



[Atribuição BB CY 4.0](#)

## *Educação para as relações étnico-raciais e atuação docente: desafios e perspectivas na rede municipal de Seabra-BA*

Jardel Jesus Santos Rodrigues<sup>1</sup>

Sara Raphaela Machado de Amorim<sup>2</sup>

### *Resumo*

Esta pesquisa tem como objetivo central investigar práticas e (in)compreensões em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) por parte de docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental vinculados à rede municipal de Seabra-BA. Para isso, utiliza-se de abordagens qualitativas e quantitativas na coleta e análise dos dados, em diálogo com um referencial teórico que fundamenta a discussão proposta em torno das questões étnico-raciais, na interface com a formação docente e com a necessária problematização curricular. Os resultados apontam que a escola, dentre suas responsabilidades em termos de função social, possui a relevante tarefa de contribuir para a produção de

<sup>1</sup> Mestre em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (2023). Especialista em Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2023) e Especialista em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na Formação de Professoras/es pela Universidade do Estado da Bahia (2024). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2019). Atualmente é docente substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) Campus Seabra e pesquisador associado ao Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB/UFBA). E-mail: [jardeljrodrigues@gmail.com](mailto:jardeljrodrigues@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com Estágio Doutoral no Exterior, realizado na Universidad de Alcalá de Henares (Alcalá de Henares/Espanha). Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação/NUPED (UERN-CNPq). Colaboradora do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (UFRN-CNPq) e do Grupo de Pesquisa MNÊMIS - Memória, Identidade e Ensino de História (UERN-CNPq). E-mail: [saraamorim@uern.br](mailto:saraamorim@uern.br)

narrativas que evidenciem a presença de sujeitos historicamente postulados enquanto subalternizados. Tal ação só se torna possível mediante a formação de profissionais docentes aptos à discussão e à promoção de práticas educativas voltadas às questões étnico-raciais e suas relações históricas - e assimétricas - na construção da sociedade brasileira.

## *Palavras-chave*

Educação; Relações Étnico-Raciais; Formação Docente.

Recebido em: 31/03/2025  
Aprovado em: 19/09/2025

# *Education for Ethnic-Racial Relations and Teaching Practice: Challenges and Perspectives in the Municipal Network of Seabra-BA.*

## *Abstract*

This research aims to investigate practices and (mis)understandings regarding Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) among teachers of the Final Years of Elementary Education linked to the municipal network of Seabra-BA. To achieve this, qualitative and quantitative approaches are used for data collection and analysis, in dialogue with a theoretical framework that underpins the proposed discussion around ethnic-racial issues, in conjunction with teacher training and the necessary curricular problematization. The results indicate that the school, among its responsibilities in terms of social function, has the important task of contributing to the production of narratives that highlight the presence of subjects historically positioned as subaltern. Such action only becomes possible through the training of teaching professionals capable of discussing and promoting educational practices focused on ethnic-racial issues and their historical—and asymmetrical—relations in the construction of Brazilian society.

291

## *Keywords*

Education; Ethnic-Racial Relations; Teacher Training.

Este artigo tem como objetivo central investigar práticas e (in)compreensões, em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), por parte dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, vinculados à rede municipal de Seabra-BA. A experiência apresentada neste trabalho advém da atuação na docência e articulação da área de ciências humanas na rede municipal de Seabra-BA, entre os anos de 2021 a 2024. Em ambas as funções, especialmente no cargo de articulador, verificou-se que a ERER não obteve espaço na agenda de discussões, previamente definida pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura para o ano de 2024 junto aos docentes do Ensino Fundamental, anos finais.

O cerne dos encontros mensais de articulação foram as práticas sociais de leitura e escrita, bem como as habilidades de leitura. A temática monopolizou os encontros formativos em decorrência do desempenho ruim da maioria das escolas da rede no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>3</sup>) de 2023, divulgado em 2024. Cabe ressaltar que, por uma questão orçamentária, alegada pelo Poder Público municipal não houve formação continuada na área das Ciências Humanas em 2023 e novamente a rede não discutiu a ERER de forma sistemática, o que já permite o leitor antever que há um problema na implantação da ERER no município em tela e este fato se dá, entre outras coisas, não somente pela falta de interesse do professor ou falta de formação continuada, mas também em decorrência da negligência estrutural da temática na gestão educacional de Seabra.

A ERER é uma área imprescindível para a construção de uma sociedade mais igualitária. Não obstante isso, sua implementação efetiva encontra inúmeros entraves, especialmente no que se refere à formação de professores e na estruturação de práticas pedagógicas voltadas para ERER.

Dessa forma, busca-se contribuir para o debate sobre os desafios e as possibilidades de efetivação da ERER, destacando a urgência de investimentos

---

<sup>3</sup> O IDEB foi criado em 2007 e tem por objetivo medir, a partir das aprovações no censo escolar e o desempenho dos discentes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a qualidade da educação brasileira oferecida por instituições públicas de educação básica. Além disso, por meio do índice do IDEB é possível traçar metas educacionais e políticas públicas para garantir a eficácia da educação ofertada. Para mais informações acessar o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

em políticas de formação continuada e de (re)estruturação curricular na rede municipal de ensino, de modo que a esta seja contemplada de maneira transversal.

### *A escola como espaço de disputa e resistência na educação para as relações étnico-raciais*

A EREER é uma temática fundamental no debate sobre direitos humanos e educação no Brasil. Os direitos humanos foram instituídos em face das graves violações promovidas por governos autoritários europeus e aos conflitos entre as potências envolvidas na Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi publicada em 1948 e posteriormente incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro por meio da Constituição da República Federativa do Brasil.

No contexto brasileiro, a EREER se mostra essencial, entre outros aspectos, devido às especificidades históricas da formação do povo e da sociedade. A despeito do que divulgou Gilberto Freyre em *Casa-Grande & Senzala* (2003), o encontro entre as matrizes étnicas no Brasil não foi pacífico. Embora o país não tenha institucionalizado um sistema oficial de segregação sociorracial, sua estrutura social se organizou de forma a delimitar os lugares ocupados por negros, brancos e indígenas por meio de normas e práticas burocráticas. Essa dinâmica de hierarquização racial, sem necessidade de segregação formal, está em consonância com a análise de Lélia Gonzalez no clássico texto *A categoria político-cultural de amefricanidade* (1988). Para a autora, as sociedades latino-americanas são “herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual)” (Gonzalez, 1988, p. 73). Segundo Gonzalez (1988), ao citar Da Matta (1984), por serem “racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante” (Da Matta, 1984 apud Gonzalez, 1988, p. 73).

Diante do contexto de desigualdade racial historicamente consolidado, mostrou-se fundamental a implementação de políticas educacionais que questionem as narrativas dominantes e promovam uma revisão crítica da história e da cultura afro-brasileira e indígena. A igualdade racial defendida pela democracia racial que Freyre (2003) ajudou a propagar não se sustenta, conforme evidenciado acima. Na prática, o racismo consolidou o sistema de

exclusão baseado em uma suposta superioridade do homem branco europeu em relação aos demais povos e, por outro lado, também garantiu a eles privilégios e prerrogativas que são acionadas para manutenção do *status quo* (Bento, 2022). Dessa maneira, o racismo foi usado como justificativa para o projeto colonial e seu disfarce civilizatório, mas que na verdade conectava-se aos interesses escusos de dominação e poder.

O racismo está encravado no tecido social, estruturado tanto nas relações interpessoais quanto institucionais. Almeida (2019) afirma que o racismo é estrutural e estruturante da sociedade brasileira, manifestando-se de forma sutil ou explícita. Um exemplo disso é a histórica ausência de intelectuais, cientistas e outras personalidades negras e indígenas nos materiais didáticos, assim como nos cargos de liderança e poder na iniciativa privada e no setor público. Além disso, a associação pejorativa de pessoas negras a animais e à sujeira, bem como a discriminação em relação à textura do cabelo e ao tom de cor da pele, reforçam no imaginário social a ideia de desumanização desses sujeitos, colocando-os no polo da natureza/animalidade.

A naturalização do racismo na sociedade brasileira se manifesta de diversas formas, inclusive no ambiente escolar. O caso de racismo sofrido pelos estudantes quilombolas do Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos (CEFJB), em Seabra-BA, é um exemplo expressivo da permanência dessas violências. Os discentes que ingressaram na instituição mencionada no ano de 2005, para cursar o Ensino Médio, eram chamados de forma depreciativa, foram associados ao fedor e às axilas cabeludas (Cf. Guedes, 2018; Oliveira, 2020) e referidos por expressões como o navio negreiro mudou de lugar”, conforme foi relatado pela professora de Língua Portuguesa, Najara Maria Queiroz Carvalho da Silva<sup>4</sup>, durante uma conversa informal na sala dos professores do Educandário São Francisco de Assis. Este caso é eloquente por demonstrar a violência racial, a associação entre animais e pessoas negras, bem como a reprodução dela no ambiente escolar.

Os estudantes alvo do racismo estrutural e institucional são provenientes das 11 comunidades remanescentes de quilombo certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) localizadas em Seabra<sup>5</sup>. O estado da Bahia, cabe

<sup>4</sup> Docente aposentada da CEFJB, sendo uma das principais responsáveis por trabalhar as questões afro-brasileiras na sala de aula, combater práticas racistas, valorizar a identidade e cultura quilombola na instituição.

<sup>5</sup> Lagoa do Baixão, Serra do Queimadão, Baixão Velho, Agreste, Olhos D'água do Basílio, Morro Redondo, Vão das Palmeiras, Capão das Gamelas, Cachoeira da Várzea e Mocambo da Cachoeira.

destacar, possui o maior número de comunidades reconhecidas pela FCP como quilombolas (Polcri, 2024). Nesse sentido, os dados são condizentes com a intensa movimentação de escravizados sequestrados no continente africano e trazidos para o porto de Salvador. De modo geral, “foram transportados para as Américas de 8 milhões a 11 milhões de africanos durante todo o período do tráfico negreiro; desse total, 4,9 milhões tiveram como destino final o Brasil” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 82) entre os séculos XVI a XIX.

A forte presença quilombola na Bahia não foi suficiente para impedir a violência racial. Ademais, nota-se que o racismo estrutural e institucional, seja ele velado ou explícito, não foi combatido no âmbito da escola. Observa-se que a diversidade étnico-racial e linguística no Brasil, uma característica histórica fundante do país, ainda não se faz presente nos estabelecimentos educacionais de educação básica, públicos e privados. Este fato se dá em partes pelo predomínio da cultura europeia<sup>6</sup> e norte-americana ou pela tentativa de apagamento e silenciamento da presença das populações originárias, africanas, afro-brasileira, entre outras, da nossa história.

O ambiente escolar é palco de disputas e tensões, refletida em seus currículos. Tendo isso em vista, os movimentos sociais negros e indígenas, notadamente, pressionaram o Estado brasileiro para reparar parte da dívida histórica junto a estas populações, o que resultou na criação da Lei Federal nº 10.639 de 2003 (Brasil, 2003), modificada pela Lei nº 11.645 de 2008 (Brasil, 2008), que inseriu o art. 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígenas nas unidades educacionais públicas e privadas de ensino fundamental e médio. As referidas leis não implicaram somente obrigatoriedade de inserção das discussões relacionadas à educação das relações étnico-raciais. Ademais, conforme ressaltam os autores Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho, a lei marca “uma postura crítica em relação à memória histórica e comprometida com a luta pela erradicação do racismo” (Coelho; Coelho, 2018, p. 4).

<sup>6</sup> Mauro Coelho e Nazaré Coelho (2021) chamaram atenção para a posição central que a Europa assume como produtora da história, especialmente a do Brasil. A produção historiográfica de modo geral está “calcada no protagonismo de grandes personagens – brancos, via de regra – em eventos nos quais as elites definiam os rumos da vida brasileira” (p. 5). Gilza Costa da Silva e Selva Guimarães (2020) identificaram o predomínio da cultura branca e europeia nos currículos, especialmente no de História, em detrimento das “demais culturas negligenciadas, esquecidas ou, em alguns casos, excluídas do processo de formação da identidade nacional” (Silva; Guimarães, 2020, p. 143).



A inclusão dos conteúdos relacionados da EREER, nos currículos das disciplinas da educação básica representou um passo importante em direção à educação para a diversidade étnico-racial. Os livros didáticos concederam, em função das leis citadas, espaço para a EREER, o que não significou uma efetiva alteração na mentalidade racista operante na sociedade brasileira. Neste sentido, “os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história” (Coelho; Coelho, 2018, p. 4).

Aliado ao contexto acima explicitado, percebe-se que os cursos de formação de professores têm demonstrado morosidade na implementação das discussões concernente à EREER. Na pesquisa realizada por Coelho e Coelho (2021, p. 5), já referidos, a respeito dos cursos de licenciatura em história, os autores chegaram à conclusão que os percursos formativos para a formação de professores de história oferecem tímida atenção à EREER. Os problemas no percurso formativo citados não se restringem às licenciaturas em história. Nesse sentido, é necessário que os cursos de licenciaturas “promovam uma educação baseada no respeito à diferença, à pluralidade étnico-racial e voltada para a valorização das diversas identidades é não apenas uma demanda legal, mas um compromisso cívico” (Coelho; Coelho, 2021, p. 5).

Assim, a concepção de uma educação antirracista apenas torna-se possível com docentes que durante seus processos de formação inicial e continuada tenham contato com discussões e experiências relacionadas à diversidade étnico-racial. Combater o racismo, injúria racial<sup>7</sup> e todo tipo de discriminação na escola exige do corpo docente, assim como de toda equipe pedagógica, um olhar atento para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que os estudantes podem, por ventura, trazer dos seus lares. O racismo estrutural e estruturante da sociedade, penetra inúmeras instituições e a escola não escapa deste diagnóstico sombrio. Se as unidades educacionais podem ser atravessadas por preconceitos diversos, elas precisam ser, também, um espaço de construção de saberes e estratégias para combatê-los. É relevante que os educadores fomentem o debate

<sup>7</sup> O plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu em 28/10/2021 que o crime de injúria racial é equivalente ao de racismo. No dia 12 de janeiro de 2022, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva referendou a decisão da corte e sancionou a lei 14.532, de 2023 (AGÊNCIA SENADO, 2023), que “[a]letra a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial” [...] (BRASIL, 2023).



em torno do conceito de racismo e daqueles que são afetados por ele no Brasil, rompendo a cortina de fumaça que ainda paira sobre as questões raciais e étnicas.

Promover uma educação para as relações étnico-raciais comprometidas com o combate ao racismo estrutural e com a promoção da equidade, justiça social e valorização da diversidade é urgente. É inegável que políticas educacionais como as leis 10.639/03 e 11.645/08 foram avanços importantes para se alcançar uma sociedade mais justa e mais igualitária. No entanto, o que se pode observar é que as políticas educacionais mencionadas encontram barreiras na sua efetiva implementação, como a falta de formação inicial e continuada dos docentes na temática, despreparo das redes de ensino com o tema e o conservadorismo de setores da sociedade.

Este artigo insere-se, portanto, no debate sobre a efetividade dessas políticas educacionais e a função das instituições educacionais na superação do racismo estrutural, articulando com as reflexões sobre as práticas pedagógicas. Ademais, a EREER é fundamental para construção de identidades positivas para grupos marginalizados historicamente, a exemplo de negros, indígenas, quilombolas, entre outros. A EREER, deste modo, deve ser entendida como direito fundamental, fortalecendo a educação como instrumento central na luta antirracista e na consolidação da democracia no Brasil.

Com a ciência das reflexões urgentes sobre o tema, este artigo discute sobre os motivos que dificultam a implementação da EREER na rede municipal de ensino observada. No tocante à atuação docente, enfoca-se as razões que conduziram à não inserção da EREER nos planejamentos dos seus respectivos componentes curriculares, de forma transversal.

Nas seções seguintes serão detalhados aspectos metodológicos, éticos e a análise quantitativa e qualitativa dos dados. Na última seção, serão apresentadas algumas considerações após a realização do trabalho investigativo.

### ***A Pesquisa em ação: métodos, dados e reflexões sobre as práticas docentes***

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa apresentou características de cunho quantitativo e qualitativo, tendo em vista que foi aplicado um questionário,

elaborado em formulário on-line do *Google* e distribuído via *WhatsApp*<sup>8</sup>. Ao final da coleta de respostas, foram analisadas as devolutivas recebidas.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2022. O formulário possuía 47 questões, em sua maioria do tipo múltipla escolha ou do tipo caixa de seleção — na qual é possível escolher mais de uma opção. Havia algumas perguntas do tipo resposta curta, em que era solicitado respostas por escrito, por exemplo do nome completo e idade do(a) participante. Ao acessar o questionário o participante era apresentado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informando-os sobre a participação voluntária na pesquisa, os objetivos delas, entre outras informações relevantes do ponto de vista legal e ético.

A aplicação de instrumentos de pesquisas em ambientes virtuais ganhou realce durante e após o contexto pandêmico de Covid-19, com a utilização expressiva de plataformas que viabilizaram a continuidade da realização de investigações acadêmicas em um contexto de medidas sanitárias que exigiam o distanciamento social. A possibilidade de abranger participantes que estejam fisicamente distantes é um dos chamarizes, caso que corroborou com o contexto de desenvolvimento desta pesquisa. A rede municipal de educação de Seabra conta com um número de 550 professores, entre efetivos (330) e contratados (220), lotados em 41 escolas situadas por um território de 2.402,170km<sup>2</sup>, sendo a coleta de dados por meio de plataforma digital a opção mais viável; a despeito das alternativas que os ambientes virtuais apresentam, o desconhecimento entre pesquisador e os sujeitos de pesquisa se constitui como uma barreira de difícil transposição. Esta conclusão oferece uma possível explicação para a baixa adesão à pesquisa por parte dos professores, dado que somente 27 deles enviaram suas respostas.

Os desafios descritos para a coleta de dados de modo virtual não se restringem a esta pesquisa. No campo da saúde, a pesquisa recente de Gabrielle Guedes Pedroso (*et al*, 2022) identificou, assim como nós, que “a falta de aproximação dos pesquisadores com os participantes pode ter sido um fator limitante no processo de coleta de dados” (Pedroso *et al*, 2022, p. 3). Outro empecilho que contribuiu com a baixa adesão do público-alvo à pesquisa

---

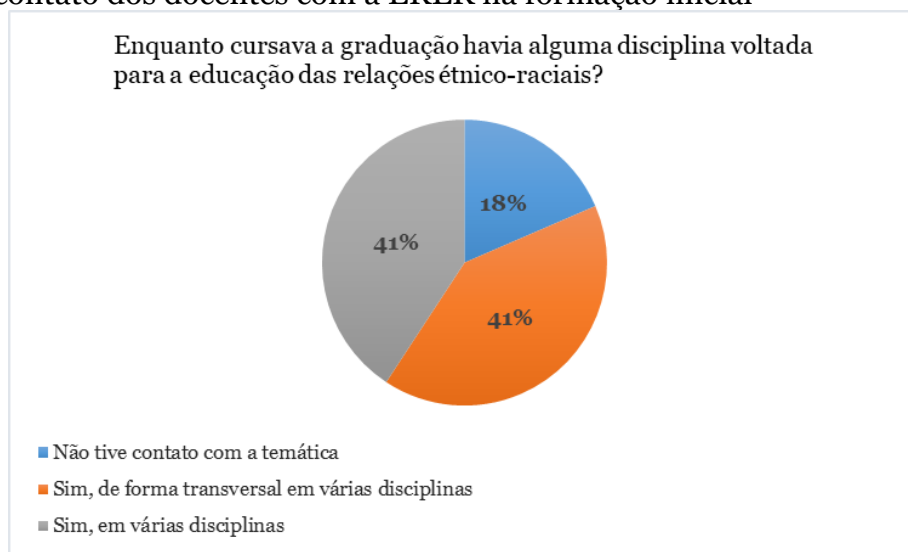
<sup>8</sup> O formulário foi compartilhado nos grupos da articulação das áreas de linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática. Além disso, a coordenadora pedagógica e administrativa da rede, encaminhou o formulário nos grupos das escolas, solicitando apoio à pesquisa.

relacionado ao cansaço físico e mental que muitos professores se queixam, fato este que pode ser explicado pelo longo período das aulas remotas e as dificuldades que o retorno presencial tem imposto aos docentes à época.

Das 27 pessoas que responderam o questionário, 07 identificaram-se como sendo do sexo masculino e 20 do sexo feminino. O número de 22 deles nascidos no estado da Bahia e cinco em São Paulo. No que tange ao perfil racial, 56% dos professores se autodeclararam pardos e 22% pretos, seguido de 18% de brancos e 4% de indígenas. Ademais, todos os participantes da pesquisa fizeram o curso de graduação na modalidade licenciatura, havendo uma prevalência do curso de Letras Vernáculas.

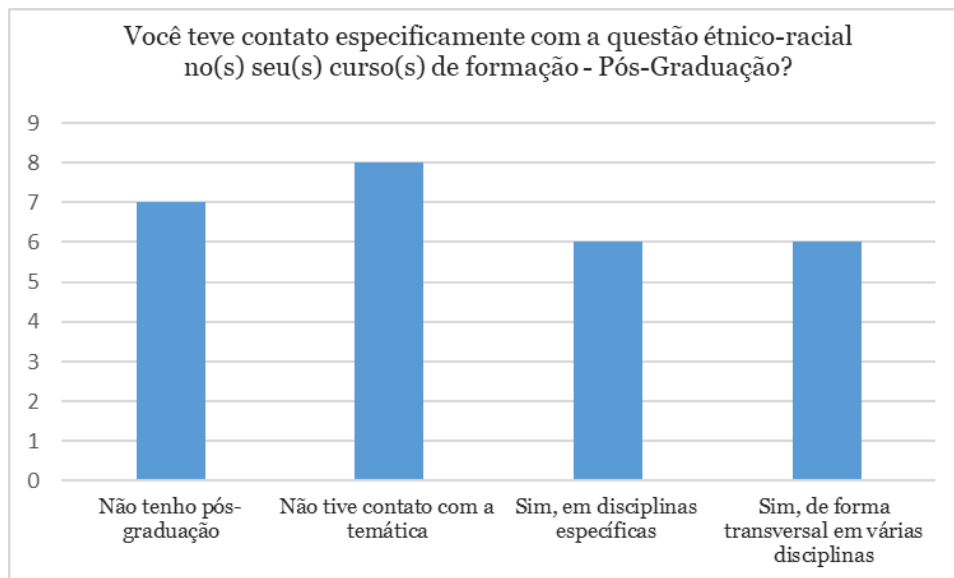
Tendo em vista o interesse na formação docente, questionou-se aos docentes sobre o contato ou não com a EREER nos cursos de graduação e pós-graduação, conforme representado nas figuras 1 e 2.

FIG.1: contato dos docentes com a EREER na formação inicial



Fonte: autor, 2025.

FIG.2: Presença da temática étnico-racial na Pós-Graduação



Fonte: autor, 2025.

Os gráficos acima demonstram, a princípio, que os participantes tiveram contato com a EREER em suas formações iniciais e continuadas de modo geral. Não obstante isso, a formação continuada, por meio das distintas modalidades de Pós-Graduação, ainda demonstra fragilidade no grupo participante, seja pela ausência da titulação, seja pela ausência de contato com a temática. Nesse sentido, para fins de definição a “[...] formação inicial e continuada de professores [é] um conjunto de saberes didático-pedagógicos e conhecimentos específicos que são transmitidos de maneira institucionalizada e formal” (Silva; Rocha, 2020, p. 4).

As questões étnico-raciais são temas transversais, que devem estar contemplados em todos os componentes curriculares da educação básica, como pode ser observado na Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018). O conjunto de dados analisados demonstram que ainda é insuficiente e está relacionado, entre outras coisas, às fragilidades presentes no processo de formação dos professores. Quando questionados sobre as questões que eventualmente impediariam a execução de práticas pedagógicas relacionadas à EREER, as respostas foram associadas à ausência de familiaridade com a temática, a rede de ensino, a comunidade escolar e aos alunos.

Chama atenção, particularmente, a contradição dos dados. Nas figuras 1 e 2, os docentes apontaram, em sua maioria, tiveram acesso na graduação e pós-graduação à EREER. Não obstante isso, quando questionados sobre as dificuldades de se trabalhar sobre o tema, eles citaram diversos desafios, o que sugere que a formação recebida foi incipiente e insuficiente. A variável rede de ensino revela o incipiente espaço que o debate sobre a educação das relações étnico-raciais ocupa

na rede municipal de Seabra. De acordo com Beatriz Soares Benedito, Sueli Carneiro, Tânia Portella (2023), 71% das secretarias municipais de educação espalhadas pelo Brasil não efetivaram a lei 10.639/03 e Seabra não constitui uma exceção neste cenário<sup>9</sup>.

Tendo em vista os problemas relacionados à formação docente para educação das relações étnico-raciais, que à época da publicação da lei 10.639/03 não possuía nos currículos dos cursos de licenciatura disciplinas que discutissem a temática, o Ministério da Educação (MEC), por meio Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou em 2004 as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, instituída a partir da resolução CNE/CP 3/2004, cuja relatoria foi da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

As Diretrizes possuem um caráter menos teórico e mais prático, apresentando em linhas gerais o contexto sócio-histórico de produção da normativa e propõe uma série de conteúdos que podem ser exploradas pelos professores em suas aulas, dividido em três grandes eixos: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Cabe destacar, que As Orientações e ações produzidas para educação das relações étnico-raciais publicada em 2006, aponta para a escola como local de (re)produção das estruturas sociais, e raciais, o que “tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro” (BRASIL, 2006, p. 23).

Em decorrência da aprovação da lei 11.645/08, que alterou a lei 10.639/03, incluindo o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. A questão indígena, marginalizada e subalternizada na educação destinada aos não indígenas, ganha palco no debate sobre as questões étnico-raciais. Devido, novamente, as ausências nos currículos das licenciaturas das questões relacionadas aos povos originário, o CNE publicou Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica

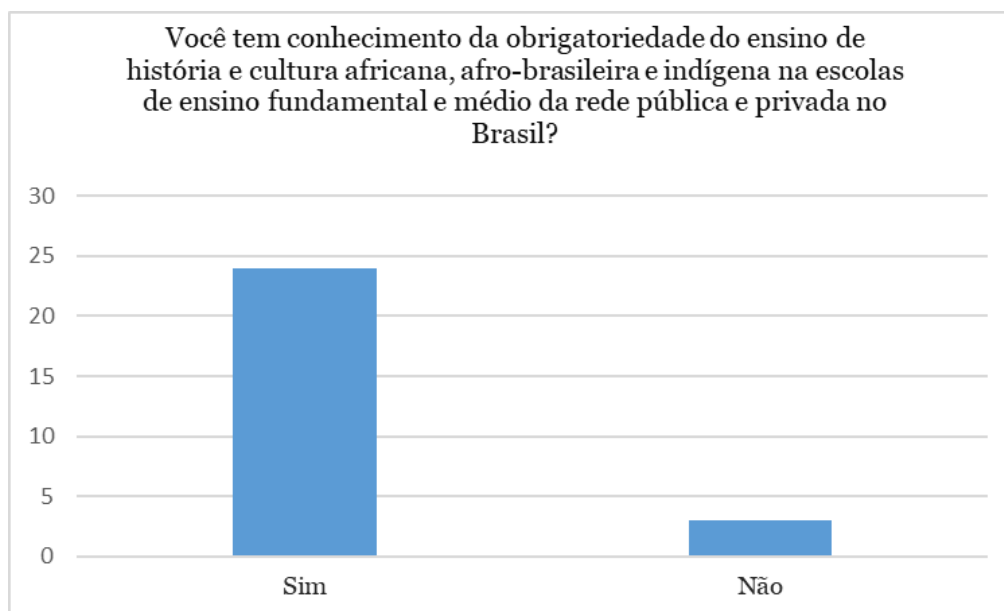
<sup>9</sup> No ano de 2025, o tema da jornada pedagógica da rede educacional do município de Seabra foi a educação antirracista. Destacamos que, não obstante essa ação demonstre um aparente comprometimento da rede em cumprir os dispositivos legais que obrigam as escolas brasileiras a ensinarem sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, será necessária uma pesquisa para verificar quais foram as ações planejadas e executadas pela Secretaria Municipal de Educação relacionadas à ERER.

de relatoria da professora Rita Gomes do Nascimento, indígena pertencente ao povo Potyguara.

As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na educação básica (2015) resgata a definição, presente na Constituição Federal de 1988, de que o Brasil é um país multicultural e pluriétnico, devendo a temática indígena ser inserida em todo currículo escolar da educação básica e superior, especialmente nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, para implementar o disposto na Lei 11.645/08, segundo as Diretrizes, deverá ocorrer por meio da formação continuada em nível de curso aperfeiçoamento e especialização, cujo objetivo é preencher as eventuais lacunas na formação dos professores; já na educação básica deverá ocorrer por meio dos livros didáticos (Brasil, 2015).

No que diz respeito ao conhecimento dos docentes sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, verificou-se pela figura 3 que, de forma unânime, eles afirmam estar cientes da exigência legal.

FIG.3: Conhecimento dos docentes sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena



Fonte: autor, 2025.

Foi solicitado aos docentes que afirmaram conhecer as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que listassem exemplos de como trabalham a EREER em suas aulas. Foram selecionadas três respostas, pois essa pequena amostra apresenta algumas inconsistências que merecem análise e reflexão. O docente A afirmou “tenho vários”, nos questionamos se ele tem vários projetos? Várias atividades? Não



ficou suficientemente claro. O docente B, por seu turno, informou apenas que “não posso afirmar que realizei ações voltadas para esta temática”, o que pode sugerir a falta de aprofundamento acerca da temática ou mesmo a falta de formação para a promoção de práticas educacionais referencialmente fundamentadas.

Por fim, o docente C, citou a semana de educação para a diversidade como atividade que contempla a EREER, projeto que ocorre no final do ano letivo, mas que geralmente é trabalhado no último mês de aula e não de forma contínua durante o ano letivo. Deste modo, esse tipo de projeto não possui a potencialidade de “produz[ir] novas narrativas de fortalecimento da memória e história da população negra brasileira; ao contrário, produzem um reforço e disseminação de narrativas depreciativas em relação aos negros e negras” (Costa; Sousa, 2021, p. 350).

A análise e reflexão dos dados quantitativos e qualitativos revelaram a necessidade de a gestão municipal buscar estratégias para efetivação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na aludida rede, seja através de um percurso definido formativo, como o curso aperfeiçoamento ou por meio dos articuladores da área de ciências humanas, ciências naturais, linguagens e matemática nos encontros mensais.

## Conclusão

Diante dos diálogos teórico-metodológicos desenvolvidos para a realização desta pesquisa, constatou-se que a formação docente é fundamental para a efetiva implantação da EREER, com base nas leis 10.639/03 e 11.645/08. Não obstante, os dados revelam que entre os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental os instrumentos legais não foram implementados, seja por ausência de contato com a temática na formação inicial, seja pela carência de oferta da rede em tela de formação continuada que seja capaz de garantir consistentes e contextualizadas sobre a diversidade étnica-racial seabrense e, mais amplamente, do Brasil.

Neste cenário, é relevante destacar que os dados indicam a necessidade de convocar o público municipal para garantir políticas públicas e iniciativas institucionais que abordem a EREER de forma crítica e contextualizada. Assim, é possível evitar práticas pedagógicas descontextualizadas e sem a devida fundamentação teórica e legal.

Ademais, a implantação da EREER não deve ser entendida apenas como uma exigência legal; antes, trata-se de um compromisso político, social e ético na construção de uma sociedade sem preconceitos, que respeite a diversidade e contribua para a efetivação dos direitos humanos. A escola, por sua vez, apresenta-se como uma das instituições capazes de viabilizar a valorização das identidades e o combate às violências e às desigualdades raciais.

## Referências

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

BENTO, C. O campo de estudo sobre a branquitude. *In*: BENTO, C. (org). **O pacto da branquitude**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENEDITO, B.S; CARNEIRO, S; PORTELLA, T. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira (org.). São Paulo-SP: Instituto Alana, 2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Lei federal 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**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

CNE/CP Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Lei federal nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB no: 14/2015. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na educação básica**, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. **Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm). Acesso em: 08 mar. 2025.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e192224, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698192224>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

COELHO, M. C; COELHO, W. N. B. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77098>. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098/44768>. Acesso em: 06 mar. 2025.

COSTA, F. R.; SOUSA, R. N. Consciência negra e luta: leituras e reflexões acerca do dia 20 de novembro nas escolas de educação básica. **Debates em Educação**, v. 13, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p348-364>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10970/9235>. Acesso em: 29 mar. 2025.

DA MATTA, R. **Relativizando: uma Introdução à Antropologia**. Petrópolis: Vozes, 1984.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. acesso em: 05 mar. 2025.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In: Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro-RJ, 1988.

GUEDES, A. C. **O racismo e seu enfrentamento na escola e no trabalho**: processos de escolarização e profissionalização de jovens quilombolas. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira-BA, 2018.

OLIVEIRA, G. S. A efetivação da Lei 10.639/03 no Colégio Estadual Filinto Justiniano Bastos-Seabra-Bahia: o que dizem os/as professores/as e o que suas práticas revelam. *In: LOBATO, G. A. B. (org). Educação e as Relações Étnico-Raciais*. 1. Ed. Formiga - MG: Editora MultiAtual, 2020.

PEDROSO, G. G.; FERREIRA, A. C. V. V.; SILVA, C. C.; SILVA, G. A. B.; LANZA, F. M.; COELHO, A. C. O. Coleta de dados para pesquisa quantitativa online na pandemia da COVID-19: relato de experiência. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 12, p. 1–14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179769267023>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/67023>. Acesso em: 03 mar. 2025.

POLCRI, M. Bahia é o estado com mais quilombolas em todo o Brasil, revela Censo. **Jornal Correio**, 03/05/2024. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/bahia-e-o-estado-com-mais-quilombolas-em-todo-o-brasil-revela-censo-0524#:~:text=A%20Bahia%20%C3%A9%20o%20estado,maioria%20dentro%20dos%20territ%C3%B3rios%20quilombolas>. Acesso em: 06 mar. 2025.

Sancionada lei que tipifica como crime de racismo a injúria racial. **AGÊNCIA SENADO**, 12/01/2023, Brasília-DF. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/12/sancionada-lei-que-tipifica-como-crime-de-racismo-a-injuria-racial>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SCHWARCZ, L; STARLING, H. **Brasil: uma biografia**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, A. Q.; ROCHA, F. R. L. Formações de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola. **Em Favor de Igualdade Racial**, v. v.2, p. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3400/2117>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SILVA, G. C.; GUIMARÃES, S. Aprender a ensinar história e cultura afro-brasileira e indígena antes e depois da Lei 10.639/2003. *In: CEREZER, O. M; MENDES, L. C. C; RIBEIRO, R. R. (org.). Diversidade étnico-racial e as tramas da escrita, historiografia, memória e ensino de história*: afro-brasileira na contemporaneidade. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2020.