que dou é também para aqueles e aquelas que virão depois de mim. Sigo, porque meu corpo negro carrega histórias, mas também semeia esperanças.

2.2 Tema, Delimitação do objeto de pesquisa, Problema de pesquisa e Objetivos

*O silenciamento imposto nos fez criativas na forma de falar.
(Evaristo, 2005)*

Nesta seção, apresento os elementos estruturantes da pesquisa, que orientaram o desenvolvimento da investigação de forma intencional. A explicitação desses componentes visa proporcionar maior transparência quanto ao foco do estudo e seus desdobramentos ao longo do percurso investigativo, os quais são aprofundados nas diferentes seções desta dissertação.

a) *Tema*: A relação entre gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais na implementação dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir das narrativas autobiográficas das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs.

b) *Delimitação do objeto de pesquisa*: A população a ser visibilizada e teorizada ao longo do presente estudo será a africana e afro-brasileira. Nesse sentido, o público-alvo participante da pesquisa deverá ser as(os) servidores(as) negros(as) que estão atuando como educadores(as) referências dos EEABI's.

c) *Problema de pesquisa*: É possível fortalecer a implementação dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir de narrativas autobiográficas das (os) Coordenadoras(es) de EEABIs?

d) *Objetivo geral*: Fortalecer a implementação dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir de narrativas autobiográficas das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs.

e) *Objetivos Específicos*:

- Compreender a concepção e a estrutura dos EEABIs nas escolas municipais de Porto Alegre;
- Viabilizar narrativas autobiográficas sobre gestão e ERER por meio da escuta das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs;
- Analisar os desafios enfrentados na implementação e na manutenção dos EEABIs;
- Propor ferramentas técnicas e estratégias para fortalecer a implementação dos EEABIs dentro do escopo da gestão educacional.

2.3 O medo como uma coragem ao contrário: *reforçando* nossas escolhas

*Se ao menos o medo me fizesse recuar, pelo
contrário, avanço mais e mais na mesma
proporção desse medo. É como se o medo fosse
uma coragem ao contrário.*
(Evaristo, 2016)

No cenário da educação brasileira, a busca pela valorização da cultura africana e afro-brasileira e pela equidade e inclusão racial, sempre estiveram presentes nas pautas das pessoas negras e dos movimentos negros. A conclusão deste projeto de pesquisa e a escrita dessa dissertação concentra-se na análise da intersecção entre as políticas públicas para ERER e gestão escolar na efetiva implementação dos EEABIs na RME/POA. Sua premissa fundamental partiu da compreensão da relevância desses espaços no contexto educacional do município de Porto Alegre, após dois anos de execução de suas atividades (2023/2024) e da capacidade do

programa no fortalecimento da promoção da igualdade racial e influência na construção e (re)construção da identidade das(os) estudantes, comunidade e servidores negros(os) da cidade.

Além disso, a pesquisa justificou-se pela necessidade urgente de refletir sobre a gestão dos EEABIs, reconhecendo que a continuidade e a qualidade do programa estão intrinsecamente ligadas à forma como as políticas públicas são moldadas e respondem à realidade educacional no cotidiano das escolas do município de POA. O EEABI, entendido como ferramenta central no processo de aprendizagem, configura-se como o epicentro desta investigação, por seu papel fundamental na efetivação dessas políticas e na formação de identidades que ultrapassam os limites da escola.

Nesse sentido, a investigação se propôs a realizar uma escuta atenta às experiências das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, que estão envolvidas(os) diretamente com as(os) estudantes e as comunidades, tomando as narrativas autobiográficas como fundamento epistemológicos e metodológicos. Tal perspectiva aponta para uma metodologia de pesquisa que reconhece e valoriza os saberes locais, as trajetórias históricas e as dinâmicas territoriais, contribuindo para a formulação de um projeto de intervenção significativo, potente e enraizado nas realidades vividas pelos EEABIs.

Para isso, se faz necessário contextualizar que o racismo, como método de exclusão social, é transmitido, ensinado e reforçado cotidianamente de forma iníqua e silenciosa, internalizando e normalizando no inconsciente coletivo representações preconceituosas e discriminatórias da figura dos(as) negros(as), impondo falsos estereótipos, condicionando o padrão de vida econômico e regulamentando as formas de conviver coletivamente.

Para além das relações sociais, a negritude, desde tenra idade, convive com o sentimento de inferioridade. Trindade (2008) afirma que os padrões de beleza impostos pelos meios de comunicação - sendo eles televisão, livros, revistas, propagandas e o audiovisual - são poderosas formas de diferenciação que idealizam, em larga escala, um modelo de boniteza totalmente descaracterizado ao que identificamos na beleza dos nossos corpos, afro-brasileiros e africanos. De acordo com Gonzalez (2020, p. 119):

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. (González, 2020, p. 119)

Essa constatação revela como o racismo estrutural opera de maneira complexa e persistente na América Latina, conforme aponta a autora. A teórica Eliane Cavalleiro (2000) indica que a exaltação de um padrão de beleza único e dominante na sociedade é um fator que impacta diretamente no fracasso escolar, visto que esse tipo de concepção está atrelado em a um pensamento eurocêntrico que dentro do espaço escolar subjuga a história das(os) afro-brasileiras(os) e africanas(os), nossos antepassados, a uma narrativa de escravização e inferiorização. O relato da Coordenadora C expressa, de forma contundente, como o racismo estrutural se manifestou no cotidiano escolar na sua infância, atingindo tanto estudantes quanto suas famílias, evidenciando a naturalização da violência simbólica praticada por colegas e validada por educadores:

Minha mãe fazia tranças, me mandava linda da escola, eu voltava me achando horrorosa porque o colega chamava de Medusa e o professor dizia: 'Mas também, por que tua mãe enche tua cabeça com essas minhocas? Seria melhor rapar. (Coordenadora C, 2025)

Esse episódio revela a dimensão cotidiana do racismo recreativo e institucional no ambiente escolar, que desqualifica estéticas e culturas negras, afetando a construção da identidade das crianças e naturalizando práticas excludentes sob o silêncio ou a convivência de profissionais da educação (Moreira, 2019, p.12). Isso nos recorda que no contexto educacional, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988).

No entanto, apesar dessa garantia formal, a realidade evidencia que o fracasso escolar é um fenômeno persistente, especialmente quando observado a partir do recorte racial. A adoção de um padrão eurocêntrico, idealizado e reproduzido por parte do corpo docente e discente, contribui para a exclusão de estudantes negros, resultando em altos índices de evasão escolar². Esse processo impacta diretamente

² Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com possibilidade de recorte por raça/cor, podem ser consultados na plataforma QEDu, no endereço: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/4314902-porto-alegre>. Acesso em: 27 jul. 2025.

a inserção da população negra no mercado de trabalho, mantendo-a em posições subalternizadas e expostas a condições laborais insalubres (Gonzalez, 2020).

Não obstante, esse modelo de escola, que exclui as(os) estudantes, é exatamente o que é comum de se identificar na atualidade, seguindo e reproduzindo as diferentes formas de racismos e preconceitos, ditando sobre a comunidade escolar “o molde único” de como ser e agir, obrigando-nos a um enquadramento social, físico e psicológico. Fanon (2008) explica que tal posicionamento é totalmente estratégico da sociedade eurocêntrica, que imprime em negros e negras, um complexo de inferioridade e dependência, retirando-nos psicológica e fisicamente dos espaços de poder. Esse processo de interiorização da subalternidade não ocorre de forma espontânea, mas é resultado direto da colonização cultural, linguística e simbólica que promove a valorização do padrão branco ocidental como único modelo de humanidade possível. Gomes (2002, p. 41- 42) concluiu que:

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. (Gomes, 2002, p. 41-42)

De maneira contundente, Gomes (2002, p. 41- 42) evidencia que o discurso instituído nos universos escolares, contribui de forma significativa para a perpetuação da discriminação racial. Tal discurso se manifesta nas práticas cotidianas: nas falas, nos comportamentos, nas festividades e demais expressões escolares e acaba por reforçar o pacto da branquitude que tenta silenciar e apagar as raízes africanas da identidade brasileira. Cida Bento (2022) define pacto da branquitude como:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. (Bento, 2022, p. 30)

Como consequência do pacto da branquitude, observa-se uma ausência de ações voltadas ao resgate e à valorização da ancestralidade africana, o que legitima

o silenciamento imposto pelo racismo dentro dos espaços escolares. Entretanto, é importante ressaltar que esses valores, princípios e culturas se mantêm vivos de forma resistente e resiliente em outros espaços, como nos terreiros, nas escolas de samba, nos clubes sociais negros e nas rodas de capoeira. Esse silenciamento, longe de ser neutro, impede que o racismo seja enfrentado com a dignidade e seriedade que o problema exige. Nesse sentido, Gomes (2012) afirma:

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (Gomes, 2012, p.105)

Com base nas reflexões de Gomes (2012, p. 105), é possível afirmar que a escola, ao não romper com as estruturas racistas que a atravessam, contribui para a manutenção de práticas pedagógicas excludentes, que silenciam as culturas africanas e afro-brasileiras. Diante disso, a Resolução nº 01/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece que as políticas de reparação voltadas à população negra devem assegurar o ingresso, a permanência e o sucesso de estudantes negras(os) na escola, valorizando o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. Essas políticas também devem garantir a aquisição de competências fundamentais à continuidade dos estudos, à conclusão dos níveis de ensino e à qualificação cidadã e profissional (Brasil, 2004, p. 3).

Dessa forma, a implementação do Programa EEABI, em março de 2023, configura-se como uma estratégia inovadora no contexto da RME de Porto Alegre, representando um marco nas políticas para a ERER. O programa propõe uma ruptura com práticas escolares eurocentradas, ao mesmo tempo em que reafirma o compromisso com a Lei nº 10.639/03 e 11.645/2008, por meio de uma intervenção pedagógica situada, crítica e antirracista.

A relevância desta dissertação esteve diretamente vinculada à pergunta norteadora: É possível fortalecer a implementação dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir de narrativas autobiográficas das (os) Coordenadoras (es) de EEABI? Essa pergunta

emergiu da necessidade de se repensar a gestão educacional dos EEABIs a partir de quem vive, sente e transforma esses espaços.

A delimitação do objeto de pesquisa recai sobre a população africana e afro-brasileira, com ênfase nas(os) servidoras(es) negras(os) que protagonizam os EEABIs. Embora o foco do estudo seja o protagonismo negro, é importante ressaltar que a valorização das culturas indígenas também é parte essencial do programa, tanto para a implementação dos EEABIs quanto para a reestruturação dos currículos escolares de forma mais plural e decolonial.

Por fim, este programa busca se afirmar como uma iniciativa pioneira ao abordar, em nível de rede municipal, a implementação da Lei nº 10.639/03 de forma sistemática e territorializada, nas 100 escolas da RME/POA, reconhecendo os sujeitos que a constroem no cotidiano. A partir de uma perspectiva para ERER, proponho que seu resultado seja também um grito de resistência, oriundo da travessia de uma mulher preta que compreende a produção de conhecimento como uma prática política e transformadora.

2.4 Da Assessoria de EDH/ ERER até os EEABI'S na rede municipal de POA: uma breve contextualização

Este subcapítulo apresenta um breve panorama histórico da Assessoria de Educação em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais (EDH/ERER) da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA), tendo como base a obra *A educação para as relações étnico-raciais, vivências e perspectivas da Rede de Ensino Municipal* (SMED, 2024)³. O livro foi elaborado a partir de narrativas das(os) profissionais que estiveram à frente dessa assessoria entre os anos de 2004 e 2024 e de informações extraídas de fontes documentais. São apresentados em sua ordem cronológica os nomes das(os) Coordenadores: Adriana Conceição Santos dos Santos (2004-2009), Manoel José Ávila dos Santos (2009-2011), Vanderlei de Paula Gomes (2011-2016), Patrícia da Silva Pereira (2017-2023) e Adriana Garcia Nunes (2024 - atual).

Ao adentrar o contexto histórico, observa-se que a Assessoria de EDH/ERER teve sua origem em 2004. No entanto, conforme informações disponíveis no site da

³ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1nl-OCg5pAXV2v67wwqSstzo5oY_wePjh/view. Acesso em: 27 jul. 2025.

SMED⁴, o setor era inicialmente denominado de Assessoria de Temas Transversais (ATT), atuando em diferentes áreas: Educação Ambiental, Educação Musical, Artes e EDH/ERER. A equipe era formada por professoras(es) especialistas em cada temática. Entretanto, foi a partir de 2005 que a assessoria passou a direcionar seu trabalho com maior ênfase a ERER, especialmente após a promulgação do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER (SMED, p.27).

Conforme relatos de memória, que constam no livro (SMED, 2024), a assessoria foi criada com o propósito de estruturar pedagogicamente as pautas relativas à ERER e aos Direitos Humanos, por meio da promoção de formações e da produção de materiais específicos para subsidiar o trabalho e as práticas docentes nas escolas. Um dos primeiros marcos dessa trajetória foi a constituição de um grupo de trabalho no ano de 2005, composto por quinze educadoras(es) da RME que atuavam com práticas pedagógicas voltadas à ERER nas escolas. Este GT teve papel fundamental no desenvolvimento de propostas formativas e no fortalecimento do diálogo entre a SMED e as escolas.

Além do GT, destacam-se o projeto *A Cor da Cultura*, criado em 2004 a partir de uma parceria entre instituições como a Fundação Roberto Marinho, o Canal Futura, o Ministério da Educação, a Fundação Cultural Palmares e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). O projeto teve como objetivo principal contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003, por meio da produção de materiais pedagógicos, da formação de educadores(as) e práticas voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira.

Contudo, foi o projeto *Territórios Negros em Porto Alegre*, idealizado em 2008, que se consolidou como uma das iniciativas mais duradouras e significativas da assessoria. Inicialmente concebido como um curso de formação voltado a professoras(es) da RME/POA, o projeto tinha como propósito evidenciar a presença histórica e a contribuição da população negra na capital gaúcha. Com o passar do tempo, a proposta evoluiu para um percurso pedagógico que explora os territórios de resistência negra na cidade, revelando camadas de memória inviabilizadas pelas narrativas oficiais presentes nos livros didáticos. A Companhia Carris Porto-Alegrense, antiga empresa pública de transporte coletivo, garantia viabilidade e

⁴ Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=557. Acesso em: 7 set. 2023.

expansão do roteiro por meio do ônibus. Embora voltado inicialmente à formação de educadoras(es) e estudantes, o *Territórios Negros* ampliou seu alcance e passou a envolver a comunidade em geral, mantendo-se fiel ao seu caráter educativo e de valorização da história negra (SMED, 2024, p.33).

Em 2011, um dos momentos marcantes na trajetória da Assessoria foi a realização do curso de extensão intitulado *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-brasileira*, promovido em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A aula inaugural ocorreu no Salão de Atos da universidade e reuniu mais de 550 professoras(es) e profissionais da educação de oito municípios do estado. Esse curso tornou-se um marco importante para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas no estado. Outro espaço relevante de troca e articulação promovido a partir da atuação da Assessoria foi o Fórum Estadual de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que se consolidou como instância coletiva de debate, construção de políticas e fortalecimento da EREER no estado do Rio Grande do Sul (SMED, 2024, p.39).

Em 2015, o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2024) incluiu de forma explícita, por meio da estratégia 2.23, a necessidade de consolidação de equipes específicas para o atendimento das pautas de ações afirmativas e da EREER. Essa estratégia reforçou o papel da assessoria como instância de articulação pedagógica junto às escolas, direções, coordenações e supervisões. A estratégia 2.23 ressalta o seguinte:

Formar, nas Secretarias de Educação, equipe de assessores que atuem de forma específica e sistemática nas escolas, de Assessorias Pedagógicas de Assuntos Específicos ligados a políticas de ações afirmativas, do Estado Brasileiro, aos Direitos Humanos de povos tradicionais ou minorias oprimidas, marginalizadas nos processos de desenvolvimento das instituições de ensino do sistema público e do sistema particular do Município de Porto Alegre, visando à garantia da formação continuada à aplicabilidade de leis nacionais de reparação, valorização e reconhecimento de saberes e da cultura dos povos indígenas e da comunidade negra (Porto Alegre, 2015, p. 109).⁵

A redação da estratégia 2.23 do Plano Municipal garante a consolidação de uma equipe específica para a assessoria do trabalho pedagógico junto às escolas, direcionado para as peculiaridades da EDH e EREER, presente nos debates e nos planejamentos na SMED, assim como nos espaços escolares e no currículo.

⁵ PORTO ALEGRE, Lei Nº 11.858, de 25 junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-porto-alegre-rs>. Acesso em: 19 ago. 2023.

A compreensão dos avanços e retrocessos da temática na RME/POA exige atenção aos contextos políticos que a atravessam⁶. No ano 2022, a Assessoria promoveu o ciclo formativo intitulado *Do Auditório ao Território: aprendizagens nas vivências em espaços etnocentrados de Porto Alegre*, com o intuito de fortalecer os vínculos entre formação docente e territórios de memória e resistência negra da cidade. As vivências ocorreram em espaços simbólicos da presença negra na Capital, tais como o Memorial do Rio Grande do Sul, localizado na atual Praça da Alfândega, antiga Praça da Quitanda, onde, no século XVIII, pessoas negras escravizadas comercializavam produtos em seus tabuleiros; a Sociedade Satélite Prontidão, clube social negro fundado em 20 de abril de 1902; a Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, fundada em 31 de dezembro de 1872, reconhecida como o clube social negro mais antigo do Brasil em funcionamento contínuo; a Quadra da Escola de Samba Imperadores do Samba, espaço de expressão artística e cultural da comunidade negra; a Praça do Tambor, situada no Centro Histórico de POA, local que resgata a ancestralidade através da música e da dança (SMED, 2024, p.47).

Sobre as formações *Do Auditório ao Território*, segue os registros da memória da Coordenadora A:

Aquelas primeiras formações que tivemos nos territórios, a gente passou por todos os territórios que são da minha vivência desde pequena, quadra da Imperador, Odemodê, são minhas vivências, eu sou do carnaval! [...] mas a forma como eu estava ali, eu sou uma educadora, formadora também o que eu conhecia das pessoas daquele espaço para além da minha referência carnavalesca, as personalidades, tu olha para as pessoas o quão rico, tudo é representatividade? Mas ali foi outro lugar, a minha profissão se misturando com o meu lazer, como estar tudo junto, com a potência que é, o qual potente são esses espaços e eu faço parte desses espaços, eu sempre fiz, então eu me reconheço também como potente, uma pessoa que tem história, que está inserida. Eu faço parte disso, então muitas vezes a gente acaba vivendo e não analisando o que a gente vive no dia a dia. (Coordenadora A)

A narrativa da Coordenadora A comprova que essas experiências contribuíram para ampliar os horizontes da formação docente, conectando teoria, prática e território na construção de uma educação comprometida com a valorização das identidades negras. Mas é, no mesmo ano de 2022, que os EEABIs tornaram-se realidade por meio da Resolução nº 24/2022, do Conselho Municipal de Educação (CME/POA), consolidando-se como uma importante estratégia para a promoção da ERER em todas as escolas da RME/POA.

⁶ Prefeito Nelson Marchezan Júnior, de 2017 até 2021.

O lançamento do programa ocorreu como parte da programação da 32ª edição da Semana da Consciência Negra (SECON), na qual a assessoria de EDH/ERER realizou, no Largo Zumbi dos Palmares, a entrega de kits pedagógicos destinados à composição dos EEABIs. Já em 2023, durante a 33ª SECON, foi promovido o 1º Encontro dos EEABIs, reunindo cerca de 150 professoras(es) da RME. A atividade proporcionou a troca de experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas, fortalecendo a articulação da rede de educadoras(es) comprometidos com a implementação da ERER.

No ano de 2024, o trabalho teve como fio condutor do planejamento pedagógico o compromisso com a memória e a permanência dos EEABIs na RME/POA, com especial atenção ao fortalecimento do vínculo com as(os) Coordenadoras(es) desses espaços. Essa estratégia de fortalecimento de vínculos mostra-se positiva quando narrada pela Coordenadora A:

Essas experiências de eu estar perto de todas vocês que passaram pela assessoria, o cuidado e a atenção, porque a gente que trabalha com o serviço público, a gente muitas vezes existe questões que são protocolos, que faz parte do serviço né? Não sei se vocês lidam com outras pessoas, outras assessorias, mas ter essa proximidade com vocês eu me sinto muito acolhida por isso, pela P., quando estava, por ti, pela D., pela A. [...] sabe? Se sentir ouvida, ter uma dúvida depois do trabalho e poder sabe, tenho essa dúvida me responde quando tu puder eu preciso disso. (Coordenadora A)

A presença nos territórios foi a principal ação adotada, com a realização de encontros e formações diretamente nas escolas. Essa aproximação gerou vínculos potentes e colaborativos com as(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, justamente em um período em que o Rio Grande do Sul enfrentava, no final de abril, um dos maiores desastres climáticos de sua história. As intensas chuvas e a elevação do nível do Lago Guaíba impactaram profundamente a cidade de Porto Alegre, inundando cerca de 40% de seu território. Muitas escolas da rede municipal foram atingidas, assim como as casas de estudantes e educadoras(es).

A emergência climática escancarou, de maneira contundente, as desigualdades raciais e sociais que marcam nosso território. Diante desse cenário, a Assessoria se mobilizou, buscando acolher os profissionais com empatia e sensibilidade. Dessa experiência coletiva nasceu uma proposta potente de formação que se tornou um marco no mês de agosto, após o recesso escolar, foi realizada a primeira atividade organizada diretamente pelas representantes dos EEABIs, uma formação sobre emergências climáticas e racismo ambiental. Para a equipe da

Assessoria, esse momento representou não apenas a descentralização das ações, mas também o fortalecimento da autonomia e do protagonismo docente e colaboração.

Com duas décadas de atuação, a Assessoria EDH/ERER consolidou-se como referência na RME/POA na promoção da equidade racial, sendo protagonista de projetos que articulam educação, memória, ancestralidade e resistência. A partir de 2025, passa a integrar a Unidade de Programas Educacionais, sendo reconfigurada como um dos eixos temáticos, sendo os outros: Inovação e Tecnologia, ERER, Busca Ativa, Corpo e Movimento, Biblioteca Escolares e Sócioemocional.

No ano de 2025, a rede municipal de ensino conquistou, através do Programa EEABI, o Selo Nacional Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de Educação para as Relações Étnico-Raciais⁷, concedido pelo Ministério da Educação (MEC). Essa premiação distingue as secretarias de Educação que desenvolvem políticas e estratégias de formação continuada de profissionais, assegurando uma educação inclusiva, equitativa e comprometida com a ERER, valorizando a cultura afro-brasileira, indígena e quilombola. Esse reconhecimento reforçou a relevância das iniciativas construídas coletivamente por professoras(es), coletivos e, em especial, pelos EEABIS, que têm desempenhado papel essencial na consolidação de práticas pedagógicas antirracistas e na valorização das culturas historicamente silenciadas no contexto escolar. No próximo capítulo, apresentarei de forma histórica, política e pedagógica a criação e a implementação dos EEABI.

⁷ Ver mais sobre o Selo Petronilha em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/selo-petronilha>. Acesso em: 27 out. 2025.

3 ESPAÇOS EDUCATIVOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

*Eu sou de um povo que não se apaga, que ressurge a
cada esquecimento, que se reconstrói a cada dor.
(Evaristo, 2006)*

Este capítulo conta a história de um tempo em que a ERER já acontecia, antes mesmo de virar lei, nutrida pela coragem e pelo afeto de educadoras e educadores da RME. A intenção deste capítulo é revelar como essa história fincou raízes tão profundas que se concretizou em uma estrutura: os EEABIs, fruto maduro de uma luta antiga, que segue viva e pulsante na rede pública de Educação de Porto Alegre.

3.1 “Nossos passos vêm de longe”⁸: ERER na Rede Municipal de Porto Alegre

Muito antes da Lei nº 10.639/03, na RME/POA, ecoavam vozes nas salas, corredores e pátios das escolas da nossa cidade. Era a força de professoras e professoras que, com coragem, resistência e afeto, semeavam a ERER na RME/POA. Nos anos 1990, brotavam sementes de reexistência, cultivadas na coletividade de quem acredita na justiça, nos encontros dentro e fora dos muros escolares, onde o saber é vivo, ancestral, partilhado e reexistido.

Foram (e ainda são) muitos os coletivos que ergueram essa história: grupos que se unem por ideais que pulsam o presente, com os pés firmes na memória. Atuam com e sem a SMED, cobrando, propondo, construindo o que ainda falta ser: uma escola que abrace todas as raças e um currículo que não apague raízes.

Entre a ampla gama de coletivos negros existentes, podemos citar: o Canjerê⁹, o Quilombonja¹⁰, os Afroativos¹¹, as Quilombelas¹² e outros apresentados no livro *A educação para as relações étnico-raciais, vivências e perspectivas da Rede de Ensino Municipal* (SMED, 2024). Todos esses coletivos nasceram em escolas localizadas nas periferias da cidade. São histórias entrelaçadas nas tramas do tempo, testemunhos de que a ERER na RME/POA não começou por meio de um decreto, mas com o

⁸ EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

⁹ Canjerê: https://www.instagram.com/canjere_erer?igsh=MnBjcTZxZzFneTlv

¹⁰ Quilombonja: <https://www.instagram.com/quilombonja/>

¹¹ Projeto Afroativos: <https://www.instagram.com/afroativos/>

¹² Quilombelas: <https://www.instagram.com/coletivoquilombelas/>

compromisso de quem ensina e aprende a partir da dignidade, da memória e da luta. Esse fato evidencia que o movimento por educação de qualidade para a população negra sempre se organizou de forma efetiva, acontecendo mesmo sem estar institucionalizado.

Concretamente, posso afirmar que a constituição e o desenvolvimento das ações, dos EEABIs, são ferramentas criadas para fortalecer o que o trabalho que já desenvolvia. Assim, podemos compreender que os EEABIs não existem como uma resposta burocrática, mas como uma estratégia coletiva, um meio de garantir condições para que coletivos e iniciativas antirracistas, negro-referenciadas e indígenas não precisem existir apenas nas brechas ou na sobra de carga horária nas escolas, mas sejam parte fundante do planejamento e da implementação de um currículo para todos e todas.

3.2 “E o corpo é o primeiro lugar de enunciação”¹³: As Tramas que tecem os EEABIs

Antes de se chamar EEABI, a luta sempre morou na resistência de cada corpo negro que se movimenta cotidianamente pela sociedade. Não veio de cima, nem de repente, foi se fazendo em passos firmes, nos movimentos circulares e contínuos dos movimentos negros, em leis que nasceram da urgência, do grito e da presença negra nos espaços públicos. Na imensidão da esfera pública, as políticas encontram e reencontram caminhos pelas mãos de quem não desistiu de ver uma educação pública justa e igualitária.

Um dos primeiros passos encontra-se no Artigo 26-A da LDB (Brasil, 1996), que é a primeira anunciação legal voltada para EREER destinada às escolas. O artigo formaliza a necessidade de que as memórias negras caminhem vivas no planejamento pedagógico da educação básica. Desta forma destaco:

¹³ Evaristo, Conceição. *Escrevivência: a escrita de nós*. In: DUARTE, Constância Lima; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Escrevivência: literatura, língua e direito à vida*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 23-30.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares. (Brasil, 1996)

Nesse mesmo ritmo, no município de POA, podemos identificar uma das primeiras legislações para a implantação dos EEABIs: a Lei Municipal nº 8.423, de 28 de dezembro de 1999, que instituía: “[...] na rede municipal de ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo Educação Antirracista e Antidiscriminatória” (Porto Alegre, 1999, p. 2). Em alguns dos artigos da referida lei, é assinalada a importância da formação específica em ERER para trabalhadores da educação, assim como o assessoramento, no sentido de aprimorar as estratégias de efetivação da temática nos espaços escolares, conforme descrito no §1º do art. 5º (Porto Alegre, 1999, p. 2).

§ 1º Aos trabalhadores referidos no “caput” deste artigo poderá ser oferecida formação sistemática através de curso de capacitação, assim como assessoramento permanente para o desenvolvimento do trabalho, de modo a garantir uma unidade de ação na rede municipal de ensino quanto a proposta da “Educação Anti-racista e Antidiscriminatória” e articulando-a à proposta político-pedagógica global em desenvolvimento na rede de ensino. (Porto Alegre, 1999, p. 2)

O texto expresso na Lei Municipal nº 8.423 aproxima-se de algumas diretrizes normativas e concepções pedagógicas que, em 2023, estruturam o Programa EEABIs, como a concepção da importância da formação continuada de educadoras e educadores e o assessoramento pedagógico realizado pelo eixo ERER da SMED. Essa lei apresentou um recorte atento à urgência da mudança nas posturas educacionais, chamando atenção para o escutar, para o ato de reaprender e rever o mundo, a partir de outras lentes. Compreende que formar não é apenas ensinar, mas também estar disposto a se transformar, a acolher outras formas de saber, onde a educação antirracista não se encerra em apostilas, mas se desdobra nas relações cotidianas, escolhas do dia a dia e no modo de cuidar e educar¹⁴.

¹⁴ Resolução CME/POA nº 21, de 26 de novembro de 2020. Fixa as Diretrizes sobre o Educar e Cuidar na Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre.

I - A implantação do programa passará por discussão colegiada, proposta em reunião, com a participação de representantes de toda a comunidade, via Conselho Escolar, que corrobore a validade pedagógica do conteúdo no espaço curricular (Porto Alegre, 1999, p. 2).

O Inciso I, com sua chamada para a discussão colegiada, reforçando a força da coletividade na construção do saber. Não institucionaliza apenas uma reunião formal, mas um espaço de trocas, de escuta e de ressignificação. Essa proposição apresenta-se como encontro de ideias democrático em que a voz de cada parte da comunidade - professoras(es), estudantes, famílias e funcionárias(os) - reverberam, formando a tessitura do que será vivido na prática escolar. Da forma que está posto motiva a acreditar que não são apenas palavras em papéis, mas a concretização de um espaço pedagógico no qual as relações, as histórias e as vivências são entrelaçadas, com a certeza de que a educação se faz no diálogo, na troca e na construção conjunta. Nesse sentido, a legislação conversa diretamente com a forma pela qual os EEABIS foram implementados, tendo como proposta metodológica, encontros de planejamento mensais, além de ações diretas dentro das unidades escolares.

Dando continuidade no contexto histórico dos avanços das políticas públicas para EREER posso citar como marco importante a nível nacional a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que ocorreu de 31 de agosto a 8 setembro de 2001, na qual se rompeu o silêncio e gritou-se em alto e bom tom: há racismo no Brasil. Ao assinar o Plano de Ação de Durban, o Estado se comprometeu com o verbo reparar e com ações que não fossem apenas promessas, mas gestos concretos no chão da escola e no mundo do trabalho (Gomes, 2017).

Mas foi o clamor das ruas, o sopro da ancestralidade, as mãos negras tecendo futuro no presente, que fizeram ecoar nas estruturas do poder um chamado antigo, urgente e inadiável. E foi então, em 9 de janeiro de 2003, que a Lei nº 10.639, foi assinada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa lei representou mais que palavras sobre o papel, foi tambor que despertou memórias adormecidas, foi berimbau que entoou saberes silenciados, foi chão fértil onde a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana ganharam lugar de direito na Educação Básica.

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. (BRASIL, 2003)

Nascia no ano de 2003, entre letras e lutas, uma nova travessia: ensinar para não esquecer, aprender para transformar, fixando no currículo da Educação Básica a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A nova legislação trouxe o compromisso ético de recontar o Brasil a partir da verdadeira história que dele sempre fez parte, mas que tanto tentaram esconder. É lei, mas também é gesto. É política, mas também é afeto. É uma ferramenta de justiça nas mãos de quem acredita que a escola é território de memória, resistência e reexistência.

No ano seguinte, em 2004, o compromisso com a justiça racial ganhou novos contornos e diretrizes mais firmes. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004). As diretrizes tornaram-se bússolas para as instituições educacionais de todo o país.

Após aproximadamente doze anos, novamente em Porto Alegre, a Resolução n.º 18/2018 do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME-POA), estabelece as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação em Direitos Humanos no Sistema Municipal de Ensino. Esta resolução destaca a importância da formação continuada dentro das escolas, em seu artigo 15, a resolução traça um compromisso: “a educação não é apenas uma prática, mas um pulsar contínuo, que exige da escola a oferta de 40 horas anuais de formação, como uma forma circular de Reflexão-Ação/Ação-Reflexão” (CME-POA, 2018).

Em 2021, por meio da ação da vereadora Bruna Rodrigues¹⁵ e da luta de coletivos e grupos sociais, foi traçado um futuro em que a ERER deixou de ser apenas um sonho e se tornou uma política viva, presente na RME. A Emenda Parlamentar Impositiva nº 13/2021¹⁶ abriu novos caminhos para a cidade, estabelecendo no Plano

¹⁵ Bruna Rodrigues foi a deputada negra mais votada do Rio Grande do Sul nas eleições de 2022, quando ultrapassou a marca de 50 mil votos, tornando-se Deputada Estadual. Disponível em: <https://www.matinaljornalismo.com.br/parentese/entrevista/bruna-rodrigues-deputada-negra-mais-votada/>. Acesso em: 7 set. 2023.

¹⁶ Emenda Parlamentar Impositiva é a parte do orçamento público cuja aplicação é feita pelo Executivo Municipal e indicada por vereadores. Recebem esse nome porque são realizadas por meio de emendas ao projeto de lei orçamentária, que é votado anualmente pelos parlamentares para o ano

Plurianual para o quadriênio 2022-2025 a formação de coletivos como um mandato, fortalecendo e legitimando as vozes que clamam por igualdade racial. Nas linhas dessa emenda, desenhou-se que a educação será feita de encontros, de ações e reflexões, e as escolas finalmente se tornarão o lugar de todas as vozes, onde a diversidade é celebrada e a inclusão é o alicerce de cada aprendizagem.

Ação: políticas públicas de direitos específicos- Povo negro Descrição: Promoção para a sociedade do plano de conscientização antirracismo e valorização do povo negro com a realização de ações transversais de enfrentamento ao racismo institucional e de promoção da igualdade racial que valorize, proteja e garanta os direitos humanos, destacando a expressão cultural, tradições, usos e costumes coletivos. Finalidade: Garantir o respeito às diferenças e à valorização da pluralidade racial, tornando a cidade de Porto Alegre uma cidade produtora de atitudes antirracistas, antidiscriminatórias e modelo. Produto: Escolas da Rede Municipal de Ensino com composição de coletivos propositores de práticas de ERER (Porto Alegre, 2022, p. 69).

A Emenda Parlamentar nº 13, de 2021 tem como produto a constituição de coletivos propositores de práticas ERER nas escolas da RME. Na sequência, no ano de 2022, o CME-POA institui a Resolução nº 24/2022, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena no Sistema Municipal de Ensino. Essa normativa, em seu Artigo 19, orienta que: “Todas as escolas e instituições, nas diferentes etapas, níveis e modalidades da Educação Básica, devem instituir o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Quilombolas e Indígenas” (Porto Alegre, 2022, p. 5).

Essa iniciativa evidencia como as políticas públicas não apenas moldam, mas também são moldadas pela realidade e pelas urgências da agenda social, especialmente no que se refere à promoção das relações étnico-raciais e à valorização das heranças culturais afro-brasileiras. Reforça ainda que as políticas públicas voltadas para a ERER e para uma educação antirracista são fundamentais para promover transformações reais no enfrentamento ao racismo e na efetivação de ações afirmativas, como é o caso dos EEABIs.

3.3 "A travessia é feita de forças que vêm do chão, que vêm das raízes"¹⁷: A implementação do Programa EEABI

É no chão da escola que ecoam as vozes de cada EEABI, que de forma simbólica se estruturam como um novo quilombo (Nascimento, 2001) erguidos com afetos, lutas e conhecimentos. É sobre território, pertença e identidade. É sobre a infância negra brincando de ser mundo. É a juventude se vendo, se nomeando, se afirmando. Implementado há apenas dois anos (2023-2024), os EEABIs se constituem como um programa de referência no trabalho em ERER e na tão almejada implementação das temáticas negras, indígenas e quilombolas na educação básica na RME.

De forma conceitual, o programa é estruturado como uma política pública educacional voltada à institucionalização da ERER nas escolas da RME/POA. Implementado e coordenado pela SMED, está presente em 100 escolas da rede, sendo 42 de Educação Infantil e 58 de Ensino Fundamental, abrangendo também a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O lançamento oficial do Programa ocorreu em 12 de dezembro de 2022, no Largo Zumbi dos Palmares¹⁸. Na prática, cada escola conta com um espaço físico caracterizado pelas temáticas negras, indígenas e quilombolas. Ou seja, uma sala-ambiente ou espaços propositores em diferentes locais da escola planejados com livros, brinquedos, jogos, bonecas, artefatos indígenas, cartazes, tecidos africanos, materiais de desenho e riscantes em tons de pele para a interação, manuseio e contato das crianças e estudantes de forma intencional. Esses materiais passam por uma curadoria, pois visam promover referências positivas e a valorização das identidades étnico-raciais.

¹⁷ EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

¹⁸ Espaço simbólico e político de resistência e afirmação da identidade negra na cidade. Criado oficialmente em 2000, o Largo foi fruto da luta de movimentos sociais e culturais negros que reivindicavam um território de memória, celebração e denúncia do racismo. In: Gloria, Rafael. *Largo Zumbi dos Palmares: uma história de resistência*. Sul21, Porto Alegre, 12 out. 2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/2020/10/largo-zumbi-dos-palmares-uma-historia-de-resistencia/>. Acesso em: 25 abr. 2025. O evento contou com a presença da Profª Drª Eliane Cavalleiro, importante referência teórica sobre educação e racismo. <https://www.escavador.com/sobre/767521/eliane-dos-santos-cavalleiro>. Acesso em: 25 abr. 2025.

3.4 “Somos as marcas que o tempo não apaga”¹⁹: Concepção Pedagógica sobre os EEABIs

Embora a nomenclatura identifique o programa como *um “espaço”*, os EEABIs transcendem a ideia de um local físico. Hoje compreendo que se trata de um conceito pedagógico presente nas escolas de forma estratégica, com o intuito de fortalecer a EREER enquanto eixo estruturante, formativo e curricular. Desta forma, entende-se que na ausência de sala exclusiva, as propostas devem ser planejadas e executadas por meio de ações coletivas que envolvam, como *as formações* das(os) professoras(es), funcionários e diálogo com a comunidade, em diferentes espaços. Como nos orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, o programa busca:

1. Promover a construção de referências positivas sobre os grupos negros, indígenas e quilombolas, fundamentais à afirmação de identidade de estudantes pertencentes a esses grupos.
2. Resignificar olhares pejorativos e inferiorizados, historicamente construídos, ainda presentes no imaginário social e escolar. (CNE/CP, 2004)

De forma sintética, após dois anos de execução e a partir de um processo de reflexão coletiva com as(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, construído durante os encontros de planejamento ao longo do ano de 2024, é possível concluir que o Programa cumpre duas funções fundamentais: 1) Fomentar, fornecer subsídios e orientar o grupo de professores a inserirem - ou ampliarem - em seus planejamentos e práticas pedagógicas, as temáticas de EREER; 2) Fomentar, refletir e representar - no ambiente escolar - as histórias, culturas e valores das comunidades negras, indígenas e quilombolas, por meio de uma ambientação que inclua materiais didáticos, livros, recursos pedagógicos, objetos e artefatos que favoreçam a valorização desses grupos e de suas identidades²⁰.

Cabe destacar também que, após estes dois anos de atividades práticas, o Programa passou a ter como objetivo geral: estabelecer em cada unidade escolar um espaço referência em EREER - o EEABI, visando promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais como um eixo estruturante do ambiente escolar,

¹⁹ EVARISTO, Conceição. *Poesia: um olhar sobre o mundo*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 2017.

²⁰ Esta elaboração compõe o texto de uma Proposta Pedagógica, material interno da secretaria que se encontra em construção.

assegurando a sua integração ao currículo, às práticas pedagógicas e ao cotidiano da escola, garantindo a efetivação do ensino da história e culturas afro-brasileiras, africanas, indígenas e quilombolas nos diferentes espaços e tempos escolares, em todos os níveis de ensino - da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos²¹.

Nesse sentido, foram definidos quatro eixos de atuação para o Programa EEABIs nas escolas onde estão implementados, com o objetivo de alcançar os diferentes públicos que compõem a comunidade escolar: equipes gestoras, professores/as, estudantes e a comunidade local. O quadro a seguir apresenta os eixos estruturantes que orientam a ação do Programa EEABIs.

Quadro 1: Eixos estruturantes do Programa EEABIs

Eixos Estruturantes	Atribuições
Planejamento Coletivo	Ações e estratégias alinhadas à EREER, de forma articulada entre equipe diretiva, docentes, estudantes e comunidade escolar.
Formação Continuada	Organizar momentos formativos voltados a professores/as, monitores/as e funcionários/as, com foco no fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas e na desconstrução de estereótipos e desigualdades.
Currículo	Integrar de forma transversal as temáticas negras, indígenas e quilombolas aos planejamentos curriculares e às práticas pedagógicas de todas as disciplinas e atividades extracurriculares.
Interlocução com as comunidades	Estabelecer parcerias com movimentos sociais e lideranças locais das comunidades negras, indígenas e quilombolas, ampliando a participação e a potência das ações escolares.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base em Proposta Pedagógica em construção, 2025.

Desta forma, o Programa promove a EREER como eixo estruturante do cotidiano escolar, assegurando sua efetivação nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos tempos e espaços escolares.

3.5 Metodologia pedagógica do Programa EEABI

A metodologia pedagógica, adotada nos anos de 2023 e 2024 para o desenvolvimento do Programa EEABIs, foi uma proposta concebida de forma compartilhada e articulada entre as(os) Coordenadoras(es), às unidades escolares e

²¹ Idem à nota anterior.

a Secretaria Municipal de Educação (SMED), por meio da Assessoria de EDH/ERER e, no ano de 2025, pela Unidade de Programas Educacionais – Eixo Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Nos contextos escolares, o Programa é realizado por docentes designadas(os) pelas equipes diretivas, a partir de um perfil previamente estabelecido pela SMED, considerando critérios como a identificação com a temática, a experiência em projetos pedagógicos e o compromisso com uma prática educativa antirracista.

Essas(es) profissionais atuam como Coordenadoras(es) dos EEABIs e possuem carga horária específica para o exercício dessa função: 10 horas semanais para a Educação Infantil e 20 horas para o Ensino Fundamental. Esse tempo é dedicado tanto à atuação direta nas escolas, quanto à participação em reuniões formativas e de planejamento promovidas pela SMED. Na prática cotidiana da escola, a(o) Coordenadora do EEABI desenvolve ações voltadas para os diversos segmentos da comunidade escolar, desempenhando um papel articulado entre teoria e prática. Suas atribuições podem ser agrupadas conforme os seguintes públicos:

Quadro 2: Públicos de atuação do Programa EEABIs

Público	Tipo de atuação
Professoras(es) e funcionários	Realização de reuniões de planejamento pedagógico integradas, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a inserção qualificada da temática de ERER
Equipe Gestora	Diálogo constante com a coordenação pedagógica e a equipe diretiva da escola, visando à construção de estratégias coletivas que garantam a efetivação da ERER.
Estudantes e comunidade escolar	Organização, planejamento e execução de propostas pedagógicas voltadas à valorização da história, das culturas e das identidades afro-brasileiras, indígenas e quilombolas, bem como o enfrentamento ao racismo e outras formas de discriminação em biociência com outros professoras(es).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em Proposta Pedagógica em construção, 2025.

Paralelamente à atuação nas escolas, as(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs participam de encontros quinzenais, com duração de quatro horas, organizados pelo

Eixo ERER/SMED. Esses encontros constituem-se em espaços de formação continuada e planejamento estratégico, que visam fortalecer o desenvolvimento do Programa de forma articulada e contextualizada à realidade de cada território educativo.

A seguir, detalham-se as principais ações promovidas pela SMED nesse âmbito:

Quadro 3: Propostas de encontro de formação e de planejamento do Programa EEABIs

Proposta	Descrição
Encontros de Formação	As formações promovidas pela SMED, Unidade de Programas Educacionais - EIXO ERER - têm como propósito ampliar o repertório teórico e prático das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, por meio do acesso a saberes diversos, reflexões críticas, trocas de experiências e estudos de legislações e políticas públicas voltadas à ERER e a promoção da igualdade racial na educação. A formação continuada em serviço é entendida como um processo fundamental para o aprimoramento das práticas docentes, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos e reafirmando o compromisso com uma educação democrática.
Encontros de Planejamento	Os encontros de planejamento coletivo têm como objetivo promover a integração entre a teoria discutida nas formações e a prática pedagógica nas escolas. Esses espaços possibilitam o alinhamento das ações dos EEABIs com os projetos político-pedagógicos das escolas e com as diretrizes da SMED, promovendo uma gestão mais estratégica, coerente e territorializada. Além disso, esses momentos contribuem para o acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas, identificando avanços, desafios e oportunidades de qualificação. Também favorecem a construção de redes de apoio entre as (os) Coordenadoras(es), fortalecendo vínculos, trocas de saberes e o sentimento de pertencimento ao coletivo do Programa.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base em Proposta Pedagógica em construção, 2025.

3.6 Avaliação e Monitoramento

Entre os anos de 2023 e 2024, o acompanhamento do trabalho desenvolvidos pelas coordenações dos EEABIs e as escolas era realizado por meio da elaboração de um plano anual de ação, complementado pela entrega de relatórios narrativos em

dezembro de cada ano.

No entanto, a partir de 2025, a SMED instituiu novos mecanismos de monitoramento, implementando a obrigatoriedade de planos anuais e relatórios mensais. Esses documentos devem ser elaborados pelos Coordenadores dos EEABIS junto com as equipes diretivas das escolas e protocolados por meio de processo no sistema eletrônico de informações (SEI), mensalmente. A iniciativa visa fortalecer a institucionalização da EREER nas escolas, garantindo maior visibilidade, continuidade e responsabilidade compartilhada sobre as ações desenvolvidas nos EEABIs. Tal medida também responde à necessidade de acompanhar mais sistematicamente o trabalho das(os) Coordenadoras(es), que, ao se tornarem referência no campo da educação para as relações étnico-raciais dentro da escola, precisam ter sua atuação valorizada, protegida e qualificada, evitando-se a deslegitimação política e pedagógica de suas práticas.

Para finalizar este capítulo, destaco que a metodologia adotada para a implementação do Programa EEABI na RME/POA evidencia um compromisso contínuo com a formação crítica em EREER e com a promoção de uma abordagem antirracista no ambiente escolar. A articulação entre os diferentes níveis da escola e SMED fortalece os espaços de escuta, planejamento e definição de ações estratégicas, contribuindo para a consolidação de práticas educativas que valorizem os saberes ancestrais e as identidades étnico-raciais dos sujeitos escolares. O acompanhamento sistemático das ações, aliado à qualificação permanente das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, demonstra que é possível avançar na construção de uma educação pública comprometida com a equidade racial, social e cultural, sustentada por políticas educacionais estruturantes, coletivas e transformadoras.

No próximo capítulo, apresento o referencial teórico que subsidiou as reflexões desta dissertação.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

*Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.*
(Evaristo, 2008)

O referencial teórico que estruturou a base desta dissertação apoia-se em abordar e refletir cronologicamente o passado, presente e o futuro da trajetória de africanos(as) e afro-brasileiros(as), na sociedade brasileira, com o propósito de contextualizar a urgência da implementação eficaz dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas nas escolas, bem como o objetivo do projeto de pesquisa.

4.1 Contextualizando o passado: a escolarização de negras e negros na história do Brasil

A história das(os) africanas(os) e afro-brasileiras(os) constituem valorosamente o processo de constituição do Estado Brasileiro e, por demasiadas vezes, a nossa história não é contada corretamente, de forma justa e igualitária. Um projeto de pesquisa direcionado para a temática da EREER e antirracista traz consigo todas as lutas, memórias e conquistas do povo negro ao longo de séculos.

Para além da memória subjetiva, hoje os estudos que envolvem a cultura africana e afro-brasileira têm o compromisso em desconstruir a imagem das pessoas negras escravizadas, legitimada por um viés econômico e político consolidado pela escravização. A teórica Beatriz Nascimento (2021) ressalta que negras(os) construíram de forma ativa a formação social do Brasil, não apenas com mão de obra braçal, mas igualmente com pensamentos, lutas, meios de organização políticas, culturais e teóricas. O teórico Abdias do Nascimento (1997) enfatiza que resgatar a nossa história é uma estratégia da construção do futuro:

Caso o negro perdesse a memória do tráfico e da escravidão, ele se distanciaria cada vez mais da África e acabaria perdendo a lembrança do seu ponto de partida. E esse ponto de partida é o ponto básico: quem não tem passado não tem presente e nem poderá ter futuro. Evocar o tráfico, analisar cientificamente a escravidão, deve constituir para os afro-brasileiros uma obrigação permanente e diária. Não é uma forma de autoflagelação, nem motivo de sentimentalismo piegas. Da mesma forma que o holocausto para o povo judeu, o tráfico e a escravidão fazem parte inalienável do ser total dos afro-brasileiros. Omiti-los de nossa bagagem histórica será o mesmo que amputar nosso potencial de luta libertária, desprezando as lutas e os sacrifícios dos nossos antepassados para que a nossa raça fosse livre e sobrevivesse. (Nascimento, 1997, p.173)

À medida que se assimilam as condições de vida de negras(os), no território brasileiro, nos períodos escravocrata e pós-abolição, os quais foram marcadas pela total exclusão e abandono social, educacional, cultural, econômico e político, com condições de desigualdade social, invisibilidade e de racismo que nos condiciona na atualidade, explica-se o quanto tornar sempre viva a história dos nossos antepassados é revelar, constantemente, como opera a sociedade em sua estrutura, desde tempos remotos (Gonçalves, Silva, 2000).

As condições de sobrevivência na sociedade da época e as injustiças do tráfico humano obrigaram homens e mulheres escravizadas(os) a planejarem incalculáveis revoltas e atos de resistência em prol da liberdade e da escolarização. O teórico Edson Carneiro (1947) enfatiza que os quilombos foram as primeiras organizações educacionais de representação africana e afro-brasileira e que o sistema quilombista tinha uma estrutura que agregava o modo de viver entre as(os) membras(os), ações de apropriação da cultura de leitura e escrita, fraternidade racial²² e preservação da cultura africana por meio da arte, da linguagem própria e da religiosidade.

De forma consumada, os quilombos foram os maiores meios de sobrevivência e alforria dos escravizados. Beatriz Nascimento (2018) aponta que os quilombos representam a primeira república livre criada dentro da história, comandadas pelos africanos. O Quilombo dos Palmares é um dos maiores exemplos. Fundado por Zumbi, tinha como legado o resgate da liberdade e a dignidade humana do povo negro, mas outros diversos quilombos existiram por todo o Brasil, resistindo à escravização (Carneiro, 1947).

Segundo Gonçalves e Silva (2000), a cultura das(os) negras(os), sem exceção, foi conduzida à invisibilidade e à doutrinação. As práticas jesuítas, por intermédio das

²² “Os quilombolas viviam em paz, uma população heterogênea, de que participavam em maioria os negros, mas que contava também mulatos e índios” (Carneiro, 1947, p. 18).

escolas construídas para filhas(os) de escravizadas(os), tinham o único objetivo de catequizá-las(os), obrigando as crianças a um processo de aculturação com uma idealização colonizadora de criar “elevação moral”, mas, na realidade, não existia nenhuma intencionalidade educacional ou que pudesse oportunizar o letramento e outras posições de vida às(aos) escravizadas(os).

Para Azevedo (1987), as transformações mundiais que envolveram a sociedade na década 1870, tais como a imposição dos países desenvolvidos a um sistema mercantil, modificam a identidade cultural e econômica das relações comerciais, abrindo as portas ao capitalismo, a uma elite intelectual e à mão de obra especializada. A intelectual Gonçalves e Silva (2000) alerta que, nesse momento histórico, o Brasil preservava a economia baseada na agricultura e boa parte da população era composta por negras(os) e indígenas exploradas(os) e escravizadas(os), o que desconfigurava do modelo das maiores potências da época. Logo, indígenas e negras(os) acabaram sendo vistos como um problema à modernidade do país.

O teórico Abdias do Nascimento (1997) explica que, para deixar o Brasil com as mesmas características dos outros países do mundo, a elite política brasileira se colocou totalmente favorável à imigração, inclusive, realizando amplos subsídios financeiros para a realização de tal acontecimento, dando ao país uma falsa característica de realidade social. É, nesse contexto transitório, que ocorrem as imigrações em massa, não só com o intuito de substituir a mão de obra escravizada, mas também com o intuito de provocar o branqueamento da população.

Dentro desse contexto, Gonçalves e Silva (2000) destaca que associações negras recreativas e clubes negros se mobilizaram para criar, em seus locais de convívio, ambientes de escolarização e no Rio Grande do Sul, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Porto Alegre destacou-se por prestar um valoroso trabalho em prol da educação de crianças órfãos de pais escravizados(as), e a Sociedade Beneficente Floresta Aurora, o primeiro clube social formado por afro-brasileiros, em Porto Alegre, organizou o Congresso Nacional do Negro no ano de 1958.

No ano de 1871, sob fortes tensionamentos econômicos e sociais, é promulgada, no Brasil, a Lei nº 2040, conhecida como a Lei do Ventre Livre (Brasil, 1871). Para Azevedo (1987), a lei atribuiu liberdade às crianças, porém, impôs a condição de que, aos oito anos de idade, elas deveriam ser entregues a uma instituição do Governo ou continuariam escravizadas pelos “donos” da sua mãe até

os 21 anos. Azevedo (1987) declara que essa foi apenas uma estratégia governamental para “acalmar” os ânimos dos movimentos abolicionistas para que continuassem explorando a força escravizada.

Em setembro de 1878, foi instituído o decreto nº 7.031, que formalizou os cursos noturnos para o sexo masculino, porém, em mais de um artigo comprovam-se os métodos de manutenção da exclusão dessa população do direito à educação:

Art. 4º Os cursos nocturnos das escolas urbanas começarão a funcionar desde já. Os das escolas suburbanas serão abertos quando o Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio determinar, tendo em consideração as circumstancias locais. Art. 5º [...]as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos[...]. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos [...] as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residencia dos matriculandos. Art. 6º Não serão admittidos á matricula pessoas que não tiverem sido vaccinadas e que padecerem molestias contagiosas (Brasil, 1878).

No campo educacional, Gonçalves e Silva (2000) reitera que somente em 1978, com a Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho, se tornou obrigatório o ensino dos sete aos catorze anos e foram eliminadas as proibições para que pessoas negras frequentassem as escolas públicas.

Entretanto, Azevedo (1987) expõe que com a institucionalização da Lei do Ventre Livre (1871), intensificaram-se os movimentos políticos abolicionistas e a preocupação da elite com o crescimento da população negra, através do tráfico de escravizados, além da intensificação da substituição de mão de obra escravizada pela mão de obra europeia, branca e letrada. Foi nesse contexto, em 13 de maio de 1888, que foi promulgada a Lei nº 3.353, da mesma forma nominada de Lei Áurea, que declarou extinta a escravidão no Brasil (Brasil, 1987). Sobre isto, Abdias do Nascimento (1997) nos diz:

Teoricamente, o ex-escravo adquiriu a cidadania plena com promulgação da lei que aboliu a escravidão, a 13 de maio de 1888. Mas quais foram as medidas práticas para assegurar a eficácia dessa lei? Nenhuma. Os milhões de ex-escravos foram apenas atirados para o olho da rua. Não se cuidou de que precisavam de trabalho remunerado para que pudessem comer, morar, sustentar a família, cuidar da saúde, da educação, do vestuário e outras necessidades básicas. Muito ao contrário dessas medidas ditadas pela necessidade imediata e pela consciência ética, as classes dirigentes trataram de acelerar a imigração europeia para atender supostos reclamos de mão-de-obra. O trabalhador europeu vinha atender a dois propósitos da política brasileira: 1) ajudar a embranquecer o povo brasileiro, majoritariamente africano (Skidmore, 1976); 2) preencher os lugares no mercado de trabalho até então ocupados pelo africano escravizado. O africano servia como trabalhador sem remuneração; porém agora, no mercado de trabalho pago, ele passou a ser mão-de-obra rejeitada. (Nascimento, 1997, p.178)

No contexto do final do século XIX e início do século XX, o Estado brasileiro não efetivou nenhuma ação ou política pública para acolher muito menos ressarcir africanas(os) e afro-brasileiras(os) pós-abolição, para que garantissem minimamente condições de empregabilidade, moradia, saúde e educação. A intenção era deixar-nos livres para a morte.

A parcela dominante da sociedade, resguardando os seus privilégios, propagou que a mestiçagem entre a população negra, indígena e branca consistia em um processo positivo de relações “amigáveis”, a falsa democracia racial, descaracterizando a presença de racismo, preconceitos étnicos e violências. Portanto, não existia a necessidade de indenizações, reparações ou políticas públicas que promovessem a igualdade racial. Sobre democracia racial, Abdias do Nascimento (1997, p. 173) afirmou:

Para fundamentar a teoria da democracia racial, sempre se assinala que no Brasil não há segregação racial por lei, com placas anunciando lugares reservados para negros e para brancos. [...] cabe afirmar que o racismo não consiste apenas nesse tipo de segregação. A prática da discriminação não declarada resulta tão perniciosa quanto aquela anunciada em placa. O caminho brasileiro é esse: enquanto se declara uma sociedade anti-racista, discrimina o negro de forma humilhante na prática cotidiana da vida coletiva. O negro ocupa hoje uma posição análoga à da escravidão. Se hoje o trabalho é remunerado, ele é o menos remunerado e o mais desempregado. Se há sistema educativo, habitação, serviços médicos, ele é o que tem menos acesso. Especialmente, há todo um esquema para lhe tirar a identidade própria, a consciência histórica e cultural de seu passado e origens africanas, o que leva a um processo de inferiorização e danos psicológicos já bem conhecidos por todos aqueles povos sujeitos à colonização européia. (Nascimento, 1997, p.173)

Nesse panorama social, para Gomes (2017), se fomenta cada vez mais a mobilização coletiva em prol da superação da invisibilidade étnico-racial. O movimento negro brasileiro fortalece a pauta em relação à educação de negros e negras, com o objetivo de ressignificar e politizar a ideia de raça como potência de emancipação, tendo compromisso com a superação das desigualdades raciais, com mudanças de posturas, com a visibilidade de instituições negras e de novos discursos sociais. O movimento negro surge como um movimento de denúncia ao abandono dos negros no cenário pós-abolição. De acordo com Gomes (2017, p. 23-24):

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 visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil. (Gomes, 2017, p. 23-24)

Essa definição evidencia a amplitude e a diversidade das atuações do Movimento Negro, o que me permite, a seguir, destacar algumas de suas atuações simbólicas no contexto brasileiro.

Quadro 4: Atuações do Movimento Negro

Ano	Organização	Ação
1931	Frente Negra Brasileira (FNB)	Educação, criação de escolas e cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos. Defendiam cursos de formação política para negros/as.
1940	Teatro Experimental do Negro (TEN)	Educação, uma estratégia de visibilidade e inserção do/a negro/a na sociedade. Realizaram cursos noturnos de alfabetização de adultos/as para operários, domésticas e desempregados.
1978	Movimento Unificado Contra a discriminação étnico-racial (MUCDR) - Movimento Negro Unificado (MNU)	Considera a importância de presença de intelectuais negros/as e acadêmicos/as pesquisando e produzindo conhecimento negro.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), adaptado de Gomes (2017, p. 29-37).

Essas reivindicações históricas destacam o progresso da comunidade negra na conquista, de maneira resiliente, do direito a uma educação que promova a equidade racial, a diversidade cultural, racial, étnica e social, expandindo o acesso à educação em todos os níveis para a população negra, bem como a criação de currículos que abranjam a riqueza da diversidade de nosso país. Entretanto, para que esse trabalho se efetive na prática, faz-se necessária a elaboração e a implementação de políticas públicas específicas para a ERER, que garantam não apenas o cumprimento da Lei 10.639/2003, mas também o comprometimento das instituições educacionais com a formação cidadã crítica, antirracista, dedicada à equidade social.

4.2 Políticas Públicas e uma Educação para as Relações Étnico-Raciais: Avanços e desafios

As políticas públicas de forma conceitual configuram-se como instrumento de transformação social. No campo da educação, assumem o papel de orientar práticas, garantir direitos e promover equidade social. Nesta perspectiva, esta seção tem como objetivo apresentar de forma sintética, o conceito de políticas públicas, com ênfase naquelas voltadas à gestão educacional para as relações étnico-raciais.

4.2.1 O que são políticas públicas?

No seu conceito estrutural, as políticas públicas devem materializar ações estatais voltadas ao bem comum. Isso inclui a alocação de recursos e a oferta de serviços essenciais, como saúde, educação e moradia, buscando atender às necessidades coletivas da população e reduzir desigualdades sociais. Elas resultam de decisões coletivas e refletem a forma como o Estado reconhece e responde às desigualdades, especialmente no que se refere à inclusão de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, Teixeira (2002, p. 2) define:

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (Teixeira, 2002, p. 2)

A definição apresentada no parágrafo anterior destaca a importância da mediação entre diferentes sujeitos sociais e o Estado. Uma política pública, para ser legítima e eficaz, deve emergir de processos democráticos e contar com a participação social. O autor também diferencia políticas públicas de políticas governamentais, ao afirmar que nem toda ação de governo é, de fato, pública. Muitas vezes, essas ações surgem de tensão coletiva ou não atendem às necessidades dos segmentos mais vulnerabilizados.

Complementando essa perspectiva, o autor Lima (2012) ressalta que o termo “políticas públicas” está diretamente relacionado tanto aos sujeitos que as formulam quanto aos que delas se beneficiam. Ao contrário do senso comum, políticas públicas não se limitam a atender populações em situação de vulnerabilidade ou pertencentes

a grupos minoritários, devem abarcar a totalidade da sociedade, assegurando direitos e promovendo equidade. Para Höfling (2001), as políticas públicas estão intrinsecamente ligadas às políticas sociais voltadas à garantia de direitos básicos, como educação, previdência, habitação e saneamento. Cabe ao Estado e aos governos sua implementação e continuidade (Lima, 2012).

Os autores Brasil e Capella (2016, p. 48), identificam os principais elementos que caracterizam uma política como pública: a identificação de um problema, a definição de objetivos, a escolha de formas de atuação, a formulação de um curso de ação e, por fim, sua implementação. Todo esse processo envolve disputas, negociações e redes de interação entre diversos atores, formais e informais, que integram o sistema político.

Em primeiro lugar, podemos citar o foco em *aspectos estruturais ou procedimentais* que, processualmente, são compostos pela *identificação de um problema, estabelecimento de objetivos (soluções)*, escolha de formas de atuação, *definição de um curso de ação específico e implementação das decisões*. Outro aspecto frequente nas definições é a importância do processo decisório, do processo político, das definições de prioridade, do próprio governo ou ainda, a análise das redes, interações e competições entre os atores no sistema político, envolvendo partidos, atores formais e informais. (Brasil, Capella, 2016, p.48)

Ainda segundo os autores, é possível destacar dois focos principais nas análises sobre políticas públicas: um estrutural e outro procedimental. O primeiro diz respeito aos aspectos que sustentam a existência de determinada política, enquanto o segundo se refere às etapas do processo político: reconhecimento do problema, estabelecimento de objetivos, escolha das estratégias, tomada de decisões e implementação. O segundo volta-se para o monitoramento do alcance dos objetivos e na avaliação. Ambos direcionamentos evidenciam a complexidade envolvida, marcada por disputas de interesses, articulações entre atores sociais, definições de prioridades e deliberações governamentais.

Em suma, compreende-se que políticas públicas não devem se restringir a documentos formais ou promessas de campanha. Elas requerem planejamento, articulação intersetorial e compromisso com transformações concretas na realidade social. Devem estar orientadas pelo bem comum, priorizando especialmente aqueles que foram historicamente excluídos dos processos decisórios e dos benefícios sociais.

4.2.2 Ações Afirmativas, Políticas Educacionais e EREER

Na agenda racial, as políticas públicas afirmativas são conquistas historicamente alicerçadas pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma vez que promovem a tentativa de efetivar a igualdade racial e a distribuição igualitária e justa de bens financiados pelo poder público. O teórico Munanga (2002) define políticas afirmativas ou ações afirmativas como medidas contemporâneas governamentais e civis a favor da população negra, tendo em vista a dívida histórica imposta pelo período de escravidão e a exclusão social sofrida por africanos e afro-brasileiros no território brasileiro. O autor também evidencia que tais políticas têm sido aplicadas em países como Estados Unidos, Inglaterra e Nova Zelândia desde a década de 1960, com um efeito notável em relação à mobilidade social e à melhoria das condições de vida das pessoas negras, especialmente os afro-americanos.

Em consonância com Munanga (2002), é possível afirmar que as políticas públicas afirmativas promovem uma inclusão mais igualitária da população negra, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. No entanto, é importante destacar que a simples existência dessas políticas não garante, por si só, a efetiva realização desse processo de inclusão.

Ao tratarmos especificamente das políticas educacionais, cabe ressaltar que a educação, enquanto direito social e dever do Estado, constitui um dos campos prioritários de ação das estratégias das políticas públicas. As políticas educacionais representam, portanto, um dos principais instrumentos que o Estado utiliza para articular, coordenar e intervir nos processos educativos, tanto no que se refere à oferta e à qualidade do ensino quanto ao acesso e à permanência dos estudantes em todas as etapas e modalidades da educação.

Todavia, é fundamental compreender que as políticas públicas educacionais não são neutras ou consensuais; ao contrário, refletem disputas de projetos e interesses no interior da sociedade. Constituem-se em um campo de conflitos entre diversos atores, como movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos e grupos de diversas classes econômicas, que de diferentes maneiras buscam intervir no papel da escola, no currículo e na formação dos sujeitos. No campo educacional, tais políticas abrangem desde parâmetros curriculares e planos nacionais até políticas específicas, como alfabetização, educação integral e ações afirmativas (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, como argumenta Apple (2006), as políticas educacionais expressam relações de poder e lutas ideológicas, na medida em que materializam modelos específicos de projetos sociais. No processo de formulação dessas políticas, podem existir tanto projetos que reforçam uma visão técnica e gerencial da educação, vinculada à lógica do mercado, quanto propostas que veem a escola como espaço de transformação social, pautado na diversidade, equidade e promoção dos direitos humanos.

Entretanto, conforme destaca Cury (2002), para que essas políticas tenham efetividade, é necessário explicitar a distância existente entre as normativas legais e a realidade concreta das escolas. Questões como a qualidade na aprendizagem, socialmente destinadas à educação pública, estão diretamente relacionadas à insuficiência de recursos, às precárias condições salariais e do trabalho dos(as) docentes.

No que se refere às políticas educacionais voltadas para a EREB, destaco que grande parte dessas políticas encontra-se apresentada no capítulo 2 na linha do tempo que contextualiza a consolidação dos EEABs, por isso, não se torna necessário repeti-los novamente. Mesmo assim, convém relatar que as diretrizes curriculares nacionais para a EREB enfatizam que as políticas de reparação voltadas à população negra devem assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar desses sujeitos, além da valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e da garantia de competências e conhecimentos indispensáveis à continuidade dos estudos (Brasil, 2004, p. 11).

A teórica Gomes (2003) destaca que, para a efetivação das políticas públicas e ações afirmativas, é fundamental o compromisso tanto das(os) gestoras(es) governamentais quanto da sociedade civil no enfrentamento do racismo institucional e na valorização das identidades e culturas negras. A autora amplia a compreensão do tema ao afirmar que as ações afirmativas no campo educacional não se limitam à garantia do acesso, devendo abranger também as condições de permanência, a segurança física e emocional, a disponibilização de recursos materiais adequados, o uso de metodologias inclusivas e o reconhecimento das diferentes formas de aprender de crianças, jovens e adultos negas(os).

Outro marco relevante para o fortalecimento das políticas educacionais e afirmativas no Brasil foi a promulgação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que instituiu reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, considerando

critérios raciais e socioeconômicos, nas instituições federais de ensino superior (Brasil, 2012). Apesar das resistências de certos setores da sociedade, tal política ampliou a diversidade racial e social no acesso às universidades brasileiras.

Mais recentemente, destaca-se a publicação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída pela Portaria nº 470/2024. Essa política visa aumentar a eficácia e eficiência na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, articulando ações que promovam a qualidade das relações étnico-raciais na educação básica em todas as suas etapas e modalidades. A PNEERQ orienta-se por sete eixos estratégicos: 1) Governança; 2) Diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003; 3) Formação de gestores(as) escolares e professores(as); 4) Produção de material didático e literário; 5) Protocolos de prevenção e resposta ao racismo no ambiente escolar; 6) Afirmação das trajetórias negras e quilombolas; 7) Difusão de saberes.

Essas conquistas são fruto da luta histórica dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, que tensionam o Estado, apropriando-se do direito à educação como instrumento de emancipação. Para que essas políticas continuem avançando, é importante que não se configure como medidas isoladas, mas integram um conjunto mais amplo de ações para o enfrentamento do racismo estrutural e a promoção da inclusão social. Para a efetivação dessas ações, é imprescindível o compromisso político e social, bem como a implementação de mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação que garantam o alcance dos seus objetivos.

Por fim, para que as políticas educacionais se concretizem na prática, é necessário que as(os) gestoras(es) educacionais, em suas diferentes instâncias institucionais, conheçam e aprofundem sua compreensão das relações sociais, contextualizando as demandas advindas dessas políticas, especialmente para a população negra. Isso exige a adoção de uma gestão democrática, sensível às particularidades culturais e regionais de cada território.

5 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A GESTÃO EDUCACIONAL DIANTE DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Diante das trajetórias das políticas públicas educacionais para EREER apresentadas no capítulo anterior, torna-se evidente que infelizmente a formalização dessas diretrizes não garantiu ao longo dos anos, sua efetivação no cotidiano das e nas escolas. Para que essa agenda se concretize, como prática efetiva e transformadora, é imprescindível que sejam reconhecidas, apropriadas e priorizadas no planejamento pedagógico das escolas.

No que se refere à EREER, é de consenso que só poderão ter avanços significativos mediante o compromisso ético de gestoras(es) e docentes na garantia de uma educação que inclua as culturas e negras e indígenas, como um direito de todas(os). Contudo, diversas pesquisas apontam que a efetivação de uma educação antirracista e das normativas associadas a essa pauta ainda enfrentam obstáculos e resistências veladas e explícitas por parte de diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar (Gomes e Jesus, 2013; Almeida e Sanchez, 2017).

É fundamental ressaltar que a escola ocupa um lugar social específico e diferenciado em relação a outras instituições, justamente por ser um espaço privilegiado onde os processos de ensino e aprendizagem ocorrem de modo intencional, sistemático e planejado, visando à formação integral de crianças, jovens e adultos. Embora a educação possa acontecer também em outros contextos, tais como no ambiente familiar, nas interações comunitárias, nas práticas culturais e midiáticas, é somente na escola que este processo assume intencionalidade pedagógica, capaz de potencializar ou, contraditoriamente, de negar direitos historicamente subtraídos de determinados grupos sociais.

Este capítulo propõe problematizar o papel da gestão escolar como instância central na construção de um projeto pedagógico democrático, participativo e comprometido com a promoção da equidade racial e com a inclusão da EREER. A análise ganha ainda maior relevância quando se considera a atuação das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, responsáveis por tensionar concepções e práticas, a fim de assegurar que a EREER ultrapasse o campo das intenções e das normativas para se concretizar como prática cotidiana na escola.

5.1 Elementos Conceituais sobre Gestão Escolar: Implicações no cotidiano Educacional

O conceito de gestão tem suas origens em diferentes campos do conhecimento como a administração e a economia, com forte influência das práticas empresariais, nas quais a ênfase recai sobre a racionalização de processos, o controle de recursos e o alcance de metas e resultados mensuráveis. Entretanto, quando transposto para o campo educacional, especialmente no contexto da escola pública, esse conceito adquire especificidades que o diferenciam de sua matriz original e o vinculam diretamente à prática pedagógica.

Para compreendê-lo em sua complexidade, é necessário recorrer à análise etimológica e simbólica do termo, a fim de entendê-lo não apenas como uma função técnica ou burocrática, mas como uma prática social, histórica e intencional, atravessada por ações concretas que se realizam cotidianamente no ambiente escolar.

Cury (2007) contribui de forma expressiva para essa reflexão ao resgatar a origem latina do termo *gero*, que significa “levar sobre si, carregar, executar, gerar”. Essa perspectiva convida a concepção de gestão como uma prática essencialmente humana, vinculada à ação consciente de sujeitos que assumem responsabilidades coletivas. A noção de *gestatio*, entendida como o ato de gestar, amplia ainda mais essa compreensão, ao indicar que gerir também implica criar, transformar, movimentar e promover renovação, no caso dentro do contexto da escola. Assim, a gestão escolar pode ser reconhecida como um processo dinâmico e responsivo, voltado à construção de novas possibilidades de ação educativa.

É fundamental destacar que o espaço escolar, em sua totalidade, incorpora dimensões socioculturais que propiciam aprendizagens, influenciam modos de pensar e agir, além de promover mudanças significativas nas relações humanas estabelecidas entre estudantes, professoras(es), funcionários, famílias e demais sujeitos da comunidade escolar. Essa visão é explicitada na fala do Coordenador B:

Então, eu vejo como isso, na gestão, um dos principais pontos de gestão. E é a parte mais difícil, que é a chamada inteligência emocional. Ter essa inteligência emocional, de conseguir gerir as pessoas. A parte financeira é fácil, a gente aprende, tem planilha, tem aplicativo, tem inteligência artificial que ajuda isso. [...] Agora, de ter essa inteligência emocional, de lidar com as pessoas, de saber lidar e formar uma união de equipes. (Coordenador B)

Sua reflexão reforça que a qualidade da gestão escolar não se mede apenas

pela execução de tarefas burocráticas, mas pela capacidade de construir vínculos, escutar e promover a corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos da escola, aspecto especialmente relevante quando se trata da implementação de políticas de equidade racial como os EEABIs. É nítido que essas relações não ocorrem de forma isolada, mas são constantemente articuladas e moldadas pelas normativas provenientes das instâncias mantenedoras do sistema de ensino, como as Secretarias Municipais de Educação (SMED), o Ministério da Educação (MEC), os Conselhos Municipais de Educação (CME), entre outras esferas reguladoras.

Esses órgãos definem diretrizes, orientações curriculares, parâmetros de qualidade e exigências legais que estruturam a ação pedagógica e organizacional das escolas. No entanto, para que princípios e valores humanos sejam efetivamente respeitados, apropriados e ressignificados no contexto da escola, é imprescindível que a concepção de gestão escolar ultrapasse o caráter meramente técnico-administrativo.

A gestão escolar democrática, segundo Libâneo (2015), deve estar intrinsecamente relacionada à capacidade da escola em interpretar criticamente as demandas sociais, culturais e educacionais de sua comunidade, e em transformar essas demandas em ações concretas que atendam às suas especificidades e potencialidades. Em outras palavras, o exercício da gestão requer sensibilidade social, escuta ativa, compromisso ético e abertura ao diálogo com os diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar, estudantes, famílias, docentes, funcionários e grupos locais, a fim de construir uma escola verdadeiramente inclusiva, plural e socialmente referenciada.

Nessa perspectiva, Libâneo (2007) argumenta que a expressão “gestão escolar”, quando situada no contexto educacional, supera uma visão restrita e burocrática. O autor adota uma abordagem sociocrítica, na qual a escola é concebida como um sistema dinâmico que agrega sujeitos em torno de objetivos comuns, atribuindo sentido e intencionalidade às ações e interações sociais que ocorrem no interior da instituição e em sua relação com o contexto socioeconômico e político. Sob essa ótica, a gestão escolar deve se estruturar com base em processos democráticos de tomada de decisão, fortalecendo a participação coletiva de todos os segmentos e assumindo um compromisso de transformação social por meio da educação (Libâneo, 2007, p. 324).

Embora se reconheça que a concepção de gestão escolar é um processo

coletivo que envolve todas(os) (as)os sujeitos que integram o ambiente educacional, no âmbito institucional, existem profissionais formalmente responsáveis pela gestão da escola. Nesse sentido, pode-se afirmar que a unidade gestora de uma instituição de ensino é composta por uma equipe formada por diferentes profissionais que desempenham funções específicas no interior da escola, tais como a(o) diretora (or) e a vice-diretora(or), a(o) Coordenadora(or) pedagógica(o), a(o) supervisora(or) e a(o) orientadora(or) educacionais.

Para Vasconcellos (2009), cabe às equipes diretivas a responsabilidade de articular os diferentes setores da escola e suas interfaces com a comunidade externa, assegurando a organização e o planejamento das atividades necessárias à efetivação do projeto pedagógico da instituição. Essa visão é tensionada na fala do Coordenador B, que revela os desafios enfrentados no exercício da coordenação pedagógica, especialmente no que se refere à mediação entre escuta democrática e tomada de decisões:

Então, eles falavam muito isso, da importância de, por vezes, a gente, sim, é bom ser democrático, ouvir todo mundo, ouvir dentro de todo mundo e, às vezes, permitir algumas coisas, mas, às vezes, sim, vai ter que ser meio que autoritário, se tiver algumas decisões que cabem na direção que você vai tomar e o bem maior de todos é necessário. Então, depois de fazer esse curso, eu fui ter na prática, não tinha ainda experimentado, fui fazer, então, ser Coordenador pedagógico e tive muito dessa experiência. E, realmente, o mais difícil é isso, esse relacionamento. (Coordenador B)

A experiência relatada explicita como o exercício da gestão, mesmo no âmbito da coordenação pedagógica, exige equilíbrio entre a construção coletiva e a tomada de decisões firmes, reafirmando a complexidade da função gestora no cotidiano escolar. Dessa forma, em resumo, a gestão escolar pode ser compreendida, em um primeiro momento, como um processo que envolve a organização e o funcionamento da escola. Essa concepção se materializa na articulação de diferentes dimensões: desde a administração de recursos financeiros e materiais, passando pelos processos burocráticos, até as relações interpessoais no ambiente escolar. Em síntese, trata-se de assegurar que os objetivos educacionais sejam alcançados e que as práticas pedagógicas se concretizem no cotidiano de forma democrática e que novas culturas se desenhem a partir de propostas educacionais equitativas.

5.1.1 Gestão Escolar na perspectiva democrática

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais que orientam a organização da educação nacional, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996. Em seu artigo 3º, a LDBEN consagra a gestão democrática do ensino público como um dos pilares da educação brasileira, assegurando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios das instituições de ensino.

De modo específico, o artigo 14º determina que os sistemas de ensino devem definir as normas para esse tipo de gestão tanto na educação básica quanto no ensino superior, respeitando as especificidades de cada instituição. O mesmo artigo explicita duas diretrizes essenciais para a efetivação desse princípio: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”

Essas diretrizes revelam uma concepção de gestão que ultrapassa o entendimento meramente administrativo e burocrático, abrangendo dimensões pedagógicas, políticas e sociais. A gestão democrática, nessa perspectiva, envolve um diálogo constante entre os diversos atores da escola, na construção de um projeto educativo que responda às demandas reais do território em que a escola está inserida.

Para Paro (2001), a gestão democrática não pode ser reduzida a mecanismos como a eleição de diretores ou à criação de conselhos escolares, pois representa uma transformação profunda na cultura organizacional da escola. Tal mudança pressupõe a valorização da autonomia, da participação coletiva e da corresponsabilidade dos sujeitos no processo educativo. A contribuição do Coordenador D ilustra como essa lógica a partir da concepção de gestão democrática proposta por Paro (2001):

Na escola, a gestão é a direção, acho que sim, na figura do diretor e da vice, mas a equipe pensando que o trabalho é coletivo, então mais de uma pessoa dividindo essa atribuição de gestão. Aqui na escola tem os Coordenadores do EEABI, desse espaço, mas pensando coletivamente a gente está compartilhando essa gestão com outros colegas e, obviamente, cada um com a sua responsabilidade dentro desse trabalho coletivo. (Coordenador D)

Como citado anteriormente, Libâneo (2007) afirma que a gestão democrática está vinculada a uma concepção sociocrítica de educação, em que a escola se constitui como espaço de formação integral, crítica e emancipatória. Desta forma, as gestões escolares demandam de práticas efetivas de participação, possibilitando que

todas(os) tenham voz ativa e deliberativa nas decisões institucionais. Para reforçar a concepção apresentada no parágrafo anterior, Lück (2009) destaca que o princípio da gestão democrática requer a participação ativa de todos os profissionais da escola e da comunidade escolar em geral, como condição essencial para garantir uma educação de qualidade para todos(as) estudantes.

No campo prático, essa compreensão assume contornos complexos, pois a gestão escolar, enquanto prática cotidiana, é um espaço de poder e disputa, que carrega em si uma tensão permanente entre autonomia e regulação. De um lado, a gestão necessita de autonomia para tomar decisões que atendam às especificidades do território; de outro, está subordinada(o) a diretrizes institucionais e políticas públicas que delimitam sua atuação. Tal tensão é constitutiva da prática gestora e revela o quanto a autonomia nas escolas é atravessada por conflitos e contradições.

Nesse sentido, Oliveira e Vasques-Menezes (2018) alertam que, apesar do discurso favorável à gestão democrática nos documentos oficiais, sua efetivação ainda enfrenta significativos obstáculos. Entre os principais entraves estão a falta de formação crítica de gestoras(es), resistências institucionais enraizadas e a presença de políticas públicas de viés centralizador. O grande desafio, portanto, consiste em construir práticas de gestão que não reproduzam modelos tradicionais, mas que efetivamente transformem a escola em um espaço mais plural, justo e emancipador.

Fica nítido que a gestão escolar, para além da mera técnica administrativa, envolve a articulação das diretrizes e políticas educacionais com as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola. O projeto político-pedagógico, nesse sentido, deve estar comprometido com a democracia, com a autonomia institucional e com processos decisórios coletivos, assegurando transparência, acompanhamento, avaliação contínua e devolutiva das informações à comunidade escolar.

Em síntese, a gestão escolar democrática trata-se de uma prática política, na qual diferentes projetos, valores e concepções de sociedade estão em disputa, logo, a educação para as relações étnico-raciais apresenta-se como pauta constante nas atribuições das gestões escolares. Às gestoras(es) cabe o papel estratégico de fomentar o diálogo, promover a escuta qualificada, articular saberes e potencializar a participação efetiva de todos os sujeitos, na construção de uma escola pública de qualidade educativa, democrática e inclusiva.

5.1.2 Cultura Organizacional

O ato de problematizar concepções de gestão escolar, especialmente no que se refere à gestão democrática, conduz inevitavelmente à reflexão sobre o conceito de cultura organizacional.

A cultura organizacional nas instituições públicas de ensino não se limita à mera descrição de normas formais, regulamentos ou rotinas institucionais. Trata-se de um conceito abrangente, que envolve um conjunto de valores, crenças, símbolos, práticas e representações que orientam o modo como as(os) sujeitos interagem, ensinam, aprendem e convivem no cotidiano escolar.

Conforme aponta Lück (2009), a cultura organizacional representa o "modo de ser" das instituições, manifestando-se tanto nas estruturas formais, como nos regimentos, projetos pedagógicos e diretrizes oficiais, quanto nas práticas informais como as interações cotidianas estabelecidas entre os diferentes membros da comunidade escolar.

Nas escolas da rede pública, entretanto, essa cultura é fortemente influenciada por fatores externos, tais como as políticas educacionais, as orientações das secretarias de educação e as decisões de governos, o que confere à organização escolar um caráter institucionalizado e, muitas vezes, centralizador. Todavia, como adverte Paro (2001), a construção de uma cultura organizacional verdadeiramente democrática enfrenta desafios consideráveis no contexto brasileiro. As tensões permanentes entre a autonomia da escola e o controle estatal, entre a participação efetiva e a centralização das decisões, impactam diretamente na organização dos processos pedagógicos e administrativos. Somam-se a isso fatores como a alta rotatividade de gestores e docentes, a escassez de recursos e a pressão por resultados mensuráveis, os quais dificultam, mas não impedem, a consolidação de práticas escolares inovadoras, sustentáveis e orientadas pela transformação social.

Ampliando essa análise, Cury (2007) ressalta que a cultura organizacional nas escolas públicas é atravessada por disputas políticas que refletem concepções divergentes sobre o papel do Estado na oferta educacional. Para o autor, muitas decisões que incidem sobre o cotidiano das escolas derivam de políticas de governo, contingenciais e temporárias, e não de políticas de Estado, duradouras e estruturantes, comprometendo a continuidade, a coerência e a efetividade dos projetos pedagógicos das instituições à medida que o cenário político modifica. Esse

fato torna as escolas vulneráveis à descontinuidade de ações e a interferências alheias descontextualizadas das reais necessidades da comunidade escolar.

Complementando essa visão, Libâneo (2015) afirma que a cultura escolar se manifesta em duas dimensões interdependentes: a cultura instituída, que corresponde às normas oficiais, à organização curricular e às rotinas consolidadas; e à cultura instituinte, constituída pelas práticas, significados e relações cotidianas produzidas pelos sujeitos que vivem a escola no dia a dia. A dinâmica entre essas duas dimensões aponta para o potencial de transformação das práticas escolares, desde que sejam garantidos espaços de autonomia, diálogo e participação efetiva de todos os segmentos.

A perspectiva abordada sobre uma cultura instituinte apoia-se também na ideia de comunidade de aprendizagem baseada na premissa que “as pessoas aprendem com as organizações, e as organizações aprendem com as pessoas” (Libâneo, 2015, p. 6). Nessa concepção, as(os) profissionais da educação estão inseridas(os) nas tomadas de decisão sobre suas práticas, seus processos de aprendizagem e sua própria formação. Assim, todas(os) as(os) envolvidas(os) na escola são reconhecidas(as) como sujeitos da ação educativa, podendo participar de formas diversas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a compreensão da escola como uma comunidade de aprendizagem se fortalece, ao reconhecer a importância da cultura organizacional na construção coletiva dos processos educativos. Como afirma Libâneo (2015):

[...] a organização escolar é uma unidade social em que as pessoas trabalham juntas, interagem, para desenvolver melhor o ensino e a aprendizagem dos alunos. Ganha relevância a consideração das práticas culturais e da subjetividade das pessoas que dão configuração ao que chamamos de cultura da escola ou cultura organizacional. (Libâneo, 2015, p. 8)

A partir dessa compreensão, a escola deixa de ser vista apenas como espaço de transmissão de conteúdos para se constituir em um ambiente dinâmico, permeado por relações humanas e significados culturais diversos. Sendo assim, o termo cultura está inserido em um conjunto de “conhecimentos, valores, crenças, arte, moral, costumes, modos de agir e de se comportar, adquiridos pelos seres humanos enquanto membros de uma sociedade ou de uma comunidade” (Libâneo, 2015, p. 8). Dessa forma, torna-se evidente que a escola é uma organização atravessada por diferentes culturas, considerando a complexidade dos contextos sociais e culturais

que envolvem cada estudante e suas famílias, professoras(es), funcionárias(os) e demais membros da comunidade escolar.

Dentro desse panorama, a escola vai construindo a sua própria identidade cultural, a partir de elementos que moldam a forma como a instituição funciona e se relaciona com a sua comunidade. É por meio da cultura organizacional que se explicam aspectos de aceitação ou resistência à inovação, o modo como são estabelecidas as relações com as(os) estudantes, a flexibilidade nas rotinas escolares e, principalmente, na incorporação ou não, de uma educação para as relações étnico-raciais efetivada de forma comprometida, contribuindo para o fortalecimento da visibilidade das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no contexto escolar, além do enfrentamento ao racismo.

A partir disso, a ação educativa é vista não apenas como o processo de ensino e aprendizagem que ocorre dentro de sala de aula, mas também nas interações entre a equipe diretiva e as(os) professoras(as); os modos de relacionamento entre professoras(es), funcionárias(os) e estudantes; como são planejados os momentos de alimentação e cuidados com a higiene (especialmente na Educação Infantil); as reuniões pedagógicas; as escolhas de quais datas comemorativas fazem sentido a serem realizadas; a organização de rotinas como entrada e saída, incluindo as combinações que as regulam.

Engloba ainda a maneira como os diferentes espaços escolares são organizados como: os pátios, os laboratórios, biblioteca, sala de professoras(es) e funcionárias(os), a sala dos EEABIs, da Inovação e tecnologia e outros. A cultura organizacional vai apresentar como esses espaços comunicam as concepções pedagógicas e sociais que atravessam o currículo e maneira de organizar cada escola. Por fim, inclui também as formas de intervenção adotadas pela gestão e professores em situações específicas com as(os) estudantes, famílias e funcionários.

Diante dessas reflexões, é possível afirmar que a cultura organizacional, quando percebida como um conceito central da gestão escolar, busca significado entre as relações das pessoas, práticas culturais e pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. Torna-se visível que a organização da gestão reflete diretamente nos contextos de aprendizagens sociais, culturais e institucionais. São esses contextos que de forma única extrapolam os conteúdos definidos nos currículos e incidem diretamente nas concepções de desenvolvimento humano, promovendo mudanças

nas personalidades, valores e atitudes dos sujeitos, incorporando modos e posturas socioculturais em diferentes esferas da vida, do trabalho e da sociedade.

Cabe salientar que, nesse processo de transformação da cultura organizacional, dois aspectos se sobressaem como fundamentais. O primeiro diz respeito às formas pelas quais as(os) sujeitos respondem às ações implementadas no contexto escolar, podendo gerar mudanças qualitativas nas relações e nas práticas pedagógicas. O segundo aspecto refere-se à capacidade dos sujeitos de exercerem uma atuação crítica e transformadora, intervindo conscientemente no ambiente escolar. Essas intervenções, ancoradas na cultura organizacional da escola, têm o potencial de reconfigurar o contexto educacional como um todo, promovendo não apenas melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, mas também avanços no sentido de consolidar uma educação comprometida com a equidade e o enfrentamento das desigualdades estruturais.

Por fim, ao relacionarmos o conceito de cultura organizacional à implementação dos EEABIs, é possível perceber que a cultura organizacional das escolas atua como um fator determinante para o fortalecimento ou enfraquecimento da efetivação de uma educação racial. Conforme Libâneo (2012), a escola é uma organização complexa, dotada de uma cultura própria que tanto pode reproduzir desigualdades quanto promover transformações. Reconhecer a influência dessa cultura é condição essencial para compreender os desafios enfrentados pelas coordenações dos EEABIs. Desse modo, a cultura organizacional não deve ser vista como algo fixo ou imutável, mas como um campo de disputa e de possibilidades. A presença dos EEABIs nas escolas de Porto Alegre representa, portanto, uma oportunidade concreta de ressignificação cultural e pedagógica, capaz de transformar as instituições em territórios de pertencimento, equidade racial e valorização da diversidade étnico-racial.

5.2 Onde está o EEABI na Gestão das escolas da RME de POA?

A última seção do capítulo 4 surge de após a reflexão sobre os conceitos que envolvem o ato de fazer gestão nos ambientes escolares desenvolvidos nos parágrafos acima e origina-se também em uma inquietação que se tornou recorrente ao longo da pesquisa que é sobre: qual é o lugar da educação para as relações étnico-raciais nos espaços da gestão escolar?

Inicialmente, a resposta a essa inquietação parecia repousar sobre a função desempenhada pelas(os) as(os) Coordenadoras(es) dos EEABIS, considerando que são docentes com carga horária e formação específica, inseridas(os) no organograma institucional das escolas. A Coordenadora C ilustra como essa função, por vezes, é isolada das demais instâncias de gestão, tornando-se quase exclusiva de quem a ocupa:

Quando eu estava lá sentada ouvindo, eu disse: gurias, isso foi muito legal e eu não tinha me dado conta, porque isso passa por ela agora. Porque antes eu entregava, ninguém lia, ninguém via, era a Coordenadora C vivendo a vida EEABI, né?”²³ (Coordenadora C)

No entanto, o aprofundamento teórico sobre os conceitos de Gestão Escolar, gestão democrática, cultura organizacional e comunidade de aprendizagem permitem afirmar que, assim como outras políticas educacionais que moldam o cotidiano escolar, tais como Plano de Ações Articuladas (Novo PAR), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Escolas Conectadas (ENEC), Programa Escola em Tempo Integral, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), Alfabetiza + POA, Alfabetiza Tchê, Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e EJA, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD)²⁴, o programa EEABI também integra o escopo de responsabilização da gestão escolar. Essa percepção é reforçada pela fala da Coordenadora C, ao narrar:

Isso que eu tenho, bah, agora eu tô [...] olha que eu tenho uma circulação boa, né? Mas daí tem SAEB, CAEd, tá, não entreguei. Quando veio a cobrança das gurias: ‘ó, a escola não entregou’, veio a cobrança: ‘Coordenadora C, estamos atrasadas. (Coordenadora C)

O relato da Coordenadora C nos convida a refletir sobre a relação entre os processos de escolha das políticas públicas que compõem o cotidiano escolar e a forma como os EEABIs são incorporados nesse contexto. Considerando as atribuições da gestão escolar, é possível afirmar que esta deve assumir o compromisso social e pedagógico de garantir a implementação das diretrizes em ERER. No entanto, embora as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estejam em vigor

²³ Aqui a Coordenadora C refere-se ao planejamento anual e relatórios mensais que passaram a ser solicitados pela SMED, porém são as equipes diretivas que devem entregar via sistema eletrônico de informação (SEI), plataforma utilizada pela prefeitura de POA.

²⁴ Todos esses programas foram consultados no site do Ministério da Educação MEC, através da página: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades>. Acesso em: 25 abr. 2025.

há mais de duas décadas, a efetivação dessas políticas ainda apresenta lacunas significativas no interior das escolas. Diante disso, torna-se necessário perguntar: em que medida e em que momento essas legislações passaram a ser efetivamente operacionalizadas pelas gestões escolares? A narrativa da Coordenadora A revela como a temática da ERER, embora presente no cotidiano escolar, ainda é percebida como uma demanda externa e não como uma construção coletiva e contínua da escola:

A escola sempre cumpriu com aquele seu papel, assim, sempre trouxe essa pauta, mas eu vejo que sempre nesse sentido: nós temos uma demanda, né, e a gente vai cumprir essa demanda da melhor forma possível [...] Lei!²⁵ (risadas)... uma orientação! Eu não vejo assim como: 'Ah, tive uma ideia sobre o ERER...', isso não! É algo que vem de fora, que eu vou me apropriar. E sim, bom, legal, é positivo, mas eu sempre vi dentro do meu local de trabalho, com toda experiência que eu tenho fora dele, sempre é uma questão externa! (Coordenadora A)

A gestão democrática, ao assumir o compromisso com uma escola plural e inclusiva, demanda garantir real acesso, permanência com qualidade de todas(os) as(os) estudantes em sua diversidade social e cultural. Para que esse princípio se concretize, torna-se indispensável o enfrentamento sistemático de todas as formas de preconceito e discriminação, bem como a inserção efetiva da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, como prevê a legislação vigente.

Portanto, sob a perspectiva da gestão escolar como instância representativa da comunidade educativa e agente transformador da cultura organizacional, é inegável que o Programa EEABI, bem como a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, integra de forma indissociável as atribuições da gestão democrática. Não se trata de uma ação periférica ou complementar, mas de uma diretriz central que orienta o projeto político pedagógico (PPP) da escola pública. Isso se faz ainda mais evidente diante do reconhecimento de que as instituições escolares, historicamente, também funcionam como espaços de reprodução de desigualdades raciais, seja pela insuficiente formação de professoras(es), gestoras(es) e demais profissionais da educação, ou seja, pela perpetuação de práticas discriminatórias, muitas vezes, naturalizadas e protagonizadas pelos próprios sujeitos que atuam no ambiente escolar (Gomes, 2012).

Ao reconhecer o papel da gestão como liderança pedagógica, as normativas educacionais abrem espaço para o tipo de atuação que a promoção da ERER exige.

²⁵ Significado de demanda externa.

Contudo, observa-se que, a exemplo de outras diretrizes legais, a EREER ainda não ocupa lugar consistente entre as competências e habilidades formalmente previstas para os cargos de gestão escolar. Essa lacuna revela a necessidade de conceber a gestão escolar como uma prática ética e política, intimamente ligada aos princípios da gestão democrática, capaz de enfrentar as desigualdades raciais de maneira efetiva.

Ao abordar a construção de uma escola comprometida com a equidade racial, torna-se imprescindível reconhecer o papel estratégico da gestão escolar na promoção de práticas antirracistas. A atuação dos diferentes segmentos da equipe diretiva deve estar articulada às diretrizes institucionais e atenta às especificidades do território e da comunidade escolar. Nesse sentido, na publicação: *Como construir uma escola antirracista*, (Nova Escola, 2022), Rosa Margarida de Carvalho Rocha enfatiza:

Cabe ao diretor planejar a Educação Antirracista conectando questões trazidas pela Secretaria com as necessidades da sua instituição. Já os Coordenadores pedagógicos, em seus próprios planos de ação, devem unir o que a gestão escolar está estruturando ao fazer pedagógico dos professores. (Rocha, 2022, p.15)²⁶

Contudo, não se pode partir de premissa de todas as gestões escolares reconhecem plenamente o seu dever diante da EREER. As (os) gestoras(es) necessitam desenvolver estratégias eficazes de enfrentamento ao racismo nas escolas, o que exige primeiramente, reconhecer que o racismo estrutura a sociedade brasileira e, conseqüentemente, também atravessa as dinâmicas e práticas cotidianas das instituições escolares. Essa consciência crítica é fundamental para desconstruir concepções distorcidas sobre a população negra e indígena, além de exigir um posicionamento ético das lideranças educacionais.

Para além disso, exige-se um posicionamento ético da equipe gestora, embasados nos conceitos de cultura organizacional, EREER e gestão democrática. Reconhecer que o racismo opera cotidianamente nas escolas implica entender que o seu enfrentamento não se limita à elaboração de documentos institucionais, ao uso de materiais didáticos específicos ou à inclusão pontual da temática racial nos currículos. Trata-se de um compromisso real e permanente com a transformação das representações sociais acerca das pessoas negras, envolvendo tanto professoras(es) quanto estudantes, negros(as) e brancos(as).

²⁶ Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2NTUZEK7W3GGQM5vRqGaf7smPNvYj7BkGRV5YJUDS8NMdqyYAAAgamA7WVDA/e-book-educacao-antirracista-nova-escola.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

A teórica Gomes (2012) adverte sobre o posicionamento ético atribuído às gestões como um dos valores que sustentam as relações no ambiente escolar; não havendo espaço para a neutralidade, uma vez que estão frequentemente associados a práticas excludentes e discriminatórias que necessitam ser revisados criticamente. Somente a partir dessa revisão ética e política será possível efetivar um trabalho pedagógico verdadeiramente comprometido com os princípios da educação para as relações étnico-raciais.

Cabe reforçar que romper com a lógica do racismo institucionalizado na escola exige, sobretudo das equipes gestoras, uma transformação profunda da cultura organizacional da instituição, uma vez que essas lideranças ocupam o núcleo decisório no topo da hierarquia escolar. Modificar essa lógica racial implica reconfigurar valores, dinâmicas, tempos, espaços, ritmos, interações e, até mesmo, a própria estrutura simbólica e material das escolas (Gomes, 2012, p. 152). Trata-se de uma mudança estrutural que transcende o discurso e alcança o fazer cotidiano da gestão democrática, pois é nessa perspectiva que reside a possibilidade de consolidar uma escola comprometida com a equidade racial, com a justiça social e com o reconhecimento da diversidade étnico-racial como um direito inalienável de todas e todos os sujeitos escolares.

A concepção de gestão democrática cria as condições necessárias para a promoção de debates e a efetivação de ações concretas e permanentes de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar. Quando essa dimensão não é assumida como eixo estruturante dos processos educativos, corre-se o risco de reduzir as práticas antirracistas a abordagens superficiais e episódicas, limitadas a discursos ideológicos desvinculados de transformações do corpo docente.

Nessa perspectiva, é imperativo que a escola, enquanto espaço de construção social, e os profissionais que nela atuam sejam vistos como sujeitos políticos, assumam o compromisso ético e profissional com uma educação antirracista. Esse compromisso se sustenta na essência do projeto democrático de educação, articula direitos e deveres dos profissionais da educação, da comunidade escolar e do poder público. Reconhecer a diversidade étnico-racial como um direito inalienável da cidadania e um interesse estratégico da educação pública significa ampliar as possibilidades de exercício da cidadania plena e aprofunda um desejo de sociedade democrática.

Um dos principais desafios de uma gestão escolar comprometida com a EREER reside na transformação de valores que orientam as práticas institucionais e pedagógicas. Essa transformação exige das equipes diretivas uma atuação intencional e articulada, capaz de integrar referenciais teóricos e conceituais consistentes com ações concretas no cotidiano da escola.

Entretanto, assumir uma postura antirracista no âmbito da gestão escolar implica adentrar um campo de tensões, especialmente no que tange à autonomia docente. Essa autonomia, fundamental para as escolhas teóricas e metodológicas das(os) professoras(es), não pode ser utilizada como pretexto para a negligência ou omissão em relação à pauta racial. Quando não problematizada, corre-se o risco de essa autonomia servir de escudo para a manutenção de práticas racistas, seja de forma velada ou explicitamente presente no cotidiano escolar. Gomes (2012) alerta para a importância das lideranças escolares questionarem criticamente os usos desse princípio, a fim de que não se perpetuem lógicas discriminatórias sob o disfarce da liberdade pedagógica. É papel das equipes gestoras, portanto, tensionar esse limite, garantindo que a autonomia docente esteja comprometida com os princípios éticos e políticos da educação antirracista.

Uma estratégia positiva reside na promoção do debate aberto com a comunidade escolar. Ao recusar-se a silenciar diante de manifestações de racismo no ambiente educacional, a equipe diretiva reafirma seu compromisso ético, profissional e democrático com a valorização da diversidade étnico-racial. Torna-se evidente, portanto, que essa postura não configura desrespeito e afronta à autonomia docente, mas sim a construção de uma cultura de diálogo responsável e intencional, capaz de interpelar criticamente as práticas cotidianas e convocar todas(os) à efetivação do princípio da equidade racial. Trata-se, também, de uma exigência ética da gestão democrática, que não se omite frente às desigualdades raciais, mas as enfrenta de maneira coletiva, pedagógica e transformadora.

Sob essa perspectiva, que integra a EREER ao campo da gestão escolar, o Programa EEABI não pode ser compreendido como uma ação isolada, restrita a projetos esporádicos ou atividades pontuais. Ao contrário, constitui uma estratégia institucional e coletiva, indissociável das práticas e responsabilidades inerentes à gestão democrática da escola pública. À luz dessa reflexão, é possível afirmar que os EEABIs e a atuação de suas coordenações configuram uma política de gestão educacional comprometida com a transformação das relações raciais no ambiente

escolar à medida que envolvem processos contínuos de organização, direção e avaliação das práticas pedagógicas e institucionais, em consonância com a concepção de gestão democrática delineada nesta dissertação. Trata-se de uma política transversal que perpassa os processos de planejamento, tomada de decisão, avaliação e formação continuada, exigindo o engajamento da equipe gestora em um compromisso efetivo com a política pública.

Nesse sentido, reafirma-se que o EEABI ocupa lugar estratégico na gestão educacional, devendo sua coordenação atuar em permanente diálogo e articulação com as equipes diretivas na construção de uma proposta pedagógica que reconheça, valorize e promova a pluralidade de saberes, identidades e culturas presentes no cotidiano escolar. Como adverte Gomes (2012, p. 149), “a educação carece de princípios éticos que orientem as práticas pedagógicas e sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula”, evidenciando a necessidade de que o enfrentamento ao racismo e a promoção da justiça racial sejam dimensões estruturantes da gestão escolar, e não meros apêndices ou temas transversais.

Ao relacionar o critério de qualidade escolar, destacado por Libâneo (2015), e o programa EEABI, é observado que a gestão educacional é responsável não apenas pela elaboração e avaliação de propostas pedagógicas coletivas, mas também pela promoção de ações contínuas de formação das(os) profissionais da educação. Quando tais elementos são articulados à EREER, evidencia-se a urgência de uma formação permanente que considere os contextos sociais em que a escola está inserida, visando à compreensão aprofundada de conceitos como racismo, discriminação racial e preconceito.

Sobre formação permanente em EREER, Gomes (2012) ressalta que é fundamental que as(os) profissionais da educação compreendam como o racismo se manifesta e se estrutura tanto na sociedade brasileira quanto no contexto escolar, de modo a identificarem práticas racistas, explícitas ou veladas, presentes no cotidiano. Essa consciência crítica é condição indispensável para que a gestão escolar possa atuar de maneira transformadora, comprometida com a equidade racial e com a superação das desigualdades históricas que marcam a educação brasileira.

Mais do que a apropriação de conceitos teóricos, é imprescindível que as formações voltadas à EREER estejam ancoradas em experiências concretas e vivências reais. O diálogo direto com a comunidade negra, com os movimentos sociais, grupos culturais e religiosos é essencial para romper com visões distanciadas

e abstratas sobre a alteridade. O respeito à diversidade não pode se limitar a um discurso institucionalizado; ele precisa se materializar em práticas cotidianas que envolvam escuta sensível, convivência horizontal, negociação de sentidos e transformação efetiva de valores e atitudes.

Para além dos limites dos comportamentos atitudinais, a escola deve se constituir como espaço aberto à construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que incorpore, de modo central e estruturante, temas como a influência da mídia, da religião, da cultura, da estética, da corporeidade, da música, da arte e dos movimentos culturais, sob a perspectiva africana, afro-brasileira e indígena. Essas dimensões não podem ser abordadas de maneira pontual, episódica ou folclórica restritas a datas comemorativas, mas precisam atravessar o currículo de forma transversal, permanente e integrada às práticas pedagógicas cotidianas.

Para a efetivação dessas ações, é imprescindível que a gestão escolar mobilize toda a comunidade: docentes, discentes, famílias e demais profissionais em um movimento coletivo de elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) verdadeiramente comprometido com a EREER. Esse processo participativo e crítico, mobilizado pelas equipes diretivas, representa uma das atribuições fundamentais para o desenvolvimento do trabalho das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs. Cabe destacar que são esses(as) profissionais, inseridos(as) no programa e em constante processo de formação em EREER, que atuam como mediadores(as) e impulsionadores(as) da transformação da cultura institucional da escola. Trata-se, portanto, de uma construção que exige intencionalidade política, formação continuada e disposição para a mudança efetiva das práticas educativas. Sem o envolvimento e a ação das equipes diretivas, o trabalho dos EEABIs até pode acontecer, mas torna-se mais difícil e, muitas vezes, dependente do esforço isolado de alguns sujeitos, o que fragiliza sua institucionalização e continuidade no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a escuta das(os) Coordenadoras(es) configura-se como um importante meio de produção de dados, permitindo compreender de forma mais aprofundada como a implementação do Programa EEABI tem ocorrido na prática, no cotidiano das escolas. A partir dessas vozes, é possível acessar percepções, desafios e estratégias que emergem da atuação na ponta. No próximo capítulo, apresento a metodologia adotada para a realização da pesquisa e os procedimentos utilizados na construção e análise dos dados.

6 METODOLOGIA

*A escrevivência não é invenção, é
vivência transformada em palavra.*
(Evaristo, 2006)

Nas primeiras linhas deste capítulo, atrevo-me a compartilhar, antes dos métodos, análises e dados, reflexões sobre o processo de tornar-me pesquisadora. Realizar uma investigação acadêmica, como já dito anteriormente, é um desejo profundo de contribuir para a produção científica e de disseminar as pautas raciais na sociedade. Ao mesmo tempo, trata-se de um ciclo repleto de descobertas e etapas diversas, que envolvem dimensões teóricas, acadêmicas e pessoais. Ao refletir sobre o intervalo entre a elaboração do projeto de pesquisa e sua execução, percebo o amadurecimento significativo que ocorreu nesse período, envolvendo não apenas a realização da pesquisa, mas também a consolidação da minha identidade como pesquisadora, o que impactou diretamente nos resultados apresentados nesta dissertação.

Para as pessoas negras, o percurso de tornar-se pesquisadora é marcado por desafios estruturais, especialmente o racismo institucional. Como aponta Kilomba (2019), a validação de pensamentos e pesquisas negras na academia é um campo de disputa, tornando a produção científica um ato de resistência e fortalecimento de identidades. Nesse percurso de ação-reflexão-ação (Freire, 1987), esta pesquisa trilhou caminhos metodológicos distintos dos inicialmente planejados. A condução do trabalho teve como princípio o reconhecimento do significado e o respeito pelas experiências das(os) participantes, Coordenadoras(es) dos EEABIs.

No entanto, ao longo do processo, tornou-se necessário reavaliar três aspectos centrais: meu envolvimento pessoal com o objeto da pesquisa; a relação entre minha atuação na coordenação dos EEABIs, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, os impactos dessa função na minha inserção espontânea nos campos de pesquisa; por fim, a eficácia dos instrumentos utilizados para a produção de dados.

O primeiro ponto reavaliado surgiu a partir da contribuição da Prof.^a Dr.^a Petronilha²⁷ que, durante a banca de qualificação, questionou-me sobre o meu

²⁷ “A professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, nascida em 1942 em Porto Alegre, é uma renomada educadora, pesquisadora e ativista brasileira, cuja carreira é marcada pela luta contra o racismo e pela promoção de uma educação inclusiva. Formada em Letras/Francês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), obteve seu mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao longo de sua trajetória,

envolvimento pessoal com o objeto de estudo. Considerando que acompanhei a implementação do programa em 2022, atuei como assessora de EDH/ERER junto aos representantes dos EEABIs em 2023 e me tornei Coordenadora do programa em 2024, esses elementos me conduziram a reflexões sobre o quanto eu também sou parte da minha própria pesquisa. Santos (2024) consolida essa reflexão ao posicionar-se como autora da primeira escrevivência narrada em sua tese de doutorado, fazendo-se objeto sólido da própria pesquisa - o que contribuiu para evidenciar que a minha experiência pessoal se entrelaça com a dos participantes, refletindo essas vivências e produzindo esta escrita acadêmica de modo a narrar as memórias individuais e coletivas.

Outro ponto significativo foi a reflexão sobre como o cargo que eu ocupava, como gestora de ERER²⁸ na SMED/POA, coordenando o Programa EEABI, poderia interferir diretamente na fluidez da pesquisa. A dinâmica de inserção nos territórios pesquisados revelou-se bastante desafiadora. Foi difícil construir uma abordagem que deixasse transparente que minha presença não tinha a intenção de avaliar o trabalho que está sendo desenvolvido nos contextos escolares, mas sim de ocupar um lugar de pesquisadora interessada em conhecer, de forma mais próxima e sensível, as práticas, os desafios e as potências presentes nos EEABIs.

Diferente do que inicialmente acreditava, percebi que meu envolvimento profissional poderia gerar desconfortos ou fragilidades no processo de pesquisa. Diante disso, foi necessário reconsiderar as estratégias metodológicas adotadas para garantir a qualidade e a ética da investigação. A observação participante, por exemplo, precisou ser repensada para que não se tornasse uma prática invasiva. Reduzi o tempo de permanência em campo e adotei uma abordagem mais sensível, buscando evitar constrangimentos ou tensões. Compreendi, então, que seria fundamental um olhar atento e respeitoso para construir relações de confiança, reconhecendo os tempos e os espaços próprios das(os) companheiras(os) de trajetória.

O último ponto analisado refere-se à eficácia dos instrumentos de produção de dados. Durante a avaliação metodológica, percebi que a dinâmica desses

atuou em instituições de ensino como a UFRGS e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde é Professora Sênior no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas” (BRASIL, 2025). Informações disponíveis em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/selo-petronilha>. Acesso em: 27 jul. 2025.

²⁸ No ano de 2025, passo a ocupar a Coordenação da Unidade de Programas Educacionais, onde está presente o eixo ERER, desenvolvido em coletividade com as assessoras Daniele Vieira (até maio/2025), Ivanize Honorato e Camila Alexandrini.

instrumentos exigia adaptações, a fim de tornar o processo de análise mais fluido e acessível, sem comprometer a intencionalidade da investigação. Nesse sentido, compreendi que, diante da questão central: *É possível fortalecer a implementação dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir de narrativas autobiográficas sobre gestão e ERER?*, garantir a escuta das(os) Coordenadoras(es) como fonte teórica e de escrita, por meio das narrativas autobiográficas (Souza, 2011), mostrava-se como o caminho metodológico mais coerente.

Nas próximas seções, apresento a contextualização do percurso metodológico realizado durante o período da pesquisa.

6.1 Modificando os caminhos metodológicos e mantendo a rota planejada

Um dos pontos de partida fundamentais para a compreensão da totalidade da pesquisa é restabelecer as relações entre os objetivos e os procedimentos adotados. Esse alinhamento garante que as etapas metodológicas dialoguem com as intenções teóricas e práticas do estudo, conferindo coerência, qualidade e solidez capazes de se adequar a condições adversas sem perder a funcionalidade e a eficácia dentro do processo investigativo. A articulação entre o que se pretendia alcançar e as estratégias utilizadas refletem a intencionalidade da pesquisa, destacando a importância de uma abordagem sistemática e reflexiva que respeitasse as especificidades do objeto de estudo e as contribuições almejadas para o campo acadêmico e social.

Em consonância com os objetivos e procedimentos apresentados no Quadro 5, demarco que esta pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa. Essa escolha metodológica se justifica pelo entendimento de que a relação das(os) participantes com a pauta racial, que fundamenta esta dissertação, não podem ser reduzida a dados numéricos ou quantificada de forma objetiva. Trata-se de vivências marcadas por subjetividades, sentidos e experiências que exigem escuta atenta e interpretação contextualizada. A abordagem qualitativa permite analisar e explicar fenômenos sociais complexos por meio de descrições e interpretações que revelam as dinâmicas da realidade social, considerando criticamente as estruturas de poder que muitas vezes se apresentam como naturalizadas em determinados contextos históricos (Resende, 2009).

Norteada pelos valores civilizatórios²⁹, referenciados pela cultura africana e afro-brasileira, afirmo que se fez necessária a busca por caminhos metodológicos alinhados a uma perspectiva libertadora e emancipatória, que garantiram narrativas fidedignas de quem vive e habita os territórios no seu cotidiano. Para Creswell:

O processo de pesquisa dos pesquisadores qualitativos é emergente. Isso significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito, e que todas as fases do processo podem mudar ou se deslocar depois que o pesquisador entrar no campo e começar a coletar dados. Por exemplo, as questões podem mudar, as formas de coleta de dados podem ser deslocadas, e os indivíduos estudados e os locais visitados podem ser modificados. A ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações. (Creswell, 2007, p. 209)

Essa perspectiva permite enfatizar as representações de mundo, as relações sociais, as identidades, as opiniões, as atitudes e as crenças construídas no interior de um meio social específico. O princípio epistemológico que orienta a pesquisa qualitativa está ancorado na complexidade de seus objetivos e adoção de instrumentos e métodos próprios. Trata-se de uma pesquisa que considera os contextos sociais, históricos e culturais, buscando interpretar os processos de representação a partir da dinamicidade e da diversidade presentes nas relações sociais. Acompanha o texto, a seguir, um quadro no qual resgato o problema e os objetivos da pesquisa:

Quadro 5: Problema da pesquisa, Objetivo geral

PROBLEMA DE PESQUISA
É possível fortalecer a implementação dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir de narrativas autobiográficas das (os) coordenadoras(es) de EEABIs?
OBJETIVO GERAL
Fortalecer a implementação dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir de narrativas autobiográficas das (os) coordenadoras(es) de EEABIs.

Fonte: Elaborado pela autora no projeto de pesquisa em 2023 e atualizado em 2025.

²⁹Segundo Trindade (2016), os valores civilizatórios afro-brasileiros são: Memória, Ancestralidade, Religiosidade, Oralidade, Musicalidade, Cooperação/Comunitarismo, Axé-energia vital, Corporeidade, Ludicidade e Circularidade.

Quadro 6: Metodologia

METODOLOGIA		
Objetivo Específico	Técnica	Instrumento
Compreender a concepção e estrutura dos EEABIS nas escolas municipais de Porto Alegre.	Narrativas autobiográficas e Observação em campo	Leitura de documentação PPP, registros sobre os EEABIS; Diário de Campo;
Viabilizar narrativas autobiográficas sobre gestão e EREER por meio da escuta das/os coordenadoras(es) dos EEABIS;	Narrativas autobiográficas	Plataforma Elos ³⁰ Áudios via whatsapp;
Analisar os desafios enfrentados na implementação e manutenção dos EEABIS;	Análise de conteúdo	Transcrição ativa e ética das narrativas autobiográficas; Diário de Campo;
Propor ferramentas técnicas e estratégias para fortalecer a implementação dos EEABIs dentro do escopo da gestão educacional;	Protocolos	Protocolos de qualidade em EREER na Rede Municipal de Porto Alegre;

Fonte: Elaborado pela autora no projeto de pesquisa em 2023 e atualizado em 2025.

Em vista disso, conhecer um pouco da constituição da RME/POA torna-se um ponto de partida necessário para situar o lugar de atuação das políticas públicas de/em EREER, tema que será abordado na próxima seção.

6.1.1 Um Olhar Contextual para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

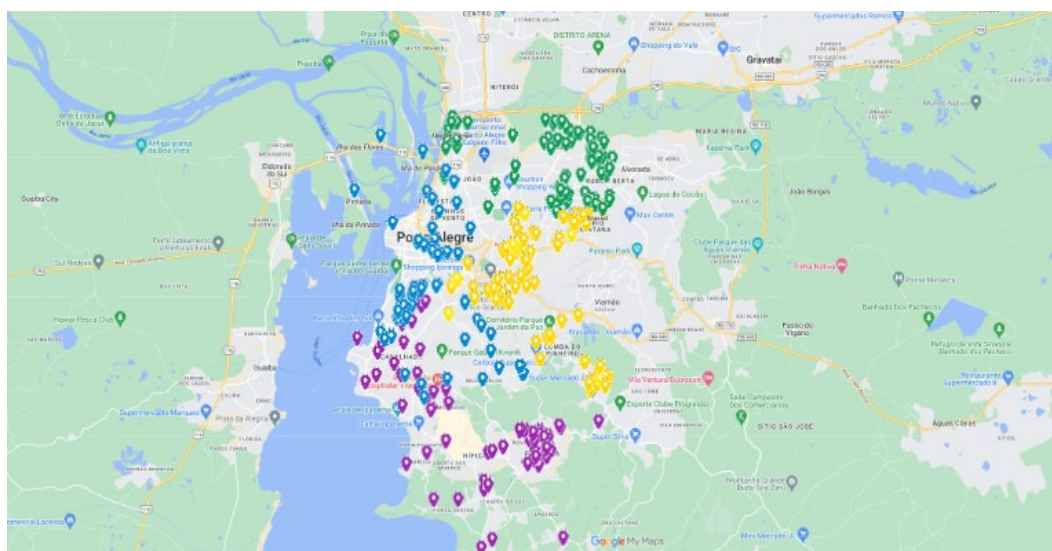
A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre constitui o cenário onde se desenvolvem as ações voltadas à implementação dos EEABIs, compreender a sua constituição é essencial para situar o lugar de atuação das políticas públicas para EREER. Um dos pontos principais é o entendimento de que se trata de uma rede diversa, em localizações territoriais marcadas por desigualdades sociais e raciais, mas também por potências comunitárias, formativas e experiências pedagógicas comprometidas com a equidade, desenvolvidas dentro das escolas.

No ano de 2025, a RME/POA é composta, pelo universo total, de 100 escolas

³⁰ Disponível em: <https://elos.vc/login>. Acesso em: 27 jul. 2025.

próprias³¹, articuladas em: 42 de Educação Infantil (EI), 50 de Ensino Fundamental (EF) - sendo uma Bilíngue e uma destinada a estudantes em situação de rua, não estão contabilizadas, entre as instituições fundamentais, o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores (CMET), as 4 escolas de Educação Especial (EEE) e 3 de Educação Básica (EMEB). O universo escolar que integra a Rede de Ensino de POA abrange prédios estudantis localizados em diferentes bairros da cidade, como exemplificado no mapa a seguir:

Figura 1: Localização das escolas que atendem a etapa da Educação Infantil, do Sistema Municipal de Educação³²



Fonte: Site Conexões em Rede³³

A Figura 1, coletada no site Conexões em Rede, subdivide as escolas, territorialmente em 4 zonas³⁴ específicas: Sul, Leste, Oeste e Norte. O quadro adiante

³¹ Número de escolas próprias retirado do seguinte site:

<https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/escolas-municipais-iniciam-o-ano-letivo-para-67-mil-alunos-nesta-segunda-feira#:~:text=Nesta%20segunda%2Dfeira%2C%2017%2C,conveniadas%20retornam%20%C3%A0s%20atividades%20escolares>. Acesso em: 27 jul. 2025.

³² O mapa exibe as escolas de Educação Infantil do Sistema Educacional, o que contempla escolas próprias (Rede Municipal) e escolas comunitárias (público-privado). Disponível em:

<https://sites.google.com/educar.poa.br/conexoesemrede/in%C3%ADcio/educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica?authuser=0>. Acesso em: 27 jul. 2025.

³³ Disponível em: <https://sites.google.com/educar.poa.br/conexoesemrede/>. Acesso em: 7 set. 2023.

³⁴ A cidade de Porto Alegre tem sua regionalização, conforme o Projeto de Lei Nº 031/98, que inclui áreas indefinidas do território urbano e compatibiliza as regiões da cidade. O território abrange 8 Regiões de Planejamento, 17 Regiões do Orçamento Participativo e 83 bairros (Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_secao=35). Acesso em: 7 set. 2023. Nesta pesquisa, utilizaremos a divisão apresentada no site Conexões em Rede.

relaciona a cor dos símbolos, com as zonas territoriais e o número de escolas pertencentes àquele perímetro:

Tabela 1: Perímetro

Símbolo	Zona	Número de Escolas EI	Número de Escolas EF	Número de EMEB/CMET
	Norte	11	17	1
	Sul	10	12	0
	Leste	9	12	0
	Oeste	13	10	2

Fonte: Elaborado pela autora em 2023 e atualizado em 2025.

Com base na distribuição apresentada, observa-se que as escolas da RME contemplam diferentes territórios da cidade, evidenciando a necessidade do acesso à educação. A divisão das escolas por zonas geográficas revela que, conforme a localização, emergem especificidades locais marcadas por aspectos populacionais, sociais e territoriais distintos. Nesse contexto, a visualização georreferenciada das instituições nos permite uma leitura mais precisa dos desafios educacionais, convocando ao planejamento sistemático e efetivo principalmente no que tange ao acesso, à permanência e à equidade racial.

Dando sequência à contextualização do percurso metodológico da pesquisa, no próximo tópico passo a apresentar os critérios e processos que orientaram a seleção das(os) participantes do estudo.

6.1.2 Chamado e Caminho: A Escolha das(os) Companheiras(os) de Travessia

A seleção das(os) participantes da pesquisa foi orientada por critérios específicos, com o objetivo de selecionar quatro Coordenadoras(es) de EEABIs

atuantes em diferentes territórios escolares. Para compor o grupo de sujeitos da pesquisa, considerou-se: o aceite espontâneo em participar do estudo; o exercício da função de coordenação de um EEABI durante o período da investigação; a atuação profissional na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental; a localização das instituições em distintas regiões da cidade (Sul, Norte, Leste e Oeste); a autodeclaração como pessoa preta ou parda, conforme os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e, preferencialmente, a diversidade de identidades de gênero. A escolha foi realizada por meio de convite pessoal, sendo efetivada mediante a anuência livre e consciente das(os) participantes.

6.1.3 Oralidade e escuta como práticas de pesquisa: a escrita com base nas narrativas autobiográficas

A produção de dados foi compreendida como um movimento legítimo, baseado no entendimento de que há uma diferença fundamental entre simplesmente coletar dados e produzi-los junto às(aos) participantes da pesquisa (Kastrup, 2014, p. 33). Nessa perspectiva, o processo de produção de dados inicia-se desde o primeiro contato da pesquisadora com o campo, por meio da atenção aos pequenos elementos, movimentos e ações que se destacam no percurso de aproximação ao contexto investigado. Nesta dissertação, apresento duas escolhas metodológicas centrais: as narrativas autobiográficas e a observação participante, ambas registradas e documentadas por meio do diário de campo.

Dessa forma, as narrativas autobiográficas, são concebidas como instrumento de pesquisa, por afirmar que se narrar é produzir sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. O Coordenador D exemplifica a importância de narrar-se como um espaço de abertura ao diálogo como parte do trabalho cotidiano: “E, às vezes, com professores, principalmente, a gente sentar e conversar, às vezes, ouvir. Com as famílias, muitas famílias de crianças, a gente tem que sentar, muitas vezes, conversar com as famílias” (Coordenador B).

Conforme descreve Elizeu Clementino de Souza (2008), as narrativas autobiográficas não se limitam a relatos individuais, pois carregam fragmentos de experiências coletivas, condensadas em vozes singulares que tensionam o vivido e o sonhado, o pessoal e o histórico, o íntimo e o político.

Tomar memória de educadores, [...³⁵] na tentativa de apreender dispositivos e percursos de formação, inscreve-se como fértil para os diálogos estabelecidos entre memória, formação e História da Educação. Entendemos que tanto a história das instituições educacionais quanto os diferentes projetos políticos, concernente ao contexto educacional, estão vinculados às histórias dos educadores, que, com o seu ofício diário, contribuíram / contribuem para a constituição e consolidação da História da educação. [...] (Souza, 2011, p.215)

Ao optar por escutar aquelas(es) que vivem e (re)constroem cotidianamente os EEABIs em seus territórios, esta dissertação alinha-se a uma epistemologia da escuta, comprometida com a memória, a ancestralidade e a resistência que habitam os corpos e as palavras de seus sujeitos. Essa escuta ocorre na perspectiva de compreender como se deu o percurso de implementação dos EEABIs, bem como de almejar estratégias que contribuam para o seu fortalecimento e permanência. Nesse sentido, a narrativa da Coordenadora C reforça a centralidade do ouvir como prática pedagógica e política: “[...] mas a gente precisa estar atenta, precisa treinar o ouvido, a gente precisa ouvir a história, a gente precisa ouvir outras histórias, precisamos ouvir pontos de vistas, precisamos ouvir mais esses alunos” (Coordenadora C).

As narrativas autobiográficas legitimam os *saberes orais* como fontes essenciais de conhecimento, compreensão de valores sociais, religiosos, educacionais, normativos, comportamentais. Esses saberes integram o patrimônio da comunidade negra, sustentando a convicção, que a cultura literária e a escrita predominante no Brasil é ideologicamente europeia e excludente da textualidade dos povos africanos e afro-brasileiros no contexto social (Martins, 2003). Martins (2003, p. 77-78), tornou público o conceito de oralitura:

O significante oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais de tradição verbal, mas especificamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituinte, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. A oralitura é do âmbito da performance sua âncora; uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos vôlejos do corpo. Como já grifamos, em uma das línguas bantu do Congo, o mesmo verbo, *tanga*, designa os atos de escrever e de dançar, de cuja raiz deriva-se, ainda, o substantivo *ntangu*, uma das designações do tempo, uma correlação plurissignificativa, *insinuando que a memória dos saberes inscreve-se, sem ilusórias hierarquias, tanto na letra caligrafia no papel, quanto no corpo em performance. Nessa perspectiva podemos pensar, afinal, que não existe culturas ágrafas, pois nem todas as sociedades confinam os*

³⁵ No texto original, o autor faz referência específica a profissionais da educação da Bahia. Na extração deste fragmento, optei por suprimir essa localização, por compreender que a reflexão apresentada se aplica a diferentes contextos educacionais.

seus saberes apenas em livros, arquivos, museus e bibliotecas, mas resguardam, nutrem e veiculam em outros ambientes de memória [...] (grifo da autora) (Martins, 2003, p. 77-78)

A incorporação do conceito de oralitura junto às narrativas autobiográficas permite reconhecer e valorizar os saberes orais como formas legítimas de produção e transmissão de conhecimento, especialmente entre os povos africanos e afro-brasileiros essa perspectiva amplia a compreensão de que os corpos em movimento, as palavras ditas, os silêncios e os gestos também são formas de escrita da memória e da história.

Entretanto, reconhecer alguns dos signos expressados pelos corpos, como nos apresenta o conceito de oralitura só se tornou possível por meio da observação participante. Partiu-se da concepção de que a pesquisadora, em campo, participa de um fato de que está sendo vivido no presente, com base na intencionalidade da sua ação, que foi: conhecer os registros de experiências concretas, memórias vivas, histórias do passado, presente, projeções do futuro e outro. Segundo Passos e Barros (2014), a relação direta com a pesquisa-intervenção oportuniza a pesquisadora habitar e circular nos diferentes espaços, na perspectiva de que nenhuma intervenção pode ser planejada sem conhecer o ambiente ao qual se refere. Esse movimento desloca a pesquisadora do *lugar academicista* para um *lugar território* de quem percebe e vivencia aquela realidade com os participantes. Trata-se da busca por aceder a processos desenvolvidos e dar visibilidade às potências existentes.

Para realizar os registros das experiências vividas, utilizou-se o Diário de Campo, ferramenta de intervenção com grande potencial para estruturar reflexões e ações no ato de pesquisar. É indispensável que a escrita traduza de forma sensível e transparente o que está sendo vivido, de forma individual e coletiva, reconhecendo que a pesquisadora não ocupa um lugar neutro no processo investigativo. A teórica Grada Kilomba (2019) revela que a escrita que emerge do cotidiano é um exercício de criação de novos discursos e de uma linguagem que não necessariamente precisa se submeter ao rigor acadêmico, pois múltiplas são as formas de produção de saberes, sobretudo quando se habita diferentes territórios.

A escrita do diário e o percurso das narrativas autobiográficas fundamentaram-se, também, no conceito de *Escrevivências* da intelectual Conceição Evaristo (2016), que define a prática como o gesto de “*escrever e viver*”. Para a autora, escrever é

narrar histórias, próprias e de outras pessoas, que nos atravessam em determinados pontos de existência. É, portanto, a costura entre o que se vive e o que se escreve:

Gosto de ouvir, mas não sei se sou hábil conselheira. Ouço muito. Da voz da outra, faço minha, as histórias também. E no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto, estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se confundem com as minhas.[...] Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (Evaristo, 2016, p. 7).

Para concluir, a teórica bell hooks (2013) amplia o pensamento sobre escrita coletiva, ao destacar a importância de termos “a paixão da experiência, a paixão da lembrança” (hooks, 2013, p.122) como forças que estruturam o modo como narramos nossas vivências a partir da memória. Assim, à medida que a (eu) pesquisadora me aproximo das(os) participantes e do campo, o contato com as aprendizagens torna-se profundamente vinculado à atenção, aos sentidos e às simbologias presentes em cada local. Tais elementos tornam-se primordiais para a produção de dados em uma perspectiva crítica, situada e sensível.

6.2 Entre Encontros e Escolhas: Vozes que Constroem a Pesquisa

As narrativas produzidas ao longo do processo de pesquisa possibilitam reviver memórias institucionais compartilhadas nos coletivos. Destaca-se que as(os) Coordenadoras(es) desses espaços, com suas trajetórias singulares, emergem como protagonistas na implementação da EREER na RME/POA, enfrentando cotidianamente o desafio de aprimorar e qualificar as práticas curriculares e institucionais.

O processo de produção de dados foi estruturado em três encontros com cada uma(um) das(os) quatro Coordenadoras(es) participantes, totalizando doze encontros de aproximadamente duas horas cada. As narrativas foram produzidas em um formato híbrido, combinando momentos online e presenciais nos territórios onde os EEABIs estão localizados. A escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender as experiências das(os) Coordenadores tanto no ambiente virtual, que favorece a reflexão e sistematização, quanto nos espaços físicos onde as práticas e

vivências ganham materialidades.

Cabe tornar público que a pesquisa realizada foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)³⁶ da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), aprovação deferida no parecer de número 79346724.6.0000.5344, e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP SMSPA)³⁷, instância que se pronuncia, do ponto de vista científico e ético, sobre os projetos de pesquisa desenvolvidos nos diferentes setores e secretarias da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, sendo o número do deferimento de aprovação 79346724.6.3001.5338.

Entretanto, essa etapa foi atravessada por um período de aproximadamente seis meses, impactados por diferentes fatores. Um dos principais foi a enchente que assolou o estado do Rio Grande do Sul no mês de maio de 2024 cujas consequências seguem reverberando, especialmente nas regiões periféricas e entre as populações em situação de abandono por parte do poder público, portanto, em acentuada vulnerabilidade social.

Outro fator que exigiu atenção específica foi a presença da nomenclatura “indígena” no nome do programa EEABI, que apareceu de forma recorrente no projeto de pesquisa. Tal menção levantou o entendimento, por parte do comitê de ética, de que a pesquisa poderia envolver diretamente comunidades indígenas. Para esses casos, é exigido o cumprimento de protocolos específicos, incluindo autorizações de órgãos públicos responsáveis pela proteção e consulta a essas comunidades, conforme as diretrizes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nesse sentido, o cronograma de práticas inicialmente previa a realização dos encontros nos meses de março, abril e maio de 2025, conforme planejamento estabelecido em 2024. Contudo, com a virada do ano, ocorreu a mudança na gestão municipal da SMED Porto Alegre, o que impactou diretamente nas minhas demandas laborais e, além disso, entre abril e maio, a categoria de professoras(es) deflagrou um

³⁶ Para consulta em relação às atribuições do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos: https://www.unisinos.br/institucional/comites/comite-de-etica-em-pesquisa?gad_source=1&gad_campaignid=22586148602&gbraid=0AAAAAC9oydV44HWS5KB2Yz-3UR0-AUKu&gclid=EAlaIqobChMlZ-WB9dWRjgMVLiBECB0LawpdEAAYASAAEgJfr_D_BwE. Acesso em: 27 jul. 2025.

³⁷ Para consulta em relação às atribuições do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre: <https://prefeitura.poa.br/sms/comites#:~:text=O%20Comit%C3%AA%20de%20%C3%89tica%20em,%C3%B3rg%C3%A3os%20que%20possuem%20comit%C3%AAs%20pr%C3%B3prios>. Acesso em: 27 jul. 2025.

movimento grevista. Nesse cenário, ao iniciar os convites nominais para participação na pesquisa, um dos Coordenadores recusou-se de imediato, enquanto outro, embora tenha inicialmente aceitado, deixou de responder às mensagens enviadas via WhatsApp ao longo do processo.

É importante destacar que, conforme previsto nas diretrizes do programa EEABl, cada Coordenadora(or) dispõe de, no mínimo, 10h semanais destinadas ao planejamento e à realização de atividades relacionadas à temática junto às crianças, estudantes, professores/as, equipe gestora e comunidade escolar. Assim, a observação participante foi organizada dentro desse espaço-tempo, sem interferir no funcionamento regular da escola.

O planejamento dos encontros previa a seguinte estrutura: O primeiro encontro, virtual e individual, que teve como eixo a trajetória de vida e a formação acadêmica das(os) Coordenadoras(es). Neste momento inicial, os(as) participantes foram convidados(as) a compartilhar suas histórias, desde suas motivações para ingressar na educação até os caminhos percorridos para se tornarem Coordenadores(as) dos EEABls, proporcionando um mergulho nas influências que moldaram suas concepções sobre educação, identidade e pertencimento racial.

O segundo encontro, de caráter presencial, deveria ter ocorrido nos territórios com foco na concepção e implementação dos EEABls. O objetivo foi compreender como as(os) Coordenadoras(es) percebem a origem e a implementação desses espaços na rede municipal, analisando também os documentos institucionais que embasam sua existência e os desafios de sua inserção nas práticas escolares. A presença física nos territórios visava proporcionar uma conexão direta entre as narrativas das(os) profissionais e os contextos concretos onde suas ações se realizam.

O terceiro e último encontro, novamente no formato online, foi dedicado ao eixo gestão e ERER. Nesse momento, as(os) participantes refletiram sobre suas concepções de gestão educacional, discutindo as estratégias utilizadas, os obstáculos enfrentados e as possibilidades de fortalecimento dos EEABls no âmbito da gestão escolar de cada instituição.

Apesar do planejamento inicial, a condução da pesquisa demandou flexibilidade metodológica. Considerando que o trabalho se desenvolve em interação com pessoas e territórios dinâmicos, os encontros ocorreram em formatos adaptados, conforme a disponibilidade e as condições de cada participante e da pesquisadora. A

seguir, apresento uma tabela com as principais características dos(as) participantes da pesquisa.

Tabela 2: Características dos/das participantes

Participante	Autodeclaração	Escola situada na Região de PoA	Identidades de gênero	Faixa etária da Educação básica	Cargo que ocupa na escola
Coordenadora de EEABI - A	Negra	Leste	Mulher	Educação Infantil	Coordenadora Pedagógica
Coordenador de EEABI- B	Negro	Norte	Homem	Educação Infantil	Prof. de Educação Infantil
Coordenadora de EEABI - C	Negra	Sul	Mulher	Ensino Fundamental	Supervisora
Coordenador de EEABI - D	branco ³⁸	Oeste	Homem	Ensino Fundamental	Professor de anos finais

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As escutas das(os) Coordenadores(as) A e B ocorreram em dois encontros virtuais, seguidos de um terceiro presencial; com o Coordenador D, dois eixos foram tratados em um mesmo encontro online, seguido da etapa presencial; no caso da Coordenadora C, todos os três eixos foram abordados em encontros presenciais, realizados diretamente em seu território de atuação.

De acordo com os princípios éticos estabelecidos, os nomes dos/as participantes e das instituições escolares envolvidas foram integralmente preservados, em conformidade com o que foi estipulado nos documentos e termos de consentimento livre e esclarecido. Essa medida visa garantir a privacidade e o anonimato das(os) envolvidas(os), resguardando-as(os) de qualquer exposição ou

³⁸ A autodeclaração é reconhecida como um direito individual no processo de identificação étnico-racial, no entanto, em contextos de políticas afirmativas, sua aplicação isolada pode gerar distorções. Por isso, adota-se também a heteroidentificação, como mecanismo complementar que considera a leitura social dos marcadores fenotípicos. (Santos, Camilloto, Dias, 2019).

possível identificação.

Dessa forma, a seleção das(os) participantes e territórios foi realizada com o objetivo de compor um grupo que evidenciasse a pluralidade de vivências e contextos da educação básica, assegurando a representatividade de diferentes realidades e perspectivas. O cumprimento desses critérios reflete um compromisso tanto com a qualidade da pesquisa quanto com a ética e a responsabilidade inerentes ao processo investigativo. No próximo capítulo, apresento de forma reescrita os percursos trazidos no diário de campo e as análises dos dados produzidos.

7. EU TAMBÉM SOU HISTÓRIA: VOZES QUE HABITAM OS EEABIS - ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos no período da pesquisa foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo que visa identificar e interpretar relações, paradigmas, padrões e significados dentro de um conjunto de dados. Conforme Moraes (1999), a análise de conteúdo é um meio de realizar descrições e interpretações de documentos e textos das mais diversas classes, por oportunizar descrições sistemáticas, auxilia a pesquisadora a reinterpretar as informações, mensagens e dados produzidos e, assim, talvez, atingir uma compreensão mais aprofundada sobre os objetivos da pesquisa. Para Moraes (1999):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (Moraes, 1999, p.2)

A escolha do método de análise de conteúdo para compor esse estudo, justifica-se pelo fato de proporcionar variabilidade de interpretações por meio de abordagens adaptativas que se alinham e classificam-se com os objetivos específicos da pesquisa. Isso implica que o processo de análise pode ser conduzido por diferentes ângulos, porém respeitando as peculiaridades de cada ambiente escolar e as narrativas produzidas por cada território.

A análise apresentou três destaques importantes que contribuem para responder à pergunta da pesquisa, sendo eles: A identidade racial do(a) Coordenador(a) do EEABI; mediação pedagógica, coletividade e espaço físico como estratégia de fortalecimento e ausência e silenciamento da gestão como requisito a ser qualificado.

7.1 Vozes que constroem a pesquisa

Nesta seção, são apresentados os perfis de algumas das vozes que constroem, no cotidiano escolar, os EEABIs. Suas experiências pessoais, profissionais e políticas não apenas atravessam, mas também ressignificam o exercício da coordenação, revelando sentidos singulares atribuídos à gestão da ERER em seus contextos. As

histórias de vida, as trajetórias na educação e as dimensões identitárias das(os) participantes constituem-se como aportes fundamentais para a análise das práticas de gestão e para a compreensão dos caminhos adotados na implementação das políticas de EREER nas escolas da rede municipal.

Coordenadora A

A Coordenadora A é uma mulher autodeclarada negra, de 47 anos, pedagoga com uma trajetória de mais de 34 anos na educação, dos quais nove são dedicados à mesma escola de educação infantil na RME/POA. Sua inserção no campo educacional se deu ainda na adolescência, conforme relata:

Não como professora, mas em todas aquelas etapas que a gente passa ali, do estágio, educador assistente, sempre em sala desde muito nova, desde meus 14 anos. (Coordenadora A).

Desde 2023, atua como Coordenadora EEABI, função que se articula diretamente com sua história de vida e identidade racial. Mãe de três filhos e com forte vínculo com a educação infantil, exerce atualmente a função de coordenação pedagógica na escola. Sua narrativa destaca a importância da ancestralidade e das vivências culturais afro-brasileiras na constituição de sua identidade e prática profissional:

“Como eu tenho dito desde o início, eu sou uma mulher negra de uma família negra e que vive a sua negritude. Eu acredito que tenham muitas famílias que não vivem, culturalmente falando, da negritude, daquilo que faz parte da nossa ancestralidade. Eu sou uma mulher negra, que sou carnavalesca, sou de matriz africana então, assim, é a minha vida, sempre foi desde muito nova e isso realmente faz diferença, para poder conversar sobre.” (Coordenadora A)

Sua trajetória evidencia como a experiência subjetiva e cultural de ser mulher negra, carnavalesca e de matriz africana constitui o alicerce de sua atuação enquanto profissional e Coordenadora de um EEABI, conferindo à sua prática um caráter de resistência, enraizamento e compromisso com a EREER.

Coordenador B

O Coordenador B autodeclara-se como um homem negro de 37 anos, pedagogo, professor de educação infantil em duas escolas da RME/POA e atualmente mestrando em políticas públicas. Pai de uma menina, sua vivência na paternidade tem atravessado e ampliado sua sensibilidade para com as infâncias, o que se reflete

diretamente em sua prática educativa e no modo como concebe a ação pedagógica. Sua trajetória com os EEABIs teve início em 2023, com retorno à coordenação do espaço em 2025. Sua atuação é marcada pela intencionalidade formativa voltada às crianças desde os primeiros anos, conduzindo práticas relacionadas à EREER em todas as turmas da escola, do berçário ao jardim. Sua abordagem valoriza o acolhimento, a escuta ativa e a mediação de conflitos étnico-raciais como elementos estruturantes do trabalho com a infância. Sua narrativa revela como o fortalecimento da identidade racial, tanto pessoal quanto coletiva, tem sido um processo contínuo e transformador:

Eu tenho aprendido a me apropriar muito mais depois que entrei no EEABI, de ter, realmente ter confiança, de falar, sou uma pessoa negra, faço parte dessa raça, faço parte desse movimento, de também incentivar as crianças a terem essa visão, de dizer, não, olha, não precisa ter vergonha, não precisa ter medo, e ainda também isso é uma outra coisa, fazer as crianças não terem vergonha de si, da sua imagem. (Coordenador B)

A partir de sua prática cotidiana, o Coordenador B aposta na potência educativa da infância como campo privilegiado para o fortalecimento das identidades negras e a promoção de relações étnico-raciais mais naturalizadas no espaço escolar.

Coordenadora C

A Coordenadora C se autodeclara uma mulher negra, de 53 anos, com trajetória de 21 anos RME/POA. Iniciou sua atuação na educação em espaços não formais e na rede como monitora e, posteriormente, ingressou como professora por meio das cotas raciais, conquistando o primeiro lugar no concurso para educação infantil. Sua narrativa evidencia um processo de conscientização política e racial ao longo da vida:

Concorri pelas cotas porque até eu entender do que se tratavam as cotas, eu não concorria, eu achava um desaforo, eu era uma negra muito capaz e não precisava desse favor. Então quando eu venho entender o que é as cotas, passo no concurso e sou a primeira colocada para educação infantil na rede.” (Coordenadora C)

Mãe solo de três filhos, a Coordenadora narra como as experiências de exclusão enfrentadas desde a infância e intensificadas na maternidade negra foram

elementos fundamentais para a construção de uma consciência crítica e politizada. Sua trajetória é marcada por enfrentamentos cotidianos, como destaca em seu depoimento:

Correria do dia a dia, leva uma para uma creche, não consegue vaga para todos na mesma [...] com todos os problemas que a adolescência traz, que uma mãe preta com seus filhos pretos enfrenta. (Coordenadora C)

Desde 2023, está à frente da coordenação do EEABI em uma escola de ensino fundamental, onde também exerce a função de Coordenadora pedagógica. Sua atuação é atravessada por um profundo vínculo territorial, uma vez que é moradora da comunidade em que a escola está inserida, o que potencializa sua escuta, acolhimento e mediação com as famílias e estudantes.

Coordenador D

O Coordenador D tem 44 anos, é professor dos anos finais na RME/POA há 13 anos, acumulando mais de duas décadas de experiência docente ao considerar sua atuação anterior na rede estadual. Sua trajetória profissional é profundamente marcada por sua militância em partidos políticos de esquerda e em movimentos sociais, espaços que contribuíram significativamente para a construção de sua consciência racial: “Eu realmente passei a ter uma noção do debate racial (...) na militância, no partido político” (Coordenador D, 2025).

Embora se autodeclare branco reconhece a presença de traços afro-brasileiros em sua história familiar e manifesta uma postura de reflexão contínua sobre sua posição social e racial. Em sua narrativa, expressa:

Eu me autodeclaro branco, acho que eu tenho alguns traços afro, eu passei a usar inclusive o cabelo né [...], mais estilo black power né faz um tempo né, mas acho que o principal marcador é a cor da minha pele, então eu me autodeclaro branco. Mas eu tenho [...] na família né por parte da minha mãe né uma identidade negra né minha mãe ela tem dificuldades né de se autodeclarar, mas eu a reconheço como né uma negra de pele clara, né então pela identidade do IBGE, ela seria parda. (Coordenador D)

Assumiu a coordenação do EEABI no final de 2024, atuando em parceria com uma colega na mesma função em uma escola de três turnos. Sua prática destaca-se pelo compromisso com o letramento racial, o diálogo entre os pares e a formação continuada dos professores.

7.2 Ser professora (o) e ser Coordenadora (o) de EEABI: identidade racial e trajetória de vida como constituição da prática em ERER³⁹

O ato político de ser professor(a), principalmente de escola pública, exige da(o) servidor(a) uma constante ressignificação entre as ideologias que nos fazem acreditar em uma transformação social possível e a pressão de um sistema que não tem interesse que o serviço público funcione para a camada de mais vulnerabilidade. Entre essa ambiguidade institucional, as(os) profissionais da educação carregam consigo toda sua bagagem composta por diferentes visões de mundo, concepções pedagógicas, posicionamentos políticos, partidários, religiões, conhecimentos, preconceitos, racismo e outros. A Lei 10.639/2003, complementada pela Lei 11.645/2008 estabelece que o trabalho para a ERER e, conseqüentemente, o combate ao racismo, é um dever de todos(as) na escola, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. Posto isto, qual professor(a) deve ser o(a) Coordenador(a) dos EEABI's de cada escola?

7.2.1 Identidade negra como força motriz para transformar realidades

A construção da identidade racial destacou-se, na análise, como um dos eixos estruturantes da atuação das(os) Coordenadoras (es) dos EEABIs. As narrativas de vida das(os) participantes revelam que, mais do que uma dimensão subjetiva, a identidade racial é atravessada por múltiplas experiências sociais, institucionais e afetivas, que comunicam o modo como as pessoas negras se reconhecem e são reconhecidas no mundo. Segundo Gomes (2017), a identidade negra não é algo natural ou dado, mas um processo histórico e político que envolve lutas, tensões e mediações, sendo sempre construída em diálogo com a coletividade.

Nesse sentido, Munanga (2008) afirma que a construção da identidade racial negra está diretamente relacionada à valorização da memória, da ancestralidade e da história coletiva de um povo que resistiu às tentativas de apagamento impostas pelo racismo estrutural. Para o autor, reconhecer-se como sujeito negro é um ato político

³⁹ O título desta unidade foi extraído do subcapítulo 4.4 do projeto de pesquisa, o qual aborda o referencial teórico do estudo. As referências que fundamentaram aquele tópico serão retomadas e aprofundadas nesta seção, a fim de sustentar analiticamente as discussões desenvolvidas a partir das narrativas das(os) participantes.

de resistência e de afirmação cultural, que rompe com a lógica colonial de inferiorização. Essa visão amplia-se ao afirmar que o racismo atua na dimensão social, nas esferas simbólica e subjetiva, ferindo a autoestima e produzindo silenciamentos.

Esse percurso de afirmação racial, no entanto, nem sempre é linear. Ao contrário, muitas vezes é marcado por silenciamentos, negações e apagamentos que começam ainda na infância escolar, e que podem perdurar por anos até que ocorra um rompimento com as narrativas coloniais e embranquecedoras que historicamente, negam a humanidade de corpos negros. Nesse sentido, narrativa da Coordenadora C revela:

Eu saio da escola sem conseguir dizer que eu era uma mulher preta. [...] até que lá por uns 20 anos, a amiga da minha tia me questionou: como assim de cor, Coordenadora C? Tinha gente verde, amarela, rosa? [...] E ela disse: pessoas pretas, negras então! Até hoje eu sinto o calor no rosto daquelas palavras, era como se ela tivesse me dado uma bofetada. (Coordenadora C)

O trecho evidencia como a subjetividade negra pode ser atravessada por um longo período de invisibilidade e como o reconhecimento racial, quando finalmente acontece, é vivido de maneira impactante, quase como um “despertar” identitário. A metáfora da bofetada revela a força do rompimento com o auto-apagamento que a impede a Coordenadora C de nomear-se como uma mulher negra. Esse tipo de silenciamento reforça o que Cavalleiro (2000, p. 36) denomina como apagamento das identidades étnico-raciais na infância escolar, que resulta na dificuldade de afirmação racial mesmo na vida adulta.

Em outro fragmento, a Coordenadora C expõe como essas violências se perpetuaram no espaço escolar durante a sua infância:

Eu estudei em escola particular, então não tínhamos os livros... A trajetória do ensino fundamental foi toda nessa escola que só tinha eu e meus dois irmãos de pretos. [...] o diretor chamava de meus loirinhos favoritos. Até que lá pelo 8º ano eu disse: olha acho que faz tempo que o senhor está com problema de visão, eu sou uma menina preta, não sou loirinha. [...] Ele me disse: aqui na escola pra mim tu não é uma menina preta, porque aqui na escola nós só temos gente boa. (Coordenadora C)

As tentativas de embranquecimento presentes no cotidiano escolar manifestam-se de forma sutil e persistente, por meio de práticas, discursos e currículos que silenciam as identidades negras e promovem uma lógica de branqueamento cultural. Essa lógica opera tanto na negação da diversidade étnico-

racial quanto na imposição de padrões eurocentrados como referências legítimas de saber, comportamento e estética. Como destaca Gonçalves e Silva (2000), o racismo brasileiro atua por meio de mecanismos simbólicos que promovem a exclusão e a inferiorização das identidades negras, sendo o embranquecimento uma estratégia histórica de apagamento da diferença.

O enfrentamento à lógica do embranquecimento exige, portanto, uma revisão profunda das práticas pedagógicas e da própria cultura institucional das escolas. Como observa Moreira (2019), a manutenção de “práticas excludentes sob o silêncio ou a convivência de profissionais da educação” revela o quanto o racismo se naturaliza no cotidiano escolar, transformando a omissão em cumplicidade. Descolonizar o olhar docente e gestor implica reconhecer os privilégios históricos da branquitude e reposicionar o papel da escola como agente de reparação e justiça racial. Munanga (2005) afirma que a superação do racismo passa por uma pedagogia afirmativa, capaz de valorizar a diferença e promover o diálogo intercultural. Nessa perspectiva, a formação continuada torna-se fundamental para que educadores(as) desenvolvam uma consciência crítica sobre o racismo e compreendam que a EREER não se restringe a datas comemorativas, mas constitui uma dimensão política e pedagógica permanente.

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de socialização e construção de subjetividades, pode reproduzir ou contestar essas lógicas. Reconhecer a presença dessas estratégias de embranquecimento nos ambientes educativos é essencial para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a ancestralidade, a memória e o pertencimento racial de crianças, jovens, idosos, professoras(es) e comunidade. Essa elaboração de memórias da infância apresenta-se no recorte da fala da Coordenadora C:

E aí eu me questiono hoje em dia de várias maneiras, quem sabe eu passava mais batido porque sempre fui estudiosa, aquela que não sentava na primeira fila... tinha um bom comportamento dentro dos padrões da criança preta comportadinha estudiosa, então pode ser por isso e pode ser qualquer bloqueio de alguma coisa que não me permite lembrar. (Coordenadora C)

A memória desempenha um papel central na construção da identidade racial, pois permite que os sujeitos rememorem experiências e as ressignifiquem à luz de novos significados e contextos. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2020), enfatiza a importância da memória como ferramenta fundamental para a valorização da história e da cultura afro-brasileira, bem como para o enfrentamento dos estereótipos e

preconceitos que marcam o cotidiano da população negra. Para a intelectual, a memória constitui um elemento basilar do pertencimento, possibilitando que pessoas negras afirmem-se plenamente em seus corpos e trajetórias. A fala da Coordenadora C reflete esse processo de reconstrução identitária, ao revisitar suas vivências na infância escolar e reconhecer as sutilezas dos mecanismos de adaptação que mobilizou para lidar com a ausência de representatividade e o silenciamento de sua identidade racial.

Entretanto, não posso deixar de destacar que as marcas deixadas por essas experiências também se estendem para além da escola. A violência do racismo estrutural se manifesta em situações cotidianas que desumanizam e criminalizam corpos negros, como relata o Coordenador B:

Já aconteceu do segurança me segurar o braço porque eu estava correndo no inverno de toca, um bandido tinha roubado uma bolsa, e me parar, literalmente me parar e me segurar, porque eu tinha roubado alguma coisa [...] se fosse uma outra pessoa, será que teria a mesma atitude? Eu acredito que provavelmente não. (Coordenador B)

O relato nos mostra como as experiências individuais de racismo estão entrelaçadas a uma vivência coletiva, marcada por estigmas históricos que moldam a identidade negra. Segundo Gomes (2017, p. 25), “a construção da identidade negra é sempre coletiva, mesmo quando enunciada individualmente”. Essa coletividade aparece nas narrativas como experiência formativa que atravessa a vida das(os) Coordenadores, apontando para a potência das redes de afeto, militância e ancestralidade como bases para uma educação em EREER.

Fica evidente que, para essas e esse Coordenador, bem como para esta pesquisadora, é a partir da elaboração crítica dessas experiências que emerge a motivação para atuar nos EEABIs, assumindo esse lugar como espaço de reconstrução identitária, engajamento político e compromisso ético com a transformação social. E desse lugar que a Coordenadora C, completa a sua reflexão:

“Então aquilo me fez refletir e pensar, não só um pouquinho, essas meninas que estão vindo agora elas precisam saber que elas são negras e que está tudo bem, que não é algo feio e aí da minha maneira, na época eu dizia: eu sou preta, tu também é, tu é preta e é algo bom... Como se a dor de ser preto fosse de fora, mas não, a dor de ser preto ela começa lá dentro, aí tu começa a tirar essas camadas, é de dentro pra fora, tu não consegue fazer a pessoa tirar essa dor que nos impõem, mas a gente começa a se curar por dentro, eu levei muito tempo, foi uma longa trajetória.” (Coordenadora C)

Nesse sentido, o espaço do EEABI não deve ser compreendido apenas como uma sala temática dentro da escola. Trata-se de um território simbólico e concreto de resistência, onde as identidades negra e indígena podem ser afirmadas, celebradas e transmitidas com dignidade. É importante destacar que, a identidade racial é um fator agregador no fortalecimento dos EEABIs, mas ela sozinha não é suficiente, para garantir a efetividade do programa. Cabe lembrar que a responsabilidade pela implementação da EREER, na escola, é um dever de todas e todos, gestoras(es), professoras(es), funcionárias(os) e estudantes, de modo que o enfrentamento ao racismo não seja tarefa de poucos, mas compromisso coletivo e institucionalizado.

7.2.2 Afinal, quem pode ser uma(um) Coordenadora(or) de EEABI?

A efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais não pode ser compreendida como uma atribuição exclusiva das(os) profissionais negros(as) ou apenas das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, mas como um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Como afirma Pinheiro (2021), a educação antirracista precisa ser um projeto coletivo de enfrentamento ao racismo estruturante que atravessa todos os espaços escolares, exigindo que cada pessoa que atua na escola, independentemente de sua identidade racial, reconheça seu papel na desconstrução das hierarquias raciais.

Essa compreensão dialoga com Gonçalves e Silva (2005), que defende que a efetivação da EREER passa por um engajamento institucional e pedagógico, que envolve desde o currículo até as relações interpessoais, requerendo mudanças estruturais na cultura escolar. Portanto, a EREER deve atravessar todas as áreas do conhecimento, projetos escolares, práticas avaliativas, gestão e relações cotidianas, não apenas das (os) Coordenadoras de EEABI. Porém, esse lugar de coordenação de EEABI revela as implicações subjetivas.

Então quando chegou o EEABI e eu disse que não queria, era porque eu sabia, que isso ia ficar muito comigo, pois ia pesar no meu sentimento, na minha vivência e ia ficar pesado, e realmente foi por um tempo, agora eu consigo separar essa é minha vivência, tenham a de vocês, vocês precisam ter, precisam ter essa escuta e o bacana que o nosso grupo, o nosso SOP já trabalha com EREER e não é reconhecida como eu, indivíduo, é o grupo, somos nós. E eu acho que esse é o objetivo do programa EEABI: é que sejamos nós. (Coordenadora C)

A citação evidencia os impactos emocionais e políticos dessa função quando assumida de forma isolada por pessoas negras, ao mesmo tempo em que aponta

caminhos possíveis: o fortalecimento de práticas coletivas. O propósito não é responder o questionamento levantado no título da seção, mas provocar a reflexão sobre essa *posição educadora, posição ideológica e posição ação*. O relato da Coordenadora A revela como a vivência pessoal e a memória racial influenciam a percepção e a condução do trabalho no EEABI:

Depois que eu vim a ser responsável pelo EEABI, aí é muito maravilhoso porquê de novo eu começo a olhar para mim, começo a me ver assim, começo a me ver como uma pessoa preta, mulher preta, em uma outra posição, além até da professora e aí, isso me fortalece, para conversa com os colegas, para análise, para o debate isso me contribui muito para isso nesse lugar, as formações na minha vida tiveram muito esse papel e ainda tem. Hoje eu estou atuando nas duas funções de Coordenadora da escola e de representante do EABI mas, é muito latente, ainda sou a referência de questões do EABI então é muito interessante isso (Coordenadora A)

Seu relato explicita a sobreposição de lugares e sentidos que atravessam sua atuação, revelando o quanto o pertencimento racial pode ser, simultaneamente, potência formativa e fonte de simbologias. Entretanto, as diretrizes para EREER provocam importantes reflexões sobre quem deve assumir a coordenação dos EEABIs nas escolas, é preciso ter nitidez que se trata de uma função técnica, teórica, política e afetiva, que exige compromisso coletivo e não deve recair exclusivamente sobre os corpos racializados.

hooks (2013, p. 35), no livro *Ensinando a Transgredir*, favorece as considerações acerca da correspondência entre ser Coordenadora(or) do espaços educativo com a concepções de uma “pedagogia engajada” e reforça que uma prática libertária transforma não somente aos estudantes, mas dentro de um modelo holístico de aprendizagem que favorece o crescimento para a professora que será fortalecido e capacitado por esse processo. O trecho abaixo da narrativa do Coordenador D ilustra um posicionamento reflexivo frente à pauta antirracista, ao reconhecer sua posição como um sujeito branco dentro de um projeto coletivo voltado à equidade racial na escola:

Fala muito de um papel de um branco nessa luta, isso está me fortalecendo. [...] eu enxergo, que por exemplo na escola eu não tô trabalhando solo, eu tô trabalhando com a Coordenadora E, e eu me enxergo assim como uma pessoa num ponto de apoio, eu apoiando ela, acho que é isso assim, esse meu papel sabe? [...] enfim por toda a leitura que eu percebo hoje da importância de ter em evidência o trabalho de uma mulher negra, e qual é o meu papel como sujeito branco acho que é isso né? (Coordenador D)

A narrativa do Coordenador D, alerta para importantes considerações quando a coordenação de EEABIs está sob a responsabilidade de uma pessoa branca, que além uma postura embasada em conceitos antirracistas, requer um deslocamento do lugar do protagonismo, ao compreender que seu papel, enquanto educador branco, deve ser o de aliado, para que vozes negras ganhem centralidade nos processos pedagógicos e decisórios. Porém, essa postura desejada para as pessoas brancas nos EEABIs nem sempre se apresenta de forma evidente, como localiza o Coordenador B:

[...] que fossem pessoas negras que fizessem num primeiro momento os Coordenadores, eu acho que de fato faz muito sentido, porque é diferente quando tu é uma pessoa negra, eu já sofri, situação de racismo [...] e a gente vê que, quando a gente está também envolvido nisso também, eu faço por isso, sei como é, é diferente, de poder entender aquela criança por quê, ou aquela família que às vezes tem vergonha, e a gente consegue entender as coisas de uma forma muito diferente, e, diferentemente de quando uma pessoa é branca [...] tem uma outra visão, até a forma do trabalho que a pessoa faz não é igual, então, na escola da manhã, entrou recentemente, uma colega, uma colega branca, e aí ela foi apresentar, ela foi falar sobre e tal, e trouxe algumas coisas, mas muito, não sei se a palavra é correta, seria raros, mas é isso, eu estou falando porque eu tenho que falar isso aqui, trouxe algumas legislações, mas falou algumas coisas e apresentou de uma forma, sabe, é um conteúdo que não faz parte de mim, é aquela coisa que eu estou passando, porque eu preciso passar, então, eu acho que faz bastante diferença. (Coordenador B)

A narrativa escancara o risco da superficialidade e do modo mecânico quando a pauta antirracista é tratada apenas como um conteúdo a ser transmitido, e não como um compromisso político-pedagógico encarnado na experiência e na ética do(a) educador(a). Ao afirmar que a colega branca "trouxe algumas legislações, mas falou de uma forma [...] é um conteúdo que não faz parte de mim", o Coordenador aponta para a diferença entre quem *vive* o racismo e quem apenas *fala* sobre ele, muitas vezes, de maneira protocolar e desconectada das urgências que atravessam os corpos negros e indígenas no espaço escolar. Segundo o Coordenador D:

Então acho que o meu entendimento da importância ter uma unidade (né..) entre as diversas frentes (né...) de defesa de direitos né trabalhadores, com recorte de gênero, raça, eu fui percebendo com o tempo (né..) então acha que hoje (é...) faz mais sentido (né ...), então isso fez com que eu aceitasse (né) o desafio dessa experiência de ser um Coordenador [...] mas falei com a direção colocar enfim né ... minha vontade, mas ao mesmo tempo formação muito básica né incipiente na temática. Isso foi importante para gente ser honesto onde tá se colocando, mas a minha disposição era grande, acho que isso contou assim como um critério para eu estar. (Coordenador D, 2025)

Não se trata, evidentemente, de afirmar que apenas pessoas negras devam estar à frente dos EEABIs, mas sim de reconhecer que há uma diferença radical entre o compromisso afetivo, histórico e político de quem sente na pele os efeitos do racismo e de quem se aproxima da pauta por exigência institucional. Para sujeitos brancos, como reforça Schucman (2014), é necessário assumir uma postura de *branquitude crítica*, o que implica em ouvir, apoiar, e colocar seus privilégios a serviço de uma transformação coletiva.

Em suma, o que está em jogo é a coerência entre discurso e prática, identidade e ação. A ERER não pode ser operacionalizada de forma neutra ou despolitizada. Ela exige envolvimento, coragem ética e disposição para o enfrentamento das estruturas que sustentam o racismo na educação. Quando isso não ocorre, como o próprio Coordenador D aponta, o resultado é um trabalho raso, marcado por formalismos vazios e ausente da escuta, da escuta de si, do outro e da comunidade.

O EEABI se constitui também de um lugar de formação contínua em ERER dentro da escola. No que diz respeito a esse aspecto, podemos aproximar das ideias de hooks (2013, p. 33) ao perceber que “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multicultural”. Ser Coordenador(a) do programa exige uma habilidade técnica pedagógica, pois, em inúmeros momentos, será preciso articular os conhecimentos pré-estabelecidos dos(as) professores(as) sobre a temáticas com novos saberes, bem como com incertezas, dúvidas, revoltas, erros e acertos.

Eu sempre disse isso quanto coordenação pedagógica, como tu ensina um professor a ser professor? Como tu ensina um professor a ser professor em ERER? Né Como tu faz isso? Ao mesmo tempo que é um desafio é também encantador e quando tu consegue. Tinha uma criatura lá que falava com as crianças de Monteiro Lobato, e achava que não tinha solução que era só Monteiro Lobato, daí primeiro tu tem um (caretas) Daí tu vai pelo encantamento, quem sabe tu vai por esse lado? Daí a pessoa vem encantada e querendo fazer e se desconstrói e passa das etapas do “aí não eu não sou racista”, “pra eu sou racista e agora o que eu faço?” Esse eu acho que é o maior desafio. (Coordenadora C)

Pinheiro (2023, p. 54) contribui para entendermos que Coordenadoras(es) dos EEABI's operam na reconstrução de discursos e na construção de novas ações pedagógicas que irão impactar diretamente no currículo. Por esse motivo, a intelectual enfatiza que “todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadoras

e precisam ser formadas, não apenas professores/as”, realçando que a formação continuada para EREER é compromisso da escola, na construção de um projeto emancipatório de educação.

A idealização de um perfil único para o(a) Coordenador(a) dos espaços educativos afro-brasileiros e indígenas será sempre um desafio, embora as narrativas autobiográficas sinalizem importantes pistas para uma avaliação criteriosa. Além do que foi descrito anteriormente existem outros fatores que atravessam esse fazer pedagógico como: a região que a escola está situada, o engajamento do grupo docente, o posicionamento da gestão escolar, características pessoais, posicionamento político, aprofundamento teórico e envolvimento com a temática, os quais são importantes para um melhor desenvolvimento das propostas em EEABIs. Na próxima seção, apresento outros elementos que contribuem para o fortalecimento dos EEABIs.

7.3 Materialidade, mediação pedagógica e articulação coletiva na gestão dos EEABIs

A coordenação dos EEABIs, conforme evidenciam as narrativas das(os) Coordenadoras(es), ultrapassa a execução de atividades pontuais. Trata-se de uma prática gestora que envolve mediação pedagógica sensível, politizada e comprometida com a articulação coletiva. Essa atuação manifesta-se na mediação entre docentes, monitoras(es), funcionárias(os) e famílias, na resignificação do espaço físico escolar e na garantia de um território marcado por referências das culturas africanas e indígenas. Assim, esta seção apresenta algumas estratégias que vêm sendo mobilizadas para sustentar, ao longo do tempo, a permanência e o fortalecimento dos EEABIs nas escolas municipais, apresentadas por meio das narrativas das(os) Coordenadoras(es).

7.3.1 Mediação Pedagógica e Articulação coletiva na gestão dos EEABIs

A gestão dos EEABIs não se sustenta em iniciativas individuais e isoladas. Como indicam os relatos das(os) Coordenadoras(es), ela exige a construção cotidiana de parcerias, escutas ativas e processos de co-autoria que possibilitem a consolidação de uma prática pedagógica antirracista e transformadora. Nesse sentido, a mediação pedagógica exercida pelas(os) responsáveis pelos EEABIs ultrapassa os

limites da supervisão técnica ou do cumprimento de metas institucionais, busca um trabalho relacional e ético, fundado no reconhecimento do outro como parceiro legítimo na construção de um projeto coletivo. A fala do Coordenador D ilustra essa compreensão ao afirmar:

Eu tenho feito assim, um trabalho de parcerias. Acho que é um caminho que eu tenho adotado para me sentir confiante, e também compartilhar o trabalho. Eu parto do pressuposto que não dá para fazer a coisa sozinho, tem que fazer com os colegas. (Coordenador D)

Essa postura evidencia uma prática de gestão horizontal, que valoriza o diálogo, a escuta e a colaboração como fundamentos da ação educativa (Libâneo, 2015). Ao reconhecer que "não dá para fazer a coisa sozinho", o Coordenador desloca a lógica da centralidade individual para uma dinâmica de corresponsabilidade. Além disso, a partilha do trabalho se torna uma estratégia potente frente aos desafios enfrentados pelas(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, como a sobrecarga de funções, a rotatividade de profissionais e, muitas vezes, a resistência institucional ao enfrentamento do racismo. A construção de alianças dentro da escola, com professores(as), gestores(as), monitores(as) e demais membros da equipe, torna-se, portanto, uma ferramenta de resistência, de sustentabilidade e de legitimação da proposta do EEABI no cotidiano escolar. O Coordenador B exemplifica essa lógica:

Não posso querer chegar nesse espaço e dizer que todos os 30 professores estão engajados e motivados, não é assim esse processo [...] mas essas fagulhas de resultados têm conseguido ver, dá pra ver que está dando pequeno resultado. (Coordenador B)

A valorização das pequenas conquistas também se mostra importante diante dos desafios estruturais, como rotatividade de professores e falta de continuidade institucional. Além disso, a partilha do trabalho se torna uma estratégia potente frente aos desafios enfrentados pelas(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs. Compartilho outra experiência apresentada pelo Coordenador D

Então agora nós estamos com esse grupo de estudos pra protocolos, e partiu de dois colegas em uma formação. Então vamos colocar eles em evidência, porque as pessoas também precisam ver sentido no trabalho proposto e também fazer parte. (Coordenador D)

A construção coletiva da gestão nos EEABIs também se revela nas formas como os(as) Coordenadores(as) organizam seu tempo e priorizam estratégias viáveis de articulação no cotidiano escolar. A fala do Coordenador B evidencia a importância

de sistematizar os processos por meio de planejamentos mensais que deem conta das múltiplas demandas do território escolar, sem perder de vista o foco na atuação com as crianças e na relação com a comunidade:

Agora vai ter essa organização de planejamento mensal, eu achei interessante porque nos ajuda a focar um pouco melhor do que o macro grandão e nesse, um dos tópicos que vai vir no modelo também é pensar ações com a comunidade. Minha rotina é essa assim, o tempo corrido e acabo fazendo mais intervenções na turma com as crianças. (Coordenador B)

A elaboração de planejamentos mensais, com metas realistas e ancoradas no cotidiano da escola, é uma estratégia que promove foco, continuidade e integração entre diferentes frentes de trabalho, além de favorecer o engajamento de outros(as) profissionais da escola. A gestão democrática pressupõe escuta, participação e abertura à diversidade de saberes presentes no território escolar e na comunidade (Paro, 2001). Assim, o planejamento, quando articulado à escuta das necessidades locais e à valorização da experiência vivida, transforma-se em uma ferramenta de mediação entre o projeto político-pedagógico e a realidade concreta da escola.

Além disso, o depoimento do Coordenador revela o compromisso direto com a atuação junto às crianças, mesmo diante das limitações de tempo e estrutura. Essa presença cotidiana nos espaços educativos é uma forma de reafirmar a centralidade da infância na construção de uma educação antirracista e decolonial. Como destaca Pinheiro (2023), é fundamental que os(as) educadores(as) dos EEABIs não apenas articulem ações pedagógicas, mas também estejam presentes nos processos formativos com os estudantes, atuando como referências éticas, políticas e afetivas.

Outra estratégia relatada pelos(as) Coordenadores(as) diz respeito ao investimento em ações formativas, articuladas ao calendário escolar e às especificidades dos territórios. O Coordenador B evidencia esse esforço de planejar com antecedência atividades conectadas à história e cultura afro-brasileira, utilizando os materiais disponíveis na escola e preparando falas e dinâmicas que dialoguem com os estudantes:

Aí já combinamos, a gente se organizou, a gente vai visitar os territórios negros em julho e no outro dia em setembro vou fazer uma fala, vai ser amanhã e algumas dinâmicas, algumas coisas para falar. Peguei aqueles livros que vêm como literatura, aqueles livros que foram adquiridos, que vêm para a escola, e estou lendo, estou preparando o material para falar sobre isso. (Coordenador B)

Essa iniciativa demonstra uma compreensão ampliada do papel dos EEABIs como espaços de articulação entre a escola e os territórios de pertencimento. Ao planejar visitas aos territórios negros e atividades formativas relacionadas, o Coordenador mobiliza uma pedagogia territorializada que reconhece a importância de inserir as práticas pedagógicas no contexto histórico, social e cultural das comunidades.

O uso de materiais literários adquiridos pela escola, nesse sentido, é uma estratégia de mediação que aproxima o currículo das vivências e identidades das(os) estudantes. Segundo Silva (2004), o processo educativo em uma perspectiva antirracista exige que os conteúdos escolares não estejam desvinculados das experiências reais e simbólicas das populações negras e indígenas. Quando o Coordenador relata que está "lendo e preparando o material para falar sobre isso", demonstra o cuidado em construir uma fala que tenha legitimidade e impacto, partindo do conhecimento teórico aliado à escuta e ao pertencimento.

Esse tipo de organização é um princípio importante na gestão dos EEABIs, sendo a sua atuação não como transmissora de conteúdos prontos, mas como articuladora de vivências que práticas e teóricas. Como aponta Ferreira (2012), a educação antirracista precisa ser pensada como um processo contínuo de formação crítica, que mobiliza sujeitos, saberes e afetos em direção à equidade racial e à transformação das práticas pedagógicas.

7.3.2 A Potência do Espaço Físico na Consolidação dos EEABIs

O espaço físico, enquanto materialidade simbólica, ocupa lugar central na construção de pertencimento, afirmação identitária e valorização da memória coletiva. No contexto dos EEABIs, a presença de uma sala ou ambiente específico é demarcada com elementos das culturas afro-brasileira e indígena e funciona não apenas como local de realização de atividades, mas como território de resistência e educação antirracista.

Nessa perspectiva, os EEABIs podem ser compreendidos como e os quilombos foram as primeiras organizações educacionais de representação africana e afro-brasileira, estruturadas a partir de princípios de solidariedade, coletividade e preservação cultural. O autor destaca que o sistema quilombista constituía um modo

de viver que articulava o trabalho, a religiosidade, o conhecimento ancestral e a luta pela liberdade, reafirmando a dignidade humana do povo negro.

Para a Coordenadora C, esse espaço tangibiliza memórias e emoções profundamente enraizadas:

Hoje nós temos um espaço físico para uma coisa que precisamos discutir ainda aqui no intelecto, no sentimento, no coração, mas nós temos um lugar, um espaço que demarca. Isso me emociona, isso resgata aquela minha criança do passado... (Coordenadora C)

No entanto, a simples existência da sala do EEABI não garante, por si só, a apropriação coletiva do espaço pela comunidade escolar. A resistência ou desmobilização de parte do corpo docente e da equipe escolar em reconhecer a sala como espaço de todos(as), e não apenas do(a) Coordenador(a), revela a necessidade de um trabalho permanente de sensibilização e de construção de pertencimento:

A sala da Coordenadora C que é assim, né? Não é a sala do EEABI, é assim que elas chamam, e essa coisa passa por elas. Elas têm que ver que também precisam fazer parte. Elas precisam participar das reuniões para entender o que aconteceu. (Coordenadora C)

Esse tensionamento mostra que, embora o espaço exista, sua legitimidade depende de um trabalho contínuo de sensibilização e envolvimento da comunidade escolar. A abertura da sala, a convivência com objetos culturais, a presença de uma pessoa de referência no local e a possibilidade de interação espontânea com os materiais tornam o espaço um território de encontros e descobertas, o convite à curiosidade e o deslocamento físico como uma ação política. Conforme comenta o Coordenador D:

Nas quintas e sextas é quando eu consigo deixa um bom tempo a sala aberta, eu acabo me localizando exatamente aí aonde tu tá eu fico de frente ali para o corredor, ele vem que eu tô aqui e vem e realmente eles mexem, jogam a mancala, mexem nos artefatos indígenas né, alguns olham ali os livros né, daí eu acho que tem essa coisa da curiosidade né? Tem uma pessoa que eles conhecem. (Coordenador D)

Mesmo com essas ações, os desafios estruturais ainda se fazem presentes. A limitação de espaço, a dificuldade de “desemparedar” as práticas e alcançar efetivamente o público adulto da escola indicam que a materialidade do EEABI é potente, mas precisa ser complementada com estratégias que fortaleçam o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar. O Coordenador B

aponta dificuldades na construção desse espaço:

Eu ainda te mostrei o espaço que nós temos, eu gostaria de ter um espaço maior e às vezes, eu gostaria de fazer mais isso, tirar do contexto de sala, Sentar. ter um outro espaço na sala eu acho que ajudaria, não resolveria o problema a nível de criança e tal. (Coordenador B)

Essa perspectiva também se alinha às reflexões de Milton Santos (1996), que compreende o espaço como uma produção social e política, um lugar de disputa simbólica. O espaço do EEABI, portanto, é expressão concreta de uma pedagogia decolonial que desafia o modelo eurocentrado da escola tradicional e inaugura novos modos de habitar o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a escuta e o diálogo são, como destaca Pinheiro (2023), condições indispensáveis para que a mediação pedagógica ocorra de forma efetiva. A autora defende que o espaço escolar deve favorecer a multiplicidade de vivências de mundo e que as práticas pedagógicas devem ser continuamente modificadas para se adequarem às necessidades do tempo e dos sujeitos. Ao abrir a sala, propor dinâmicas e reconhecer as limitações, a coordenação dos EEABIs afirma o espaço não como ponto de chegada, mas como um processo vivo de construção coletiva.

7.4 Do silêncio a ausência: o lugar dos EEABIs no escopo da Gestão Escolar

A efetivação da EREER requer o comprometimento coletivo de todos os segmentos da escola, especialmente da gestão escolar, que desempenha papel central na coordenação e institucionalização de políticas educacionais. No entanto, diferentemente de outras políticas públicas cuja execução é atribuída diretamente às instâncias gestoras, a implementação da EREER na RME esteve recaída quase exclusivamente sobre as(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, revelando um processo de responsabilização individualizada que fragiliza o compromisso institucional com a equidade racial e evidencia a persistência de uma lógica de delegação hierárquica, em que a pauta racial permanece periférica. Segundo a Coordenadora C:

Mas também ficou só pra mim e ela cobrando, cobrando. Agora na última reunião eu disse: A gente precisa de uma data definida mensalmente para falar e eu poder ver o que tá acontecendo de fato e eu conseguir fazer o relatório. Não sou eu que tenho que fazer sozinha, ela tá entendendo acha que eu tenho que fazer isso sozinha. (Coordenadora C)

Esse deslocamento de responsabilidade para sujeitos específicos, frequentemente mulheres negras que já vivenciam, em seus corpos e trajetórias, os

efeitos do racismo estrutural, contribui para um esvaziamento do papel da gestão escolar no enfrentamento das desigualdades raciais. Ao invés de promover a corresponsabilização institucional, as escolas acabam reproduzindo uma divisão racial do trabalho, na qual o compromisso com a EREER é atribuído a quem historicamente já carrega as marcas da exclusão.

Essa ausência reitera o que Cardoso (2010) apresenta como branquitude hegemônica institucionalizada, quando sujeitos não racializados permanecem distantes dos enfrentamentos necessários ao combate ao racismo, naturalizando uma divisão de responsabilidades que isola os corpos negros nos enfrentamentos cotidianos. Ao mesmo tempo, práticas de gestão escolar continuam operando em uma lógica burocrática, distante de uma pedagogia da escuta.

Por outro lado, há experiências de gestão escolar que reconhecem e viabilizam espaços de escuta e articulação coletiva. Como aponta o Coordenador D:

E às vezes o que acontece, assim, eu me sinto bem autônomo pra tocar as coisas aqui. Muitas vezes a gente também vai tocando algumas coisas e depois comunica, já está acontecendo! Mas eu acho que isso faz parte da característica dessa gestão aqui, que permite que a gente toque as coisas, confia, tem a questão da confiança. (Coordenador D)

Essa autonomia, no entanto, não substitui o dever institucional de construir, de forma compartilhada, a política de EREER como parte do projeto pedagógico da escola. A literatura aponta que a gestão democrática pressupõe o engajamento coletivo, o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento das desigualdades (Paro, 2001; Lück, 2009). A EREER, portanto, não deve ser pensada como anexo, mas como eixo articulador das ações pedagógicas e administrativas, como nos mostra a fala da Coordenadora A:

Eu não consigo, ainda, vislumbrar que uma coisa não depende da outra. EREER, eu faço, eu posso fazer, eu faço na minha sala. Mas eu não consigo organizar para que outros façam. Acho que esse é o papel da gestão, né? Eu organizar para que todo mundo faça. E o que eu faço enquanto gestora? Eu abro a escola às oito horas, organizo o horário de entrada, de saída, estou falando do básico, os períodos... Mas o que vai em tudo isso? É aí que eu ponho EREER, aí eu recheio a coisa. Eu faço, por exemplo, uma entrada especial num dia de valorização das funcionárias. Eu sei o nome de todas as funcionárias. Eu sei o nome de todas as funcionárias? Não, eu não sei! (Coordenadora A)

A EREER exige uma ruptura com modelos tradicionais de gestão escolar que naturalizam hierarquias raciais e reproduzem desigualdades. O compromisso com a

educação antirracista não pode ser restrito a projetos pontuais ou sujeitos isolados, mas deve ser assumido como dimensão transversal e permanente da cultura institucional. Nessa perspectiva, cabe à gestão escolar criar as condições materiais, simbólicas e políticas para que os EEABIs não sejam espaços periféricos, mas instâncias integradas às práticas pedagógicas, ao currículo e às decisões da escola.

Essa compreensão de gestão escolar comprometida com a EREER se expressa de forma potente na fala da Coordenadora C:

Gestão e EREER é quando toda a escola fala a partir daquele grupo: direção, vice-direção, SOP, secretaria... Quando a secretária respeita uma mulher preta que vem com três, quatro filhos sem fazer julgamentos, quando ela entender por que aquela família não conseguiu fazer. Quando ela conseguir entender os atravessamentos de EREER nas relações dentro da escola, daí a gente vai ter uma gestão e EREER. Enquanto isso, uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa. (Coordenadora C)

Essa leitura da gestão como prática relacional e comprometida com a equidade racial dialoga com a perspectiva teórica Lück (2009), na qual se articulam dimensões técnicas, humanas e sociais da prática educativa. A autora defende uma concepção de gestão democrática e participativa, capaz de mobilizar os sujeitos escolares em torno de projetos de transformação social. Isso exige, portanto, da equipe diretiva, não apenas conhecimento sobre a legislação para EREER, tais como a Lei 10.639/2003, mas também postura proativa frente às desigualdades raciais que atravessam a escola.

Os EEABIs, por sua vez, não podem funcionar como "ilhas de resistência" dentro de uma cultura institucional que permanece alheia à pauta racial. É necessário romper com a lógica de que a EREER é atribuição exclusiva de quem coordena o EEABI, e construir uma compreensão coletiva de que se trata de uma política de escola, e não apenas de sala. Como destaca Pinheiro (2023), a educação antirracista é um projeto de escola e deve ser assumida por todos os profissionais da educação. Como exemplifica a Coordenadora C:

Agora nos planejamentos para o Julho das Pretas, não tinha ninguém da direção, ninguém das cabeças para debater, para falar com a comunidade. Acho até que, pensando agora... deveria ser feito um trabalho específico para as direções. (Coordenadora C)

A ausência da equipe diretiva nos eventos promovidos pelos EEABIs, como aponta a Coordenadora C, evidencia a necessidade de um envolvimento institucional

mais efetivo, reafirmando que a gestão escolar deve assumir um papel protagonista na consolidação da EREER como eixo estruturante da cultura escolar, garantindo a permanência, legitimidade e centralidade da temática nas escolas e fortalecendo o trabalho desenvolvido. Essa centralidade não se dá apenas pela criação de espaços físicos, mas pela inclusão da EREER nos processos de planejamento, avaliação, formação docente, articulação com a comunidade e definição de prioridades institucionais.

Acho que hoje pensar a escola tem que pensar em EREER [...] mas o momento que tu está atuando em EREER tu pensa isso atravessa tanta coisa na vida né ? Eu acho que hoje não dá para pensar separado, não é uma coisa e outra, acho que são as duas coisas casadas né, mas obviamente tem um planejamento né de como as coisas vão acontecer colocando EREER num primeiro plano acho que isso tem haver com a gestão de EREER, pensou eu assim. Quando isso está em primeiro plano e as outras coisas estão nesse guarda-chuva acho que é isso. Pode vim tudo dentro disso: sala de aula, quadra de futebol, tudo está linkado ao EREER assim. (Coordenadora C)

Por outro lado, os relatos também apontam caminhos possíveis: a valorização das narrativas de educadoras(es), a construção de parcerias, o fortalecimento das redes de apoio e a exigência de uma gestão comprometida com a justiça racial. O desafio está posto: para que os EEABIs deixem de ser apenas espaços físicos e se tornem espaços de transformação, é preciso que a gestão escolar assuma, de forma clara e efetiva, seu papel como protagonista na luta por uma educação para EREER e antirracista.

8 PROJETO INTERVENÇÃO: PROTOCOLO DE AUTOAVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DE QUALIDADE EM ERER NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE.

A pesquisa, ao longo de seu percurso, evidenciou, por meio das análises construídas a partir das narrativas autobiográficas das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, uma lacuna marcada, em alguns momentos, por uma trajetória solitária no desenvolvimento do trabalho voltado à ERER. Alicerçando objetivo geral da pesquisa, que é fortalecer a implementação dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, dentro do escopo da gestão educacional, essa constatação sinaliza a urgência de uma ação de articulação coletiva, que integre o programa EEABI e as agendas raciais de forma a potencializar o compromisso institucional com a ERER, por parte das gestões escolares.

Diante disso, o projeto de intervenção apresentado estabelece uma relação direta com os dados produzidos no decorrer da pesquisa e será explorado de forma mais aprofundada nas seções que seguem.

8.1 Objetivo

Esse projeto de intervenção tem como objetivo: oferecer parâmetros, indicadores e orientações que permitam às escolas da Rede Municipal de Porto Alegre a diagnosticarem seu estágio de desenvolvimento em ERER, por meio de um instrumento estratégico baseado em elementos do cotidiano.

8.2 Justificativa

A elaboração de um protocolo de autoavaliação e monitoramento de qualidade em ERER configura-se como um produto técnico-pedagógico desenvolvido no âmbito do mestrado profissional. Trata-se de uma ferramenta metodológica que articula teoria e prática, traduzindo um achado do estudo em uma ação concreta de acompanhamento, reflexão e tomada de decisão. Tem como objetivo oferecer parâmetros e indicadores que permitam às escolas da Rede Municipal de Porto Alegre a diagnosticarem seu estágio de desenvolvimento em ERER.

Sua proposição nasce da necessidade identificada ao longo da pesquisa, que evidencia, por meio da análise dos dados, uma lacuna entre o programa EEABI e o

compromisso institucional com a EREER por parte das gestões escolares. As narrativas das(os) participantes, em sua maioria, revelaram experiências marcadas pela solidão na execução de suas atribuições, frequentemente permeadas por atos de silêncio, silenciamento ou mesmo omissão no desenvolvimento das ações de EREER no cotidiano escolar. Assim, torna-se notória a importância de um instrumento que induza as equipes diretivas e pedagógicas a reconhecerem as múltiplas dimensões que a EREER perpassa em toda a escola, reafirmando suas responsabilidades éticas com a pauta e potencializando o diálogo entre gestão, currículo, práticas diárias e comunidade.

O protocolo de avaliação e monitoramento da qualidade em EREER propõe-se a apoiar as escolas da rede municipal na realização de uma análise crítica de suas práticas pedagógicas, administrativas e comunitárias. As respostas resultarão em uma classificação que permitirá que cada unidade escolar identifique o nível de maturidade institucional em EREER, de maneira sistemática, percebendo em qual estágio se encontram em relação a cada um dos eixos do diagnóstico, reconhecendo potencialidades e fragilidades e, a partir disso, visualizem caminhos possíveis para seu aprimoramento.

A metodologia assume o caráter de um autodiagnóstico participativo, envolvendo estudantes, professoras(es), famílias, funcionários(as) e demais integrantes da comunidade escolar na construção de planos de ação coerentes com a realidade local, voltados à qualificação de uma educação que incorpore posturas antirracistas no cotidiano escolar e assegure, no currículo, no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, conforme estabelece o Artigo 26-A da LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

O protocolo também contribui para a possibilidade no âmbito institucional, da Secretaria Municipal de Educação, dentro da possibilidade de servir como o instrumento balizador na implementação do Selo Municipal de Educação Antirracista Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Lei nº 13.464, de 09 de maio de 2023, de autoria das vereadoras do Coletivo Cuca Congo, atualmente em tramitação na SMED, que propõe: “A distinção será concedida anualmente a escolas localizadas no município de Porto Alegre que, comprovadamente, contribuam com ações e projetos voltados à defesa da educação antirracista e à promoção de uma educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).”

Dessa forma, o protocolo se configura como uma metodologia de avaliação institucional participativa que contribui para o fortalecimento dos EEABIs na RME de Porto Alegre, assim como uma forma de visibilizar a continuidade de caminhos possíveis em prol da EREER e da construção de uma educação antirracista, comprometida, acima de tudo, com a promoção da igualdade racial no ambiente escolar.

8.3 Estrutura do Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em EREER na RME POA

A elaboração deste produto técnico-pedagógico está alinhada aos critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que define, protocolo como:

Pode ser um guia de instruções que serve para o uso de um dispositivo, para correção de problemas ou para o estabelecimento de procedimentos de trabalho. No formato de compêndio, livro/guia pequeno ou um documento/normativa, impresso ou digital, que estabelece como se deve atuar em certos procedimentos. (Capes, 2019, p.54)

A proposta contempla versão digital, por meio de formulário pela possibilidade de sua disseminação e aplicação junto às escolas. Para sustentar construção do instrumento, foram integradas dimensões e eixos estratégicos de avaliação e monitoramento presentes em documentos de referência em EREER, tais como:

Quadro 7: Dimensões e eixos estratégicos de avaliação e Monitoramento em ERER

Documentos Referência	Eixos
Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	- Fortalecimento do marco legal; - Políticas de formação para gestores e profissionais da Educação; - Política de material paradidático; - Condições institucionais; - avaliação e monitoramento; - gestão democrática e mecanismos de participação social.
Indicadores de Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a UNICEF e a Ação Educativa,	- Atitudes e relacionamentos; - Currículo e proposta político-pedagógica; - Recursos didático-pedagógicos; - Acesso, permanência e sucesso na escola; - Atuação de profissionais da Educação;- - gestão democrática da escola; - - relação com as famílias e as comunidades no entorno escolar.
Instrumento de Diagnóstico Escolar Nova Escola	- Temática étnico-racial; - Material de apoio; - Diálogo com a comunidade; - Relações dentro da escola; - Ações de Gestão.
Instrumento de Plano de Ação Nova escola	- Formação continuada; - Registro no Projeto Político Pedagógico; - Conhecimento sobre o aparato legal; - Adequação de material, atividades e rituais didático-pedagógicos; - Protocolos Escolares Antirracistas; - Diálogo com a comunidade; - Articulações de projetos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2025.

A seleção das dimensões e parâmetros para compor o Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em ERER na RME/POA foi baseada na identificação dos eixos e dimensões recorrentes em todas as referências estudadas, nas indicações presentes nas narrativas das(os) participantes da pesquisa e em elementos considerados essenciais para as especificidades da rede. Dessa forma, a estrutura do protocolo ficou organizada conforme o quadro abaixo:

Quadro 8: Dimensões e parâmetros selecionados Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em ERER na RME/POA

	Dimensões:	Parâmetros com base nas referências da tabela
Protocolo de Autoavaliação e monitoramento de qualidade em ERER na Rede Municipal de Porto Alegre	1. Gestão e ERER	-Condições institucionais; -Avaliação e monitoramento; -Acesso, permanência e sucesso na escola; -Atuação dos profissionais da Educação; -Conhecimento sobre o aparato legal;
	2. Recursos e Documentação Pedagógica	-Política de material paradidático; -Currículo e proposta político-pedagógica; -Recursos didático-pedagógicos; -Temática étnico-racial; -Material de apoio; -Formação continuada; - Projeto Político Pedagógico; -Conhecimento sobre o aparato legal; -Adequação de material, atividades e rituais didático-pedagógicos; -Articulações de projetos;
	3. Relações étnico-raciais dentro da escola	-Atitudes e relacionamentos; -Ambiências: espaços, tempo, recursos -Protocolos Escolares Antirracistas;
	4. Diálogos com as famílias e Comunidade	-Relação com as famílias e as comunidades no entorno escolar.
	5. Investimentos Financeiros	-Aquisição de acervo físico e digital, materiais. -Infraestrutura (EEABIs);

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2025.

Elaboração do Formulário do Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em ERER na RME POA

A construção do Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em ERER na RME/POA será operacionalizada por meio de um formulário eletrônico, elaborado na plataforma Google Forms, por se tratar de uma ferramenta gratuita, de fácil acesso e com possibilidade de organização automatizada dos dados. O instrumento será estruturado em cinco abas correspondentes às dimensões definidas

no protocolo. Cada aba contará com sete questões fechadas, de múltipla escolha, que visam mapear indicadores qualitativos e quantitativos de cada dimensão, além de um campo aberto destinado à descrição livre da realidade da escola em relação ao eixo abordado. Abaixo, segue uma imagem que representa visualmente o modelo proposto para o formulário.

Figura 2: Modelo de Formulário

PROTOCOLO DE AUTOAVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DE QUALIDADE EM EREFER NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Este formulário integra a dimensão Gestão e EFER do Protocolo de Autoavaliação. As respostas contribuirão para o diagnóstico e fortalecimento das ações voltadas a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas da Rede Municipal de

Dimensão: Gestão e EFER

1. Condições institucionais

A escola possui espaços, materiais e condições organizacionais que favorecem a realização de ações voltadas a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)?

☐ Totalmente

☐ Parcialmente

☐ Raramente

☐ Nunca

Como? De exemplos:

Resposta

2. Avaliação e Monitoramento

A escola realiza avaliações e acompanhamentos sistemáticos das ações de EFER previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

☐ Sempre

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Nunca

Como? De exemplos:

Resposta

3. Acesso, Permanência e Sucesso

A gestão escolar considera a equidade racial para garantir o acesso, a permanência e o

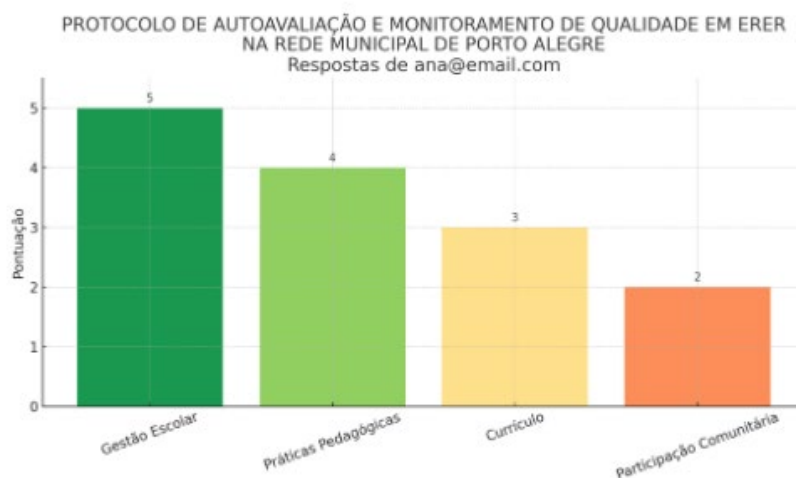
Fonte: Imagem produzida pelo Chatgpt, meramente ilustrativa, 2025.

Apresentação gráfica do Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em EFER na RME POA

A apresentação gráfica do Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em EFER na RME/POA tem como objetivo representar visualmente os dados coletados, de modo a orientar a elaboração de projetos estratégicos e subsidiar a tomada de decisões no campo das relações étnico-raciais. Esses dados atuarão como balizadores para a identificação de níveis de maturidade das escolas em relação à implementação da EFER e diferenciar as categorias e critérios para a concessão do Selo Municipal de Educação Antirracista Professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Com o intuito de facilitar a compreensão da proposta, abaixo segue uma imagem idealizadora do gráfico, demonstrando sua organização e os elementos que o compõem.

115

Figura 3: Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em EREER na RME/POA



Fonte: Imagem produzida pelo Chatgpt, meramente ilustrativa, 2025.

8.4 Avaliação

A avaliação do Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em EREER será realizada por meio de sistemas informatizados, utilizando formulários com questões de natureza quantitativa e qualitativa. Esse processo será operacionalizado por uma comissão interna, constituída e instituída pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, com a responsabilidade de acompanhar, sistematizar e analisar os dados coletados.

8.5 Participantes

1. Unidade de Programas Educacionais da SMED/Porto Alegre - Eixo EREER.

8.6 Etapas previstas

- a. Sistematização de indicadores de qualidade em gestão e EREER;
- b. Redação do protocolo;
- c. Validação do protocolo com as equipes dos EEABIs e da SMED;
- d. Divulgação do protocolo para as escolas da Rede Municipal de Porto Alegre em conjunto com o lançamento do Selo Municipal de Escola Antirracista.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar a escrita desta dissertação é como organizar uma caixinha repleta de possibilidades, memórias e sonhos. Cada página registra fragmentos da minha trajetória, dos encontros vivenciados e das inquietações que ainda persistem. Ao encerrar esta etapa, não se conclui um ciclo, mas inauguram-se novos caminhos de construção coletiva, ancorados na convicção de que a educação, quando pautada na escuta, no compromisso ético e na transformação social, é capaz de reescrever histórias, realidades e sentidos.

A partir da escuta sensível e da valorização das narrativas autobiográficas de Coordenadoras(es) dos EEABIs da RME/POA, foi possível compreender as concepções, estruturas e os desafios que permeiam esses espaços. As vozes das(os) participantes da pesquisa revelaram experiências marcadas por intencionalidade política, sensibilidade pedagógica e engajamento ético na promoção da EREER, descortinando tanto as potências quanto às ausências que atravessam as práticas, por parte das gestões escolar frente à equidade racial.

No contexto acadêmico, esta pesquisa propôs-se a confrontar posturas docentes e discentes, por meio da análise de falas cotidianas nas aulas, conceitos e imagens de cunho racista, contribuindo para a promoção de debates mais justos e equitativos na pós-graduação. A investigação reafirma o direito de ocupar espaços no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Unisinos com produções e escritas acadêmicas negras, promovendo a visibilidade, valorização e ampliação das culturas africanas e afro-brasileiras. Almeja-se, assim, abrir caminhos para que outras pesquisas sigam essa mesma direção, fortalecendo uma presença crítica e antirracista no meio acadêmico.

No tocante ao objetivo da pesquisa que se voltava à compreensão da concepção e da estrutura do programa, o estudo demonstrou que os EEABIs, longe de configurarem-se como ações pontuais ou periféricas, constituem estratégias estruturantes de política pública, pois fomentam práticas pedagógicas que enfrentam o racismo, valorizam a diversidade étnico-racial e afirmam as identidades negras e indígenas no contexto escolar. No entanto, também ficou evidente que muitos desses espaços seguem operando à margem do Projeto Político-Pedagógico (PPP), sendo frequentemente invisibilizados ou deslegitimados pelas instâncias internas da gestão escolar.

O objetivo que visava viabilizar narrativas autobiográficas revelou a centralidade do pertencimento étnico-racial na atuação de coordenadoras(es) dos EEABIs, evidenciando como esse marcador identitário influencia diretamente a relação com o espaço e com o compromisso político-pedagógico do trabalho desenvolvido. Ao mesmo tempo, as narrativas também colocam em destaque a presença e a responsabilização de servidoras(es) brancas(os) nesse papel, indicando tensões e possibilidades no processo de implementação da ERER. As falas analisadas demonstram, também, que os EEABIs se constituem como territórios simbólicos de memória, resistência e pertencimento, nos quais o espaço físico ultrapassa a função de mero suporte material, tornando-se expressão viva da cultura, da ancestralidade e da afirmação identitária. A valorização da materialidade desses espaços, associada à mediação pedagógica intencional e à articulação coletiva, configura-se como potência transformadora dos EEABIs, reafirmando-os como lugares de reexistência que tensionam os alicerces eurocentrados da escola pública.

Quanto ao objetivo que buscava analisar os desafios enfrentados na implementação e manutenção dos EEABIs, o estudo revelou que esses espaços enfrentam, em alguns casos, o frágil envolvimento da gestão escolar nas ações voltadas à ERER. Desta forma, é possível afirmar que a consolidação dos EEABIs depende diretamente da atuação das equipes diretivas em conjunto com coordenadoras(es). Esses profissionais cujas trajetórias de vida, identidades raciais e práticas docentes configuram-se como elementos centrais para a existência e resistência desses espaços. Todavia, a pesquisa também apresenta os limites da responsabilização individualizada diante da omissão da gestão escolar, que, ao não incorporar a ERER como dimensão estruturante do projeto educativo, compromete sua institucionalização e efetividade.

O fortalecimento dos EEABIs requer políticas de gestão comprometidas com a equidade racial, com investimento de recursos, oferta de formação continuada, garantia de tempo institucional e práticas de escuta ativa da comunidade escolar. Coordenar o EEABI, conforme demonstrado ao longo da pesquisa, é assumir uma prática educativa forjada nas narrativas, na mediação, nas raízes identitárias e no ato de acreditar em um projeto de sociedade mais justo.

Considerando o objetivo específico, que se pautava na proposição de ferramentas técnicas e estratégias de fortalecimento dos EEABIs, bem como o objetivo geral de contribuir para a efetivação da sua implementação do programa na

RME/POA, esta dissertação apresenta, como resposta a esse desafio, a proposição de um Protocolo de Autoavaliação e Monitoramento de Qualidade em ERER na RME/POA, concebido como instrumento técnico-pedagógico para subsidiar as escolas na realização de autodiagnósticos participativos de suas práticas em ERER. O protocolo busca fomentar reflexões institucionais e orientar ações planejadas, integradas e coerentes com os marcos legais da educação para ERER, tais como o Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, esta pesquisa também abre possibilidades para aprofundar o estudo sobre os perfis das(os) Coordenadoras(es) dos EEABIs, considerando intersecções entre identidade racial, gênero, classe e trajetórias formativas. Destaca-se, ainda, a necessidade de refletir criticamente sobre o papel de Coordenadoras(es) brancas(os) na condução de práticas antirracistas e na mediação da ERER, analisando tanto as potencialidades quanto os tensionamentos éticos e políticos envolvidos nesse lugar educativo. Essas investigações podem contribuir para o debate sobre a branquitude crítica e o compromisso com uma educação antirracista que não seja capturada por narrativas salvacionistas ou práticas despolitizadas.

Assim, o fortalecimento da identidade racial no contexto dos EEABIs adquire um caráter formativo e emancipador, permitindo que profissionais e estudantes reconstruam narrativas sobre si mesmos, ressignifiquem suas experiências e transformem a escola em um território de pertencimento.

Esta dissertação reafirma a centralidade da gestão educacional para ERER e antirracista como agente de transformação nas relações raciais e na implementação de políticas no interior das escolas públicas. As equipes diretivas devem ser capazes de tensionar os alicerces da branquitude institucionalizada, promover rupturas com práticas excludentes e construir, de forma coletiva e democrática, uma educação plural, inclusiva e comprometida com a equidade racial.

Por fim, desejo que os EEABIs sigam florescendo como territórios de esperança, resistência e reexistência, na luta cotidiana por uma escola que valorize as identidades negras e indígenas, os saberes e as histórias que compõem a diversidade e a riqueza do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

AZEVEDO, C. M. M. de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

APPLE, Michael W. *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. 2. ed. New York: Routledge, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242261308_EDUCATION_POLITICS_AND_SOCIAL_TRANSFORMATION. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. *Decreto-lei no 7.031-A*, de 6 de setembro de 1878. Ementa: Cra cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em 13 maio de 2023.

BRASIL. *Lei n. 3.353*, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. *Lei no 2.040*, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 26-A. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Resolução no1, de 17 de junho de 2004. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP no 3/2004. 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 <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/arecer-cp-2004>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para

incluir no currículo escolar oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL, F. G.; CAPELLA, A. C. N. Os estudos das políticas públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. *Revista Política Hoje*, v. 25, n. 1, p. 71-90, mar. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 149, n. 168, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. *Portaria MEC nº 470*, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). *Diário Oficial da União: seção 1*, Edição Extra-B nº 92, p. 1, 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 27 jul. 2025

BENTO, C. *Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARDOSO, L. *Retrato do branco racista e anti-racista*. 2010. 24 f. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>. Acesso em: 25 de jul. de 2025.

CARNEIRO, E. *O quilombo dos Palmares, 1630-1695*. São Paulo: Brasiliense, 1947.

CAVALLEIRO, E. *Educação anti-racista*: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Ed.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp. 141-160.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Qualidade da educação*: um conceito em disputa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 99–118, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xkVmD6kNdXD5bC6p5czTGHF/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação*: fundamentos e texto constitucional brasileiro. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CRESWELL, J.; CRESWELL, J. D. *Projeto de pesquisa*: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016

EVARISTO, C. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro. Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2018.

EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, C. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, A. J. *Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*. Antiracist education and classroom practices: a matter of teachers training. Revista de Educação Pública, UFMT, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/%20view/408>. Acesso em: 27 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S. l.], v. 9, 2002, p. 38–47.

GOMES, Nilma Lino. *Políticas de ação afirmativa no Brasil: necessidade e pertinência*. In: _____. *A política do cuidado na educação: saberes afro-brasileiros e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 55–72.

GOMES, N. L. *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, 2012, p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino. *A cor da cultura: a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. Educar em revista, Curitiba, n. 47, mar. 2013, p. 19-33

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 15, p. 134-158, Set./Out./Nov./Dez. 2000.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2000. p. 37-47.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Educação e relações raciais: apostando na contradição. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Educação e diferença: identidade, hegemonia e política cultural*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HÖFLING, E. de M. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes, a. 2, n. 55, 2001, p. 30-41

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Ana Luiza Libânio. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 32-51.

Lei nº 12.865/21. PPA 2022-2025. Plano Plurianual para o quadriênio 2022-2025. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smpeo/usu_doc/ppa_2022-2025_final.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

LIMA, W. G. *Política pública: discussão de conceitos*. Revista Interface (Porto Nacional), [S. l.], n. 5, 2012, p. 49-54.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

MARTINS, L. *Performances da oralitura: corpo, lugar da memória*. Revista Letras, n. 26, p. 63–81, 2003.

MORAES, Roque. *Análise de Conteúdo*. Revista Educação. Porto Alegre. N° 37. Março 1999.

MUNANGA, K. *Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas*. Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p.70, 31-43.

NASCIMENTO, A. Thoth, *Pensamento dos povos africanos e afrodescendentes*. Brasília, n. 3, set./dez. 1997, p. 1 – 272.

NASCIMENTO, M. B. O conceito de Quilombo e a resistência cultural negra. In: *Quilombola e Intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Editora filhos da África, 2018.

Nascimento, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos*; Alex Ratts (Org.). 1a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, out./dez. 2018, p. 876-900. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5341>. Acesso em: 1 jul. 2025.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17-31.

PINHEIRO, B. C. S. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública: uma reconstrução do pensamento e da prática*. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTO ALEGRE. *Lei Municipal nº 8.423*, de 28 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas municipais de Porto Alegre. *Diário Oficial de Porto Alegre*, Porto Alegre, 28 dez. 1999. Disponível em: <https://www.portoalegre.rs.gov.br/leis>. Acesso em: 1 maio 2025.

PORTO ALEGRE. *Conselho Municipal de Educação*. Resolução CME/PoA nº 18, de 28 de junho de 2018. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação em e para os Direitos Humanos no Sistema Municipal de Ensino. *Diário Oficial de Porto Alegre*, Porto Alegre, RS, 29 jun. 2018. Disponível em: https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/2576_ce_230629_1.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

PORTO ALEGRE (RS). Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA nº 21, de 26 de novembro de 2020*. Fixa as Diretrizes sobre o Educar e Cuidar na Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: CME/POA, 2020. Disponível em: https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/resolucao_cmepoa_21_diretrizes_educar_cuidar.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

PORTO ALEGRE. *Lei nº 12.865*, de 3 de setembro de 2021. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2022–2025. *Diário Oficial de Porto Alegre*, Porto Alegre, RS, 6 set. 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-plurianual-2022-2025-porto-alegre-rs>. Acesso em: 1 maio 2025.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME/POA nº 24, de 21 de julho de 2022*. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: CME/POA, 2022. Disponível em:

https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/4460_ce_370901_1.pdf
f. Acesso em: 1 maio 2025

RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: Implicações Interdisciplinares*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2009.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Adriana Conceição Santos dos. *As escrevivências didático-metodológicas no trato das relações étnico-raciais: percurso para uma pedagogia das diferenças*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/11386>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, A. P. dos; CAMILLOTO, B.; DIAS, H. G. A heteroidentificação na UFOP: o controle social impulsionando o aperfeiçoamento da política pública. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 11, n. 29, 2019, p. 15–40. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/749>. Acesso em: 27 jul. 2025

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, jun. 2008. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3980492/mod_resource/content/1/Saviani%20C%20Dermeval%20%5B2008%5D%20-%20Pol%C3%ADtica%20educacional%20brasileira.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação para as relações étnico-raciais: da formação do professor ao trabalho em sala de aula. In: BRANDÃO, Ana Maria Araujo Freire (Org.). *Inclusão e diversidade na educação: fazendo uma escola de todos*. Brasília: MEC/UNESCO, 2004. p. 117-134.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida*. Educação, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8707>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *(Auto)Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação*. Revista Fórum Identidades, Itabaiana-SE, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Curitiba, v. 6, n. 13, jun. 2014, p. 134–147. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/155>. Acesso em: 27 jul. 2025.

TEIXEIRA, E. C. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Salvador: AATR, 2002.

TRINDADE, A. L. O Racismo no Cotidiano Escolar. In: BARROS, J. F. P.; OLIVEIRA, L. F. de. (Orgs). *Todas as cores na educação*: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 37-58.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento*: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

APÊNDICE: ESTADO DO CONHECIMENTO

*Eu não atinava com o porquê da necessidade, do
querer dela em ver o mundo ali à sua volta.*
(Evaristo, 2018)

Este subcapítulo destina-se à apresentação do estado do conhecimento com o propósito de localizar as principais produções científicas que sirvam como inspiração e contribuam com novas fundamentações teóricas, técnicas e abordagens metodológicas referentes ao tema e ao problema da pesquisa, deste projeto de pesquisa.

As investigações foram realizadas no Banco de Dados de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Segue, na tabela abaixo, os critérios de análise:

Tabela 3: Critérios de análise

CRITÉRIOS DE ANÁLISE:		
ANO	ÁREA	CAMPO
Entre 2013 e 2023	Educação	Escolas Públicas

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A escolha pelos anos de 2013 a 2023 pautou-se na ideia de um marco temporal da Lei 10.639/03, compreendendo que essas décadas podem demarcar um cenário de pesquisas acadêmicas sobre a temática. O segundo critério direciona-se para trabalhos na área da Educação, entendendo que a pauta racial é abordada em diferentes esferas sociais, descartando, assim, produções de outras áreas de atuação. O terceiro critério evidencia o campo do projeto de pesquisa, que são as escolas públicas.

Os descritores utilizados, na primeira fase de análise, buscaram contornar eixos que envolvem o projeto de pesquisa, relacionando as Políticas Públicas para EREER e a implementação de programas ou Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas em toda uma rede municipal.

Tabela 4: Descritores

Descritores Nº 1:	Educação para as relações étnico-raciais na Escola Pública	Educação Antirracista na Escola Pública
----------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Não foram encontradas dissertações ou teses que abordassem Políticas Públicas para ERER e a implementação de programas ou Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas em toda uma rede municipal, porém, alguns projetos demonstraram pistas de como a aplicabilidade desses processos podem se dar com mais eficácia e eficiência. No quadro abaixo, segue os trabalhos selecionados e, na sequência, uma análise sobre seus resumos:

Tabela 5: Descritores

Descritores Nº 1:	ERER na Escola Pública	Educação Antirracista na Escola Pública
-------------------	---------------------------	--

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	FONTE
2015	Ação afirmativa no ensino básico: a premiação como estratégia para a implementação da lei 10639/03	Paula Regina Araújo de Azevedo Silva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3299110
2020	Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica	Esther Costa Mendonça	https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54743
2020	POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:	Erlene Muniz de Araújo	https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49849

	análise de experiências sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na CREDE 3/Acaraú-CE	de Martins	
2021	Educação Antirracista e práticas Pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências	Viviane da Silva Araújo Vitor	http://www2.uesb.br/ppq/pqgen/producao-turma-mestrado/2019-2020/

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

a) Dissertação 1

A primeira análise refere-se à dissertação de mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, defendida em 2015 na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo como autora Paula Regina Araújo de Azevedo Silva e como título: “Ação afirmativa no ensino básico: a premiação como estratégia para a implementação da lei 10639/03”.

A autora realizou levantamentos das principais experiências relacionadas à implementação da Lei 10.639/03 premiadas desde 2003, através de sites. Dentre as premiadas, destacou-se o experimento que conquistou o Selo Educação para Igualdade Racial, no Município de Mesquita.

No contexto do estudo, Silva (2015) revela que a escolha por esse município se deu pelo fato da pesquisadora fazer parte da rede municipal daquele território, a coleta de dados foi realizada no blog do projeto premiado e por meio de entrevistas realizadas com os professores envolvidos e premiados.

A dissertação apresenta que a premiação, como estratégia de implementação da Lei 10.639/03, alcança o objetivo esperado e pode ser considerada como positiva, porém, não garante que a proposta para EREER seja efetivada em toda a escola, pois pode ser apenas uma atividade isolada de alguns profissionais, assim, a autora reforça que uma educação para EREER e Antirracista só pode ser garantida através do investimento na formação docente.

b) Dissertação 2

A segunda análise refere-se a uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará intitulada “Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica”, de autoria de Esther Costa Mendonça.

Em síntese, a investigação refere-se a uma intervenção direcionada a ações antirracistas, tendo como tema central “o fortalecimento do senso de pertencimento de alunos de uma escola de periferia através de estratégias de afroletramento” (Mendonça, 2020, p. 8), e o campo pesquisado foi uma escola pública, sendo o objeto de estudo os estudantes do nível fundamental do município de Fortaleza.

A autora elucida, inicialmente, em relação aos motivos pelo qual a levaram a realização do trabalho, que se deu pelas suas inquietações no próprio campo de atuação, ao perceber a quantidade de situações racistas que ocorriam entre as crianças. Mendonça (2020) revela que já realizava intervenções voltadas para EREER com as turmas que atuava nos anos anteriores à pesquisa. As ações interventivas, no período do trabalho de campo, ocorreram por meio de práticas com estudantes da turma que atuava, planejadas com pessoas convidadas ou ações da própria pesquisadora.

Como contribuição ao meio acadêmico, a pesquisa concluiu que, de forma geral, as turmas que vivenciam um processo destinado a uma educação para EREER e antirracista apresentam um comportamento voltado para o reconhecimento, o orgulho da negritude e da cultura africana e afro-brasileira.

c) Dissertação 3

A terceira dissertação tem como autora Erlene Muniz de Araújo de Martins, cujo trabalho foi intitulado “Por uma educação antirracista: análise de experiências sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na CREDE 3/Acaraú-CE”, dissertação apresentada em 2020 no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP, da Universidade Federal do Ceará.

Como objetivo principal, a pesquisadora se propôs a analisar as relações estabelecidas entre a implementação da Lei 10639/03 e os indícios de diminuição do

preconceito racial nas escolas do município de Acaraú, mais especificamente em uma escola que oferta ensino integral. Os sujeitos da pesquisa foram professores, estudantes, Coordenadores e técnicos.

A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa com métodos de coletas de dados como: análise documental, entrevista semiestruturada e em profundidade, observação participante, ensaio etnográfico, retomada a seguida análise documental sendo, posteriormente, feita a elaboração do conteúdo, contexto e trajetória da política em estudo; e, finalmente, a pesquisa de campo na Secretaria de Educação do Estado do Ceará, na Coordenadoria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial–CEPPIR, na Secretaria Municipal de Educação de Cruz e na EEMTI - Maria Alice Ramos Gomes, conversando com os sujeitos envolvidos no processo de implementação da Lei no 10.639/03 (MARTINS, 2020, p. 19).

No decorrer do estudo, a autora contextualiza seu lugar de pesquisadora, uma mulher branca e identifica-se como parte integrante da CREDE 3, na qual tinha como demanda de trabalho a implementação da Lei 10.639, assim sendo, ela relatou os desafios que encontrou diretamente com visitas nas escolas desde 2008, e que são esses os motivos pelos quais levaram a realização do estudo.

Como conclusão, a pesquisadora entendeu que o trabalho para a EREER e o Antirracismo é processual, e que os conteúdos precisam levar os/as professores/as a compreenderem a própria formação social, econômica e cultural com empatia pelo outro. A autora destacou o projeto executado: “Caravana da Cultura Afro-brasileira” que, em resumo, tratava-se de um grupo de técnicos que faziam intervenções pontuais em escolas, e com esse modelo de trabalho, reforça a importância de recursos orçamentários pelas prefeituras e secretarias para implementação da política de EREER.

d) Dissertação 4

A quarta análise é da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no ano de 2021, intitulada “Educação Antirracista e práticas Pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências”, a qual tem como autora a pesquisadora Viviane da Silva Araújo Vitor.

Pode-se dizer que o estudo traz a público a importância da identificação das práticas pedagógicas dos/as professores/as que acolhem estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, da rede municipal de ensino situada em Guanambi-BA. A autora questiona se tais práticas se encontram alinhadas com a Lei no 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Como campo de investigação, a pesquisa teve uma escola com turmas do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental nas quais havia um número elevado de estudantes remanescentes dos quilombos. O estudo foi realizado com seis professoras, uma diretora e uma vice-diretora.

A pesquisa iria ocorrer por meio de observação em campo, utilizando-se de um diário de campo como ferramenta de coleta de dados, com a seguinte organização: acompanhar as turmas em grupo no espaço da escola e na comunidade, com a intencionalidade de construir uma relação de confiança e respeito junto às crianças, destacando a presença física do/a pesquisador/a observação *in loco*. E a segunda etapa, por sua vez, foi voltada para as professoras e a gestão escolar. Entretanto, em decorrência da pandemia, a pesquisa sustentou-se apenas por meio de entrevistas online e análises documentais.

O estudo colabora para a reflexão sobre os fatores que relacionam o baixo desempenho escolar e reprovação dos estudantes da Comunidade de Queimadas com a invisibilidade e negação da cultura afro-brasileira e da existência do preconceito e da discriminação racial na escola.

A dissertação coopera para ampliação do debate dos impactos provocados pelo racismo nos estudantes negros/as e, principalmente, para os remanescentes de quilombos, e propõe que sejam planejadas ações específicas na implementação das Redes, principalmente a de Porto Alegre. Destaco, também, a escolha do diário de campo como um recurso primordial na elaboração de reflexões ativas e narrativas.

Após a análise dos resumos das dissertações acima, outros descritores foram contemplados na tentativa de explorar o eixo que envolve especificamente os Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas em toda uma rede municipal; desta forma, foram realizadas pesquisas a partir dos seguintes descritores:

Tabela 6: Descritores

Descritores Nº 2:	Espaços Educativos Afro- brasileiros e Indígenas nas escolas. (EEABI's)	Núcleos Educativos Afro- brasileiros e Indígenas nas escolas. (NEABI's)
----------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O número de dissertações para o descritor Espaços Educativos Afro-brasileiros e Indígenas nas escolas encontrou-se inexistente, enquanto para Núcleos Educativos Afro-brasileiros, duas pesquisas foram encontradas, porém, somente uma estava relacionada à escola pública e considerava apenas um contexto escolar. No quadro abaixo, seguem os trabalhos selecionados e, na sequência, as análises:

Tabela 7: Descritores

Descritores Nº 2:	Espaços Educativos Afro- brasileiros e Indígenas nas escolas. ⁴⁰ (EEABI's)	Núcleos Educativos Afro-brasileiros e Indígenas nas escolas. (NEABI's)
-------------------	--	--

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	FONTE
2018	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Aoy?: uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro	Gustavo Pinto Alves da Silva	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ-1_467a7830df2baf8b4ce3a85c431187b1
2021	Narrativas de intelectuais negros/os e letramento racial- A atuação do núcleo de estudos afro-brasileiro e indígena do Colégio Pedro II	Gabriela dos Santos Coutinho	https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/166_Gabriela%20dos%20Santos%20Coutinho.pdf

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

e) Dissertação 5

A quinta análise é da dissertação defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, intitulada “Núcleo de Estudos Afro-

⁴⁰ Proposta Pedagógica desenvolvida nas escolas da Rede Municipal de Ensino do de Porto Alegre.

Brasileiro (NEAB) AYÓ: uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro”, de autoria de Gustavo Pinto Alves da Silva.

A pesquisa refere-se a um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) criado e desenvolvido na Escola Municipal Clementino Fraga, no Rio de Janeiro, tendo em vista os esforços para a efetivação da lei no 10.639/03 dentro do espaço escolar.

Como objetivo principal, a pesquisa destinava-se a: “analisar a trajetória histórica, política e pedagógica que marca a criação do NEAB dentro de uma escola de ensino fundamental, bem como refletir acerca das ações que impactam no cotidiano de alunos, professores, comunidade do entorno, com vistas à uma formação antirracista” (Silva, 2018, p. 8). O autor ressaltou que um dos maiores desafios foi ser professor/pesquisador na escola em que trabalhava e perceber, durante o processo, que esse exercício nada mais é que pesquisar a própria prática, ao mesmo tempo refletindo sobre o cotidiano escolar.

Silva (2018) contextualiza, a todo momento, o território escolar com riqueza de detalhes e sobre o NEAB, explica que se constituiu por estudantes dos quartos e quintos anos, com idades entre 9 e 10 anos, os quais ocuparam 15 vagas. A escolha dos estudantes se deu pelo desejo em conhecer a herança deixada pela população negra, bem como as lutas enfrentadas pelos/as negros/as na sociedade atual e pelo posicionamento político que alguns/as estudantes já apresentam mesmo em tenra idade. Cabe ressaltar que o NEAB era aberto à participação de todos/as do quadro de funcionários/as da escola, bem como à presença dos familiares.

No decorrer da pesquisa, o autor descreve que o NEAB já existia antes da sua investigação e que suas ações se realizavam a partir de um planejamento anual com propostas a serem desenvolvidas na escola, porém, era um instrumento flexível podendo ser acrescido de outras atividades ao longo do tempo. Em um segundo momento, era discutido e planejado junto aos/as estudantes/pesquisadores/as e, posteriormente, levados para a direção e à coordenação a fim de planejar os meses das ações que seriam realizadas.

Paralelamente, os/as Coordenadores/as do NEAB orientavam e ajudavam os/as professores/as da escola em suas tarefas diárias, incluindo a história da cultura afro no currículo escolar, bem como em oficinas realizadas com as turmas, e no mês de novembro era organizada a semana afro-pedagógica para celebrar o trabalho desenvolvido durante o ano.

Outro ponto de destaque foram as ações de Silva (2018), de narrativas chamada por ele de “recuperação das palavras dos sujeitos”, onde o autor descreve como o exercício de rever a sua prática, da escola, suas memórias, as conversas com os professores, com os estudantes do NEAB e com toda a equipe administrativa da escola, evidenciando uma pesquisa que torna todos os sujeitos como autores dos textos que são produzidos para a pesquisas, logo “não é sobre o cotidiano, mas sim com o cotidiano” (Silva, 2018, p. 38).

A experiência vivida pelo Núcleo Ayó assemelha-se ao que se objetiva essa pesquisa e ambas podem ser vistas como inovadoras, em tempos e contextos diferentes, e que colaboraram para um diálogo com a Lei 10.639/03 no currículo escolar. Silva (2018) apresenta um desafio “que é dar voz aos sujeitos da pesquisa”, o que discordo por compreender que os sujeitos das pesquisas já possuem sua própria voz e não somos nós pesquisadores/as que iremos até o território fazer esse exercício. Porém, traduzo como Escrevivências, inspirada na intelectual Conceição Evaristo (2017).

f) Dissertação 6

A sexta dissertação, intitulada “Narrativas de intelectuais negras/os e letramento racial - A atuação do núcleo de estudos afro-brasileiro e indígena do Colégio Pedro II”, é de autoria da pesquisadora Gabriela dos Santos Coutinho e foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, no ano de 2021.

Como objetivo principal, o resumo da referida dissertação informa que a investigação buscou: “analisar, na interface entre os Estudos da Linguagem e o campo das Relações Étnico-raciais, narrativas sobre práticas de letramento racial promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II (NEABI/CPII)”, portanto, a pesquisadora teve como intenção rememorar o aporte teórico que embasou a fundação do núcleo em 2013, assim como a reflexão referente ao protagonismo dos intelectuais negros são utilizados atualmente para formação da comunidade interna e externa à escola.

A autora aponta a importância da criação do Núcleo como forma de estratégia para o letramento racial, na produção de conhecimentos contextualizados

politicamente e na formação crítica da comunidade escolar para a temática EREER, além de se tornar um espaço de “aquilombamento” com pares que compartilham das mesmas inquietações, indignações e, conseqüentemente, as mesmas lutas.

No enquadramento desta pesquisa, o estudo alicerça a implementação dos EEABI’s direcionando para a importância de se tornarem espaços embasados em leis vigentes para EREER e fontes teóricas, intelectuais, figuras públicas e das comunidades negras, como meio de fortalecimento e memória viva, além de garantir com que o EEABI de cada escola seja um lugar seguro para que os/as servidores/as, estudantes e famílias negras possam alinhar suas linhas de pensamento e batalhar contra o racismo.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA

Termo de Anuência

Eu, _____, na qualidade de responsável pelo (a) _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada ESPAÇOS EDUCATIVOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS(EEABIS): NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS(OS) COORDENADORAS(ES) DE EEABIS SOBRE GESTÃO E ERER NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora ADRIANA GARCIA NUNES; e declaro que esta instituição apresenta as condições necessárias à realização da referida pesquisa. Este termo é válido apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética avaliador do estudo.

Porto Alegre, de 2025.

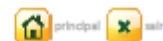
Diretora

ANEXO B – DOCUMENTO PLATAFORMA BRASIL

13/05/2025, 07:45

Plataforma Brasil

[Portal do Governo Brasileiro](#)



ADRIANA GARCIA NUÑEZ - Persepolis | VLB.7 BC03

San Isidro: salida a las 37min 20

Cadastrals

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#) Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#)

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa:		CAAE:
Pesquisador Responsável:	Última Modificação:	Tipo de Projeto
		 Seleção
Palavra-chave:		

4. SITUAÇÃO DA PESQUISA

- | | | |
|---|---|--|
| ☒ Marcar Todas | ☒ Não Aprovado no CEP | ☒ Recurso Submetido ao CEP |
| ☒ Aprovado | ☒ Pendência Documental Emitida pela CONEP | ☒ Recurso Submetido à CONEP |
| ☒ Em Apreciação Ética | ☒ Pendência Documental Emitida pelo CEP | ☒ Recurso não Aprovado no CEP |
| ☒ Em Edição | ☒ Pendência Emitida pela CONEP | ☒ Retirado |
| ☒ Em Receção e Validação Documental | ☒ Pendência Emitida pelo CEP | ☒ Retirado pelo Centro Coordenador |
| ☒ Não Aprovado - Não Cabe Recurso | | |
| ☒ Não Aprovado na CONEP | | |

Buscar Projeto de Pesquisa

University

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

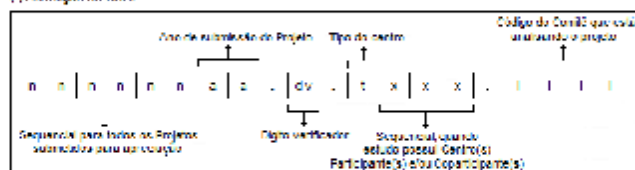
Tipo *	CAAE *	Versão *	Pesquisador Responsável *	Comitê de Ética *	Instituição *	Origem *	Última Apreciação *	Situação *	Ação
Pc	79346724.6.3001.5338	2	ADRIANA GARCIA NUNES	5338 - Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre/ SMSPA		E1	POc	Aprovado	
P	79346724.6.0000.5344	4	ADRIANA GARCIA NUNES	5344 - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS		PO	E1	Aprovado	

LEGEND:

Tip

P	Projeto de Centro Coordenador	Pc	Projeto de Centro Participante	Pd	Projeto de Centro Cooperante
---	-------------------------------	----	--------------------------------	----	------------------------------

(4) Emissão de CVM



[5] Unicum / Unum Spoločnosť

FD Projeto Original de Centro Coordenador

FDp - Projeto Original de Centro Participante

1 p. 1 mundo de Carlo Participante

Fig. 1. Multiscale analysis of the Cantino Portolan chart.

PO: [Foglio Originale da Cerco Cooperante](#)

For a complete original document copy, contact the Central Depository.

Not a Member of the Center for Open Inquiry:

[7] E. de la Harpe, *The Structure of Pro-p Groups*, Lecture Notes in Math., vol. 1633, Springer-Verlag, Berlin, 1998.

- A coligação da opção **E** indica que existem uma ou mais crianças com 11e, ou seja, que aguardam aprovação.

Suporte a sistemas: 136 - opção 8
e-mail: suporte.sistemas@datasus.gov.br



<https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

1/2

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este é um convite para que você participe como voluntário(a) da pesquisa intitulada **ESPAÇOS EDUCATIVOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS (EEABIS): NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS(OS) COORDENADORAS(ES) DE EEABIS SOBRE GESTÃO E EREX NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE**. O estudo é desenvolvido por mim, ADRIANA GARCIA NUNES, mestranda do Programa de Pós- Graduação em Gestão Educacional Unisinos, orientada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. A pesquisa tem como objetivo viabilizar a gestão dos EEABIs na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir das *Escrivências* sobre os territórios.

Se aceitar participar da pesquisa, contarei com você na etapa das narrativas autobiográficas que se voltará à temática investigada por meio de conversas e relatos orais, gravadas pela pesquisadora e o(a) representante do EEABI, sobre as suas experiências e percepções durante o processo de observação participante relacionados à temática da pesquisa.

Assumo com você os seguintes compromissos:

- a) De que sua identidade, assim como a dos demais participantes e da instituição à qual está vinculado(a), serão mantidas em sigilo.
- b) As informações obtidas serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa, além de trabalhos e apresentações científicas dela decorrentes no meio acadêmico, científico e como fonte de dados para a Secretaria Municipal de Educação.
- c) Os resultados serão apresentados a você, garantindo sua ciência dos conhecimentos produzidos durante a pesquisa, assegurando que os mesmos não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).
- d) Seu consentimento é voluntário, e você tem o direito de desistir da participação na pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer penalização.
- e) Você poderá obter respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, através do e-mail: adriana.pa388@educar.poa.br e/ou telefone 51 984133222.
- f) Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e nada será pago por sua participação.
- g) Estarei atenta aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos(as) participantes, adotando medidas de precaução e proteção para evitar danos e/ou atenuar seus efeitos. Os riscos previstos incluem pequenos desconfortos emocionais, como vontade de chorar, sentimentos de raiva, tristeza ou revolta ao discutir determinados tópicos sensíveis, como experiências pessoais. Sempre que eu perceber ou os(as) participantes manifestarem desconforto, a ação será imediatamente interrompida. Eu acolherei o(a) participante por meio de conversa, com o objetivo de juntos(as) encontrarmos a melhor forma de continuar a condução da pesquisa. Caso avaliemos que o acolhimento imediato não seja suficiente, comprometo-me a orientar a busca por assistência integral à saúde, encaminhando para o Sistema Único de Saúde (SUS) municipal mais próximo da escola. Além disso, o(a) participante será orientado(a) a procurar a equipe de desenvolvimento de pessoas, vinculada ao setor de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação, que oferece esse suporte aos(as) servidores(as). Todos(as) os(as) participantes serão tratados com sensibilidade e respeito, e suas informações serão mantidas em sigilo para garantir sua segurança e bem-estar durante todo o processo de pesquisa. Os dados ficarão armazenados por 5 anos em arquivo eletrônico, acessado apenas pela pesquisadora. Depois disso, serão inutilizados.

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA

Em 07/10/2024

Sua participação neste estudo poderá contribuir para a geração de dados sobre a implementação do programa EEABIs, alinhado à realidade escolar, compartilhando estratégias para permanência eficaz do programa, expandindo essas perspectivas a outros espaços educativos na Rede Municipal de Porto Alegre e em outras regiões do país, em busca de políticas públicas eficazes.

Este projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre - CEP SMSPA.

Se concordar em participar desta pesquisa, preencha os campos abaixo e assine as duas vias deste Termo: uma delas ficará em seu poder, e a outra ficará comigo.

Agradeço sua atenção e colaboração nesta pesquisa.

_____, ____/____/2024.

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Adriana Garcia Nunes
Pesquisadora

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 07/10/2024

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Educador(a) Referência dos Espaços Educativos Afro-Brasileiros e Indígenas da Rede Municipal de Porto Alegre, você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “ESCREVIVÊNCIAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE: narrativas sobre os territórios”. O estudo é desenvolvido por mim, ADRIANA GARCIA NUNES, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional Unisinos, orientada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. A pesquisa tem como objetivo viabilizar a gestão dos EEABIs na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a partir das Escrivivências sobre os territórios.

Se aceitar participar da pesquisa, contarei com você na etapa de “Observação participante no território”, que se voltará à temática investigada. Para isso, serão utilizados os seguintes instrumentos:

- **Diário de Campo Online:** Instrumento utilizado para a produção de registros relacionados à temática da pesquisa, enviados via WhatsApp pelos(as) representantes dos EEABIs à pesquisadora.

- **Diário Gráfico:** Um espaço de livre acesso à comunidade escolar (estudantes, professores(as), funcionários(as), famílias) destinado a registros diversos, que podem estar relacionados às propostas dos EEABIs ou a outras temáticas que permeiam a vida escolar.

- **Diário Oral:** Momentos de gravação de conversas e relatos orais, com membros da comunidade escolar (professores/as, funcionários e famílias) sobre as suas experiências e percepções durante o processo de observação participante relacionados à temática da pesquisa. As gravações serão realizadas pela pesquisadora e o(a) representante do EEABI.

Assumo com você os seguintes compromissos:

a) De que sua identidade, assim como a dos demais participantes e da Instituição à qual está vinculado(a), serão mantidas em sigilo.

b) As informações obtidas serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa, além de trabalhos e apresentações científicas dela decorrentes no meio acadêmico, científico e como fonte de dados para a Secretaria Municipal de Educação.

c) Os resultados serão apresentados a você para ciência dos conhecimentos produzidos durante a pesquisa, assegurando que os mesmos não serão utilizados em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

d) Seu consentimento é voluntário, e você tem o direito de desistir da participação na pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer penalização.

e) Você poderá obter respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, através do e-mail: adriana.pa388@educar.poa.br e/ou telefone 51 984133222.

f) Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, e nada será pago por sua participação.

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 07/10/2024