

**ENTRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A PRÁTICA ESCOLAR:
(RE)EXISTÊNCIAS E INTERSECCIONALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Márcia Maria de Souza Bezerra

Professora da Rede Municipal de Educação

Fortaleza, Ceará, Brasil

E-mail: msbezerramarcia@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre a produção acadêmica desenvolvida na graduação sobre as categorias de (re)existências e interseccionalidade e os desafios de sua materialização nas práticas escolares, tendo como referência a implementação da Lei nº 11.645/2008 no Ensino Fundamental I. Parte-se da compreensão de que a consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto educacional brasileiro exige não apenas dispositivos legais, mas também transformações epistemológicas, curriculares e pedagógicas na formação docente. O estudo articula dois movimentos analíticos: um levantamento do estado do conhecimento sobre pesquisas na graduação relacionadas à temática e uma investigação empírica realizada com 31 docentes de uma escola municipal de Fortaleza–CE. Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado e analisados a partir de abordagem quali-quantitativa. Os resultados indicam avanços na produção acadêmica sobre educação antirracista, mas evidenciam lacunas na formação inicial de professores, ainda marcada por abordagens superficiais da temática. Conclui-se que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 depende da integração das categorias de interseccionalidade e (re)existência nos currículos de formação docente e do fortalecimento de políticas de formação continuada comprometidas com a educação antirracista.

Palavras-chave:

Educação para as Relações Étnico-Raciais. Lei nº 11.645/2008. Formação docente. Interseccionalidade. (Re)existências.

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 representa marco significativo na história educacional brasileira ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica. Ao ampliar o escopo da Lei nº 10.639/2003, a legislação reafirma o compromisso do Estado com a valorização das matrizes africanas e indígenas na formação da sociedade brasileira. No entanto, a distância entre a prescrição normativa e sua efetiva materialização nas práticas pedagógicas ainda constitui um dos principais desafios para a consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Historicamente, a organização curricular brasileira consolidou-se sob forte influência de referenciais eurocêntricos que orientaram a seleção e legitimação dos conhecimentos escolares. Tal configuração privilegiou narrativas vinculadas à matriz europeia, contribuindo para a invisibilização das contribuições culturais, sociais e intelectuais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira. Nesse contexto, a implementação da Lei nº 11.645/2008 tensiona essas bases epistemológicas ao propor a incorporação estruturante dessas matrizes culturais no currículo escolar.

A efetivação dessa legislação exige mais do que a inclusão pontual de conteúdo. Trata-se de um processo que demanda deslocamentos epistemológicos capazes de questionar as bases coloniais que historicamente orientaram a produção do conhecimento na escola. Nesse movimento, as categorias de (re)existência e interseccionalidade tornam-se fundamentais para compreender as dinâmicas de poder, resistência e produção de saberes no contexto educacional.

Diante desse cenário, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a produção acadêmica desenvolvida na graduação sobre (re)existências e interseccionalidades contribui para a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental I? O objetivo consiste em analisar as trajetórias dessas pesquisas e discutir seu diálogo com os saberes docentes mobilizados na implementação da Lei nº 11.645/2008.



2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DISPUTAS EPISTEMOLÓGICAS: DESAFIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR

As transformações sociais, políticas e culturais ocorridas nas últimas décadas têm produzido impactos significativos no campo educacional, especialmente na organização dos currículos e nas formas de produção, seleção e circulação do conhecimento no contexto escolar. Nesse cenário, a escola e a universidade configuram-se como espaços marcados por disputas simbólicas e políticas em torno da definição dos saberes considerados legítimos no processo educativo. Como destaca Arroyo (2011), os currículos não são estruturas neutras, mas territórios em constante disputa, atravessados por demandas sociais, movimentos coletivos e processos históricos que influenciam a seleção e a organização do conhecimento escolar.

Essas disputas evidenciam a emergência de novos sujeitos sociais e de grupos historicamente marginalizados que passam a questionar as bases tradicionais de organização do conhecimento. Nesse contexto, a renovação curricular deixa de se limitar à atualização de conteúdos ou metodologias e passa a envolver transformações mais profundas nas concepções de conhecimento, nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas entre os sujeitos do processo educativo. Tal movimento exige uma articulação mais consistente entre teoria e prática, bem como a incorporação de perspectivas críticas capazes de problematizar desigualdades históricas e culturais presentes na sociedade.

Nesse sentido, a consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais demanda compreender a formação universitária — especialmente a graduação — como um espaço de disputa epistemológica. Mais do que inserir novos conteúdos nos currículos, trata-se de questionar hierarquias históricas que estruturaram a produção do conhecimento e privilegiaram determinadas matrizes culturais. Essa crítica relaciona-se ao debate sobre a colonialidade do saber, conceito formulado por Aníbal Quijano para explicar como a racionalidade europeia foi universalizada como padrão dominante de conhecimento, contribuindo para a invisibilização de outras epistemologias e formas de compreender a realidade.

Nessa perspectiva, compreender as desigualdades presentes no campo educacional implica reconhecer que o colonialismo produziu não apenas formas de dominação política e econômica, mas também mecanismos simbólicos que afetaram profundamente a forma como diferentes povos foram representados no âmbito do conhecimento. Como observa Frantz Fanon, o colonialismo atua também na dimensão cultural e identitária ao desvalorizar as experiências históricas e culturais dos povos colonizados

O colonialismo não se contenta em dominar um povo e explorar suas riquezas. Ele procura igualmente desfigurar e destruir o passado do povo dominado. Ao negar o valor da cultura e da história do colonizado, instala-se uma lógica de inferiorização que atinge profundamente sua identidade e sua relação com o conhecimento. (FANON, 2008, p. 190).

A partir dessa perspectiva crítica, o debate sobre currículo envolve também a revisão das bases epistemológicas que sustentam o conhecimento escolar. A incorporação de diferentes matrizes culturais no processo educativo não representa apenas a ampliação de conteúdos, mas possibilita novas formas de interpretar a história, a cultura e a sociedade.

No campo da educação brasileira, essas discussões ganharam maior visibilidade com a implementação de políticas públicas voltadas à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento do racismo estrutural. A promulgação da Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, constituiu marco importante ao tornar obrigatório o ensino da história e das culturas africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Essas legislações expressam demandas históricas de movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento das contribuições desses povos na formação da sociedade brasileira e a superação de processos de invisibilização presentes na tradição curricular.

Nesse contexto, a incorporação dessas temáticas no currículo contribui para ampliar a compreensão da história nacional e questionar narrativas historicamente centradas em perspectivas eurocêntricas. Ao reconhecer o protagonismo de sujeitos e grupos sociais historicamente marginalizados, a legislação educacional impulsiona a revisão das práticas pedagógicas e da formação docente, incentivando abordagens educativas mais inclusivas e críticas.

Assim, a descolonização curricular pode ser compreendida como um processo de ampliação dos referenciais epistemológicos da educação, reconhecendo que diferentes matrizes culturais participaram da constituição da sociedade brasileira e que seus saberes devem ocupar lugar estruturante no processo educativo. Mais do que incluir novos conteúdos, trata-se de construir novas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento, orientadas por princípios de justiça social, reconhecimento cultural e compromisso com uma educação antirracista.

Dessa forma, as políticas educacionais voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais constituem instrumentos fundamentais para promover transformações no campo educacional. Para além de dispositivos normativos, representam conquistas resultantes de processos históricos de luta social e política que buscam ampliar o reconhecimento da diversidade cultural e enfrentar as desigualdades raciais ainda presentes na sociedade brasileira.

3. FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

As desigualdades raciais ainda atravessam a realidade escolar brasileira, evidenciando que, mesmo orientada por princípios de igualdade e inclusão, a escola pode reproduzir silenciamentos e estigmas que invisibilizam identidades culturais e raciais. Nesse sentido, o campo educacional não pode ser compreendido de forma isolada, pois está profundamente relacionado a processos históricos, sociais e políticos que influenciam as práticas pedagógicas e as formas de produção e legitimação do conhecimento no espaço escolar.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou importante avanço na tentativa de enfrentar essas desigualdades ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Contudo, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente. A consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais depende, em grande medida, de processos formativos capazes de preparar professores para desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento do racismo estrutural.

Nesse contexto, os saberes docentes assumem papel central na construção de uma educação antirracista. Conforme destaca Maurice Tardif, os conhecimentos profissionais do professor são construídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e vivências socioculturais, sendo continuamente reconstruídos no cotidiano escolar. Dessa forma, a atuação docente voltada à educação antirracista exige a mobilização de saberes provenientes da formação inicial, da formação continuada e da prática pedagógica, possibilitando a construção de estratégias educativas que reconheçam e valorizem as contribuições históricas e culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

A prática educativa, nessa perspectiva, assume também uma dimensão política, uma vez que a escola constitui espaço estratégico para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais. Como destaca Paulo Freire, a educação deve contribuir para a formação de sujeitos críticos capazes de questionar estruturas de opressão e participar da transformação social.

As reflexões de Kabengele Munanga também ajudam a compreender esse cenário ao evidenciar que o racismo no Brasil se manifesta de forma estrutural e está presente nas instituições sociais, incluindo o sistema educacional. Essa herança histórica pode ser observada na organização dos currículos escolares, ainda marcados por perspectivas eurocêntricas que invisibilizam as contribuições negras e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Diante desse contexto, a formação docente voltada à educação antirracista torna-se fundamental para promover currículos mais inclusivos e representativos. Ao assumir uma postura crítica frente às desigualdades raciais, o professor contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem e para construir ambientes educativos comprometidos com a equidade e com o reconhecimento da diversidade cultural.

Este estudo busca compreender de que maneira a formação docente pode sustentar práticas pedagógicas antirracistas no contexto escolar. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter bibliográfico, que reúne e analisa produções acadêmicas voltadas à discussão sobre docência, equidade racial e educação antirracista. A análise da literatura permite identificar desafios ainda presentes nos processos formativos, bem como apontar caminhos para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

A reflexão proposta organiza-se em três eixos principais: a formação inicial e continuada de professores, a relação entre currículo e enfrentamento do racismo estrutural e a cultura escolar como espaço de construção da equidade racial. A partir desses eixos, busca-se compreender como os saberes docentes podem contribuir para fortalecer práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade e com a construção de uma educação mais democrática.

4(RE)EXISTÊNCIAS E INTERSECCIONALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A noção de (re)existência ultrapassa a compreensão de resistência como simples reação às estruturas de opressão. Trata-se de um processo ativo de produção de sentidos, identidades e epistemologias por sujeitos historicamente marginalizados. No campo educacional, (re)existir significa afirmar saberes afro-indígenas, experiências comunitárias e narrativas históricas silenciadas como conhecimentos legítimos no espaço escolar. Esse movimento envolve não apenas a denúncia das desigualdades raciais, mas também a construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira.

A perspectiva das (re)existências dialoga diretamente com a pedagogia crítica de Paulo Freire, para quem a educação deve constituir-se como prática de liberdade e como instrumento de transformação social. Ao problematizar as relações de poder que atravessam o processo educativo, Freire destaca que o conhecimento não é neutro, sendo produzido em contextos históricos marcados por disputas políticas, culturais e sociais. Nesse sentido, a educação assume papel fundamental na construção de sujeitos críticos capazes de interpretar a realidade e agir coletivamente para transformá-la.

Segundo Freire, a prática educativa comprometida com a emancipação humana precisa superar modelos pedagógicos autoritários e bancários, nos quais o professor deposita conteúdos prontos nos estudantes. Em oposição a essa lógica, o autor propõe uma pedagogia dialógica, na qual educadores e educandos constroem o conhecimento de forma coletiva, reconhecendo as experiências e saberes presentes nas diferentes trajetórias sociais.



Conforme defende Paulo Freire, a educação, por si só, não opera transformações diretas na realidade social; sua potência reside na capacidade de formar sujeitos críticos, conscientes e implicados com o mundo em que vivem. Nesse sentido, ao promover processos formativos que estimulam a reflexão, o diálogo e a leitura crítica da realidade, a educação contribui para a constituição de pessoas capazes de intervir e transformar as estruturas sociais.

Assim, a prática educativa precisa assumir um caráter ético, político e emancipador, comprometido com a superação das desigualdades e com a libertação dos sujeitos historicamente oprimidos. Trata-se de uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que se orienta pela construção de saberes significativos, pela valorização das experiências dos educandos e pelo engajamento na transformação social.

A pedagogia freireana contribui significativamente para a compreensão das (re)existências no contexto educacional, pois enfatiza a valorização dos saberes populares e das experiências socioculturais dos estudantes. Ao reconhecer que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos sujeitos, Freire abre espaço para que conhecimentos historicamente invisibilizados — como os saberes afro-brasileiros e indígenas — sejam incorporados ao currículo escolar. Dessa forma, a educação torna-se um espaço de reconstrução simbólica e de afirmação identitária.

Nesse horizonte, a educação intercultural crítica propõe transformações nas práticas pedagógicas e na organização curricular. Conforme destaca Vera Maria Candau:

A educação intercultural crítica propõe repensar o currículo e as práticas pedagógicas a partir do reconhecimento das diferenças culturais e das desigualdades sociais que atravessam a sociedade. Não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de promover mudanças estruturais capazes de questionar relações de poder e valorizar saberes historicamente marginalizados. (CANDAU, 2013, p. 41).

A proposta de uma educação intercultural crítica converge com a perspectiva freireana ao defender que o processo educativo deve reconhecer a diversidade cultural e enfrentar as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Nesse sentido, o currículo escolar deixa de ser compreendido como simples seleção de conteúdos e passa a ser entendido como espaço de disputa simbólica, no qual diferentes visões de mundo, identidades e saberes entram em diálogo.

A discussão sobre (re)existências também se articula com a abordagem da interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw para analisar a forma como diferentes sistemas de opressão se inter-relacionam na produção das desigualdades sociais. A autora demonstra que as experiências de discriminação não podem ser compreendidas de maneira isolada, pois resultam do entrecruzamento de múltiplas dimensões sociais, como raça, gênero, classe, território e geração.

No contexto educacional, a perspectiva interseccional possibilita compreender que as desigualdades raciais não se manifestam de forma homogênea entre os sujeitos escolares. Estudantes negros, por exemplo, podem enfrentar simultaneamente situações de discriminação racial, desigualdades socioeconômicas e barreiras de gênero, o que exige abordagens pedagógicas sensíveis às diferentes dimensões da exclusão social. Dessa forma, a interseccionalidade amplia o olhar sobre os processos educativos, permitindo identificar como diferentes formas de opressão se manifestam no cotidiano escolar.

Assim, a articulação entre (re)existências, pedagogia crítica e interseccionalidade contribui para fortalecer a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e com a valorização da diversidade cultural. Ao reconhecer a escola como espaço de disputa de sentidos e de produção de conhecimento, essa perspectiva evidencia a necessidade de currículos mais inclusivos e de práticas pedagógicas que valorizem as trajetórias históricas e culturais dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

É nesse cenário que a educação para as relações étnico-raciais assume papel estratégico no enfrentamento do racismo estrutural e na promoção da equidade no sistema educacional. A incorporação de perspectivas interculturais e interseccionais no processo formativo dos professores contribui para ampliar as possibilidades de construção de práticas pedagógicas antirracistas, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente no ambiente escolar.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos dados da pesquisa de campo, realizada com 31 docentes do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Fortaleza–CE, possibilitou compreender de que maneira as trajetórias formativas, os saberes docentes e as experiências profissionais

influenciam a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto escolar.

Os resultados indicam que, embora os professores reconheçam a relevância da temática no processo educativo, ainda persistem fragilidades significativas na formação inicial. A maioria dos participantes relatou ter tido contato superficial ou inexistente com o debate sobre relações étnico-raciais durante a graduação, o que evidencia lacunas formativas que podem dificultar a incorporação sistemática da temática no cotidiano pedagógico.

Os dados também revelam níveis limitados de conhecimento sobre a Lei nº 11.645/2008, fator que pode comprometer a efetivação das políticas educacionais voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena. Esse cenário reforça a importância de processos formativos que ofereçam aos docentes subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da educação para as relações étnico-raciais.

Outro aspecto relevante refere-se ao perfil sociorracial dos docentes participantes. Entre os respondentes, 54,8% se autodeclararam pardos e 29% pretos, indicando uma significativa presença de professores pertencentes a grupos racializados historicamente marcados por desigualdades sociais. Esse dado revela a existência de trajetórias socioculturais diversas no corpo docente, que podem influenciar as formas de percepção e abordagem da temática racial no ambiente escolar.

Entretanto, os resultados também indicam que a presença de docentes negros na instituição não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas. A construção dessas práticas depende, sobretudo, de processos formativos que promovam reflexão crítica sobre as relações raciais e ofereçam fundamentos teóricos e metodológicos para a elaboração de estratégias pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

De modo geral, os achados da pesquisa evidenciam que a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais está diretamente relacionada à qualidade da formação docente e à articulação entre saberes profissionais, experiências socioculturais e políticas educacionais. Nesse sentido, o fortalecimento de processos formativos voltados à educação antirracista constitui condição fundamental para que a escola se consolide como espaço de

reconhecimento, valorização da diversidade cultural e enfrentamento das desigualdades raciais no contexto educacional brasileiro.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DA LITERATURA

A análise dos resultados da pesquisa indica que as lacunas na formação inicial dos professores constituem um dos principais obstáculos para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas. A presença de abordagens superficiais ou a ausência do tema durante a graduação faz com que muitos docentes iniciem a carreira sem preparação adequada para desenvolver práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade cultural.

Nessa perspectiva, conforme aponta Tardif, os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e vivências socioculturais; quando a formação inicial não contempla de forma consistente o debate racial, esses conhecimentos tendem a ser construídos de maneira fragmentada no cotidiano escolar.

Os dados também evidenciam que o conhecimento limitado sobre a Lei nº 11.645/2008 dificulta a implementação efetiva das políticas educacionais voltadas à educação para as relações étnico-raciais, reforçando a importância de políticas de formação continuada. As contribuições de Paulo Freire e Kabengele Munanga ajudam a compreender esse cenário ao destacarem, respectivamente, a educação como prática transformadora e o caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira.

Assim, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de fortalecer processos formativos mais consistentes que articulem saberes docentes e práticas pedagógicas antirracistas, de modo a promover a valorização da diversidade cultural e a equidade racial no contexto escolar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da Lei nº 11.645/2008 no Ensino Fundamental I exige transformações epistemológicas na formação docente.

Os resultados evidenciam lacunas significativas na formação inicial de professores em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A consolidação da EREER depende da integração estruturante das categorias de (re)existência e interseccionalidade nos currículos de formação docente.

A escola constitui espaço estratégico para o enfrentamento do racismo e para a valorização das epistemologias afro-brasileiras e indígenas.

8. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, 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. Diário Oficial da União: Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

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