



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Betabara Aparecida Rodrigues

**Educação para as Relações Étnico-Raciais e Formação Docente: proposições
críticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental**

SOROCABA

2025

BETABARA APARECIDA RODRIGUES

Educação para as Relações Étnico-Raciais e formação docente: proposições críticas
para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
para obtenção do título de Licenciada Plena
em Pedagogia pela Universidade Federal de
São Carlos.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª Mariana Martha de
Cerqueira Silva

SOROCABA

2025

Rodrigues, Betabara Aparecida

Educação para as relações étnico-raciais e formação docente: proposições críticas para os anos iniciais do ensino fundamental / Betabara Aparecida Rodrigues -- 2025.
83f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Mariana Martha de Cerqueira Silva

Banca Examinadora: Rosana Batista Monteiro, Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro

Bibliografia

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Ensino Fundamental. 3. Formação Docente. I. Rodrigues, Betabara Aparecida. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 23/2025/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BETABARA APARECIDA RODRIGUES

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: PROPOSIÇÕES CRÍTICAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 1º de outubro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof.ª Dr.ª Mariana Martha de Cerqueira Silva
Membro da Banca 1	Prof.ª Dr.ª Rosana Batista Monteiro
Membro da Banca 2	Prof.ª M.ª Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Martha de Cerqueira Silva, Professor(a) Substituto(a)**, em 01/10/2025, às 18:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Batista Monteiro, Professor(a) Eletivo(a)**, em 02/10/2025, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2015762** e o código CRC **6B5B6535**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.030633/2025-47

SEI nº 2015762

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Destinado por

Prof.ª M.ª Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro

Prof.ª M.ª Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro

Aos que me guiam e encantam os caminhos.

*Ao meu pai, cujo manifesto me mostrou que é
possível criar ações opostas
simultaneamente
numa única e fresca respiração.
(in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é fruto de uma ação coletiva que se iniciou muito antes de mim. Por isso, agradeço a trajetória de todas as mulheres da minha família e, em especial, minha irmã Brisa e minha mãe Dona Gina, que sempre materializaram o cuidado e fizeram ser possível meu desenvolvimento intelectual de forma plena, amenizando as mazelas impostas pelo gênero. Ao meu pai, por ser um eterno curioso das possibilidades dessa vida e ter fomentado em mim a sede pelo viés crítico desse mundo, no qual a ausência altera todo o sentido do percurso da minha trajetória, mas faz valer todas as vezes que amanhecemos antes do sol. À minha sobrinha Gabriela, por sempre ser referência de determinação dentro da nossa própria história. À Dona Maria, estimada vizinha, que desde a primeira infância me fez experimentar as diferentes maneiras de vivenciar esse território narrando valorosos ensinamentos.

Nos encontros que fiz nesse processo, seria numeroso demais apontar cada atravessamento dessa trajetória, mas agradeço substancialmente aqueles que me fizeram não desistir desse espaço de disputa que é a universidade, do RS até a UFSCar-Sor foram muitas as trocas que hoje me constituem no mundo. Sobretudo, ao Eliezer agradeço por me ensinar como pisar leve no chão e por sempre fazer parecer que o mundo explodirá em flores. Ao Lucas, por sempre me situar frente às mazelas e me ensinar a responsabilizar nossos algozes, além disso, por me acompanhar durante a escrita, trocando e construindo comigo. Mariana, obrigada por dividir um território afetivo, intelectual e material comum, sempre compartilhando inquietações e possibilidades. Ao Caio, agradeço pela longa caminhada que nos acompanha, por ser meu suporte nos mais variados momentos, dos trabalhos escolares para a matrícula na universidade, você foi meu chão muitas vezes. Vanessa, Stella e Júlia ainda bem que vocês vieram, obrigada por serem bons afagos nas minhas mais intensas experimentações da vida.

À parceria sonhadora e vivaz que me acompanha Potyra Kambeba, gratidão por construir comigo um outro mundo onde ser educadora me chama para uma obrigação de amor.

Angola Capoeira, Mãe. Minha eterna obrigação por alimentar meu espírito “o axé desse terreiro, vem do fundo do chão (...)” nenhuma palavra seria escrita se não tivesse me devolvido a vida, não tenho como agradecer aos meus mestres Treinel Eron, Mestre Sandro e professor Val por me ensinar a magia da mandinga.

À minha terapeuta Elaine Machado, pelas diversas provocações e acolhimentos nesse caminhar.

Também agradeço a todas as pessoas que construíram movimentos de resistência nos mais variados momentos históricos e prepararam esse terreno que peço licença para caminhar junto. Pontualmente agradeço a Prof^a Dr^a Rosana por todas estratégias e esforços estabelecidas para que a disciplina de Relações Étnico-Raciais e Educação acontecesse, num cenário onde ainda não havia reconhecimento dessa ser uma das bases essenciais do curso e que por isso acontecia de forma optativa, foi através dessa possibilidade que pude perceber diversas inquietações e sentido em diversos outros momentos da graduação. Também a Prof^a Adilene, pela contribuição e escritos que provocam esse território comum e por isso alimenta esse trabalho.

E por último, essencialmente agradecer a minha orientadora Prof^a Dr^a Mariana, por não só direcionar as melhores possibilidades, mas fundamentalmente pelas contribuições para a ERER, cuja trajetória foi sem dúvidas uma facilitadora desse processo onde pude ser propositiva. Obrigada pela dedicação e partilha.

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.
Conceição Evaristo - Olhos d'água, 2014.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta a elaboração de um plano didático para formação docente, comprometido com a promoção da educação para as relações étnico-raciais (ERER) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva crítica que compreende a ERER, por meio das determinações do artigo 26-A que altera a LDB, como um campo epistemológico que exige a revisão de bases históricas e curriculares. O estudo busca responder à questão de como a construção de um plano didático, ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pode contribuir para superar práticas fragmentadas e superficiais da temática racial que ainda marcam o cotidiano escolar. Os objetivos consistem em analisar a produção acadêmica sobre ERER, identificar os principais desafios de sua implementação em Sorocaba e propor um plano didático integrado para a efetivação de uma prática pedagógica antirracista no cotidiano escolar, por meio da formação docente. A pesquisa está organizada em quatro capítulos que abordam, respectivamente, o histórico das relações raciais e das políticas públicas no Brasil; a luta dos movimentos negros pela institucionalização da ERER; a análise da implementação da política no município de Sorocaba; e a proposição de um plano de formação docente fundamentado na ERER. Conclui-se que a efetivação da ERER demanda práticas pedagógicas críticas, articuladas à gestão escolar, capazes de transformar a educação em um instrumento de enfrentamento ao racismo.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; ensino fundamental; práticas pedagógicas; formação docente.

ABSTRACT

This undergraduate thesis presents the development of a teaching plan for teaching education, which is committed to the promotion of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in the initial years of elementary school. The research is grounded in a critical perspective that understands ERER, as stated in Article 26-A of the LDB, as an epistemological field that requires the revision of historical and curricular foundations. The study aims to answer the question of how the construction of a teaching plan, rooted in the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, can contribute to overcome shattered and superficial practices in terms of race that remain in daily school routine. The objectives consist in analyzing scholar work over ERER, identifying the main challenges of its implementation in Sorocaba, and offering an integrated teaching plan to the application of an anti racist teaching practice in daily school routine, through the teaching formation. The research is organized in four chapters that discuss, respectively: the history of racial relations and public policies in Brazil; the struggle of Black movements for the institutionalization of ERER; an analysis of the policy's effectiveness in Sorocaba; and a proposal for a teacher education plan based on ERER. In conclusion, ERER's implementation requires critical pedagogical practices, articulated with the school board, which are capable of transforming education into a mechanism to tackle racism.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations; elementary school; pedagogical practices; teacher education.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	13
INTRODUÇÃO	14
1 PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL	17
2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO--RACIAIS	25
3. A TRAJETÓRIA DA IMPLEMENTAÇÃO DE ERER NO MUNICÍPIO DE SOROCABA	30
3.1 COMISSÃO DE TRABALHO MISTA	41
4. ENTRE SABERES E PRÁTICAS	51
Quadro 1. Plano de Formação Continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais	52
Quadro 2. Didática da Formação Docente	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	68

PRÓLOGO

Muito antes de pensar conscientemente sobre educação, ela já me atravessava de diferentes formas, nos encontros e trocas cotidianas com saberes diversos que me ensinaram a ler o mundo e a ser atravessada por ele. Ser fruto de um território marcado por desigualdades históricas e sociais fez com que eu aprendesse desde cedo a valorizar os processos de ensino e aprendizagem, fossem eles formais ou não.

Desde então, compreendo que a educação não é neutra: ela pode tanto reproduzir exclusões quanto abrir frestas de emancipação (Freire, 1996). Na pré-escola, ainda muito pequena, precisei amanhecer antes do sol pára, de transporte público, chegar até uma escola geograficamente distante e, de certo modo, também longe das desigualdades do meu território de origem. Esse deslocamento já anunciava a distância estrutural entre quem acessa a escola como direito e quem precisa se adaptar às lógicas de um sistema que nem sempre reconhece sua realidade (Cavalleiro, 2001). Lembro-me não apenas do esforço, mas também dos afetos do caminho, das leituras de mundo e, sobretudo, das relações que se formavam. Foram essas vivências que me aproximaram intimamente da escola. Chegar antes mesmo dos funcionários e ver o espaço acordar diante de mim permitiu que eu compreendesse, desde cedo, a complexidade e as necessidades que compõem esse lugar vivo — espaço de disputas, mas também de resistências (Arroyo, 2012).

Anos depois, pude encontrar na escola um refúgio diante de violências sistêmicas que me atravessaram. Apesar de suas contradições, a escola foi meu espaço seguro. Hoje, ao revisitar essa experiência, percebo que os educadores que me acolheram agiram de forma ética e estética, ultrapassando em muito as demandas profissionais. A gestão pedagógica, ao apresentar e elaborar projetos que possibilitaram minha permanência, assumiu responsabilidades que não eram apenas suas, mas que revelam o quanto a escola pública é chamada a responder por ausências de políticas mais amplas (Saviani, 2008). Muitas vezes escutei a expressão “a escola não faz milagre”; no entanto, a partir da minha vivência, compreendo que a escola, sim, realiza micro-revoluções cotidianas (Hooks, 2017).

Por esse caminho, a licenciatura me pareceu o compromisso mais ético que eu poderia assumir. Atualmente, realizo estágio na mesma escola em que cursei parte do ensino fundamental e entre as diferenças de cada tempo e os desafios que permanecem, consigo observar e amadurecer a compreensão de que são os compromissos daqueles que têm fome de justiça social que fazem a educação avançar. A experiência me mostra que a docência é mais do que um ofício: é uma prática política, situada e histórica (Gomes, 2017).

Parto então de um não-lugar social que é um território instável, embora não seja vazio, no qual o corpo não encontra chão fixo, ainda assim inventa formas de estar. Esse conceito, que em Augé ([1992] 2005) é compreendido como espaço transitório, de passagem e de anonimato, pode ser ressignificado como um lugar de criação e resistência, sobretudo quando pensado a partir das margens e das experiências negras no Brasil. Para mim, a educação sempre se apresentou assim: como espaço de deslocamento e criação, mas também como campo de disputa de narrativas.

O Brasil, esse mosaico de não-lugares formado por povos que já estavam, vieram ou foram trazidos pela violência, é também território de encontros e confrontos de diferentes histórias, muitas vezes silenciadas, mas nunca apagadas (Munanga, 2004). É nesse horizonte que encontro aportes teóricos fundamentais. Lélia Gonzalez (2020), ao propor a chave da amefricanidade, lembra que a experiência negra nas Américas não se resume à adaptação de modelos europeus: ela nasce do encontro forçado, mas também criativo, entre matrizes africanas e indígenas, que, no cotidiano, seguem tensionando a colonialidade. Esse “entre” não é lugar de perdas, mas de invenção. Nas fissuras, provocativas e férteis, compreendo por que meu corpo de “não-lugar” é também espaço de criação e de memória viva. Trata-se de um território que não é apenas geográfico, mas inscrito nos corpos frutos da miscigenação, que denunciam desigualdades, mas também anunciam resistências. Como indica Gloria Anzaldúa (2015 apud Moreira, 2022), são corpos-fronteira: ferida aberta, mas igualmente espaço de criação. Nesse campo de tensões, cabem dor e invenção, deslocamento e esperança. É a partir desse lugar de fronteira que escrevo, afirmando que a educação é sempre movimento, resistência e possibilidade de futuro.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe a construção de um plano de formação docente comprometido com a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta proposta está articulada a uma experiência situada em uma escola pública que realiza, anualmente, uma Feira Cultural. As reflexões e fundamentações teóricas emergem de inquietações provocadas pelas disciplinas Relações Étnico-Raciais e Educação, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Rosana Batista Monteiro, em 2022, e Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, ministrada pela orientadora deste TCC, em 2024. Os debates teóricos oriundos dessas experiências evidenciaram ausências e silenciamentos que ainda marcam o tratamento das relações raciais no cotidiano escolar.

Assumindo uma perspectiva crítica, o trabalho não se restringe à elaboração de uma atividade pontual, mas reivindica a inserção sistemática da EREER como componente estruturante da formação docente. Essa intencionalidade foi inicialmente construída no âmbito da disciplina Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, momento em que se delineou a proposta como uma ação pedagógica integrada à gestão escolar, compreendida aqui como instância estratégica na promoção de uma educação antirracista. O antirracismo pode ser compreendido como um conjunto de práticas voltadas para o enfrentamento e a superação do racismo. Trata-se da oposição sistemática a atitudes, preconceitos, discriminações e teorias racistas. Nesse contexto, Rios, Santos e Ratts (2023) destacam que o antirracismo no Brasil tem se constituído como um instrumento fundamental nas lutas contra as restrições à cidadania da população negra. Assim, o antirracismo se apresenta como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Partimos do entendimento de que a implementação da Lei 10.639/03, que altera a LDB ao incluir os artigos 26-A e 79-B, não se configura como um conteúdo isolado ou meramente normativo, mas como um campo epistemológico que convoca a revisão crítica dos fundamentos que historicamente moldaram o currículo brasileiro. No entanto, ainda se observam iniciativas esparsas, muitas vezes reduzidas a datas comemorativas, que pouco contribuem para a formação docente (e alunos) racialmente conscientes (Silva, 2012). Tal lacuna evidencia a urgência de propostas pedagógicas que transcendam o cumprimento legal e se comprometam com a construção de práticas educativas fundamentadas em equidade racial, reconhecimento da diversidade e valorização das matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas.

O problema que orienta esta investigação pode ser sintetizado na seguinte questão: de que maneira a construção de um plano didático, ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), pode contribuir para a superação das práticas fragmentadas e superficiais que ainda caracterizam a abordagem da temática racial no espaço escolar?

A proposição que sustenta este trabalho é a de que a implementação da EREER exige não apenas a existência de dispositivos legais, mas sobretudo a formulação de práticas pedagógicas críticas, capazes de articular o cotidiano escolar às demandas históricas de reconhecimento e valorização das identidades negras e indígenas. Tal perspectiva encontra respaldo em Gomes (2003), ao afirmar que a EREER deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico que tensiona as hierarquias raciais estruturantes da sociedade brasileira, e

em Munanga (2005), que destaca a importância da educação na desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Assim, o objetivo geral deste trabalho consiste em fundamentar e elaborar uma proposta didática de formação docente comprometida com a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, destacam-se: i) analisar as perspectivas científicas e educacionais das relações raciais no Brasil; ii) identificar os principais desafios de sua implementação na rede municipal de ensino de Sorocaba; iii) propor um plano didático de formação docente integrado ao cotidiano escolar e à gestão pedagógica.

A relevância desta pesquisa justifica-se em duas dimensões. No âmbito social, responde à urgência de consolidar práticas educativas que enfrentem o racismo estrutural e contribuam para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua pertença étnico-racial e respeitosos da diversidade (Carneiro, 2005). No âmbito acadêmico e pedagógico, busca dialogar com lacunas ainda presentes nos processos formativos, nos quais a EREER é frequentemente abordada de modo periférico, sem articulação orgânica com o currículo e a gestão escolar (Silva, 2014).

O desenvolvimento do trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro é dedicado ao levantamento bibliográfico sobre as relações raciais no Brasil, com ênfase na trajetória da população negra e nas políticas públicas voltadas para essa população, sobretudo no campo da educação. Seu objetivo é promover uma análise crítica das relações raciais no Brasil, evidenciando o papel da educação e do Movimento Negro na luta por políticas de ações afirmativas e enfrentamento ao racismo e seus reflexos marcados na estrutura social, no imaginário e na organização da sociedade brasileira.

O segundo capítulo observa como a consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil constitui-se como desdobramento histórico da luta política e epistêmica travada pelos movimentos negros organizados, particularmente a partir da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Esses sujeitos coletivos desempenharam papel fundamental na denúncia do racismo institucional e na reivindicação de políticas educacionais antirracistas que reconhecessem as contribuições históricas, culturais e epistêmicas dos povos africanos e afro-brasileiros (Gomes, 2001; Carneiro, 2005; Munanga, 2005). A promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a LDB ao tornar obrigatória a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica, e a posterior publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (BRASIL, 2004), não podem ser

compreendidas fora desse contexto de mobilização social e disputa por reconhecimento e redistribuição (Matos, 2004). Contudo, como evidencia Silva (2014), a existência de um arcabouço legal robusto não tem se traduzido em práticas pedagógicas sistemáticas e transformadoras.

O terceiro capítulo dedica-se a explorar o cenário da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito da rede municipal de ensino de Sorocaba, conforme determinações da LDB (BRASIL, 1996), expressas em seus artigos 26-A e 79-B, e das DCNERER (BRASIL, 2004). Busca-se compreender os avanços, limites e desafios da efetivação das políticas, bem como as resistências institucionais, a insuficiência da formação inicial e continuada de docentes e a ausência de políticas públicas articuladas que assegurem condições materiais e pedagógicas para a efetivação das diretrizes.

O quarto capítulo propõe uma integração crítica entre teoria e prática na formação docente e no cotidiano escolar, apresentando uma proposta didática de ERER voltada à formação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, as conclusões apresentam reflexões e aprendizados adquiridos ao longo do trabalho, oferecendo sugestões para a implementação de uma educação que, além de cumprir as exigências legais, contribua de forma significativa para a transformação das práticas escolares em direção a uma efetiva educação antirracista.

1 PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

A educação brasileira tem se configurado, historicamente, como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, sobretudo pela forma como a escola foi organizada para responder às demandas de um projeto social excludente. Como analisa Arroyo (2012), as instituições escolares foram moldadas para reconhecer apenas determinados sujeitos como legítimos, enquanto outros — especialmente os pertencentes às classes populares e à população negra — foram sistematicamente desqualificados em seus saberes e experiências. No caso da Educação, tais desigualdades refletem dinâmicas de um racismo, que se baseia em práticas pedagógicas e políticas educacionais que historicamente privilegia narrativas eurocêntricas, relegando a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a conteúdos superficiais ou folclóricos. Isso reforça a ideia de que a população negra é marginal ou secundária na formação da sociedade, reproduzindo o racismo estrutural (Silva, 2014).

A manutenção das disparidades sociais entre brancos e não-brancos, promovida pelo

processo de colonização do Brasil, deixou como herança a criação de um sistema educacional excludente que, por muito tempo, reforçou a marginalização da cultura e da história de povos indígenas e negros. Em outras palavras, pode-se afirmar que pensar políticas públicas em Educação pode ser encarado como uma dívida histórica e social.

Dessa forma, importa abordar os aspectos históricos relativos à implementação de políticas públicas para a população negra, e por sua vez, da educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica (BRASIL, 2004). Neste contexto, a manutenção da hierarquização racial no Brasil se sustenta, em parte, pela construção de um imaginário social que nega a existência do racismo. Conforme aponta Tolentino (2018 *apud* Rosa, 2023), a ideia de que o racismo não estava presente na sociedade brasileira resultou na ausência de políticas eficazes para seu enfrentamento, uma vez que a negação do problema impedia a formulação de mecanismos para combatê-lo. Essa crença na chamada democracia racial¹ era fundamentalmente utilizada para negar a existência do racismo e, portanto, daqueles que são atravessados e vitimados por ele. Essa ideia reitera o que a intelectual Lélia González (1981) afirma: “o racismo no Brasil é profundamente disfarçado” (González, p. 302). A autora, posteriormente, o chamará de “racismo por denegação”. Por sua vez, as marcas desse racismo são tão visíveis quanto nítidas.

De acordo com Abdias do Nascimento (2016), as feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país. O autor esmiúça que, até 1950, a discriminação em empregos era prática recorrente, mesmo após a aprovação da Lei Afonso Arinos em 1951, que proibia a discriminação racial. Nascimento complementa dizendo que, após aquela Lei, houve uma mudança social que buscava sofisticar o racismo, e, numa tentativa de amenizá-lo, inseria a advertência de pessoas de boa aparência, ao invés da afirmação de que não se aceitavam pessoas de cor. Portanto, provoca o autor, basta substituir termos como boa aparência por branco, para se obter a verdadeira significação do eufemismo. Com lei ou sem lei, a discriminação contra o negro tem permanecido difusa, mas ativa. Importante destacar que, em relação à Lei Afonso Arinos, ela não resultou de nenhum gesto espontâneo de parte dos legisladores; ao lado de outras medidas de amparo ao afro-brasileiro, ela foi mobilizada pela Convenção Nacional do Negro, realizada em São Paulo, em 1945 e presidida pelo próprio Abdias do Nascimento (Nascimento, 2016).

¹ David Lehmann (2008) destaca que a expressão só aparece em algumas traduções para o inglês dos textos de Freyre. Ainda assim, ela é utilizada para falar da suposta tendência do país em se tornar-se uma democracia racial, e não como um termo descritor da realidade existente no presente. (JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON; VENTURINI, 2018).

A primeira metade do século XX, no Brasil, foi caracterizada por um período de forte apelo nacionalista em que, paulatinamente, emergia uma postura de exaltação do povo brasileiro envolto nas concepções de miscigenação ou mestiçagem.

A partir dos anos 1930, as elites políticas e intelectuais brasileiras começaram a investir em um imaginário nacionalista calcado no elogio à mestiçagem. Embora essa concepção de brasilidade tenha sofrido contestações intelectuais e políticas de intensidade variável desde então (Maio, 1999), ela contribuiu muito para minar os projetos de criação de políticas específicas para a população negra do país. A formulação canônica desse imaginário nacional, que leva o nome de “democracia racial”, é frequentemente atribuída a Casa-grande & Senzala, livro seminal de Gilberto Freyre (2003), a despeito de a expressão de fato não aparecer no volumoso tratado. Mais do que radicalmente original, Freyre parece ter capturado o empenho de ressignificação da miscigenação que já engajava parte das elites e intelectuais brasileiros, contra as teorias do determinismo racial e do eugenismo, até então hegemônicas (Skidmore, 1974). (Júnior; Campos; Daflon.Venturini, 2018, p.65).

Um exemplo emblemático desse imaginário racial propagado no Brasil pode ser encontrado na arte, especialmente na pintura *A Redenção de Cam* (1895), de Modesto Brocos (1852-1936). A obra retrata uma família composta por três gerações: uma avó negra, uma mãe mestiça, que hoje seria categorizada como parda, e uma criança com traços de brancura, ao lado de um pai branco. O gesto da avó, com as mãos erguidas ao céu, é frequentemente interpretado como um símbolo de gratidão pela redenção da família, representada pelo embranquecimento progressivo ao longo das gerações.

A repercussão de *A Redenção de Cam* (1895) na historiografia da arte e nas ciências sociais pode nos ajudar a inferir o modo como o imaginário racial construído no Brasil esteve profundamente entrelaçado com o racismo, ou como Nilma Gomes (2017) pontua, imbricado com as políticas e ideologias da época.

Ao passo que a ideia de democracia racial se consolidava como um mito nacional, a produção artística e intelectual legitimava esse discurso, obscurecendo as desigualdades raciais estruturais e atravancando o desenvolvimento de políticas que reconhecessem e combatessem o racismo das políticas educacionais. Para que possa ser melhor descrito, devemos destacar mais elementos desse processo enquanto racialização.

A ideia de “racialização” ou “formação de raça” se baseia no argumento de que a raça é uma construção social e categoria não universal ou essencial da biologia. Raças não existem fora da

representação. Em vez disso, elas são formadas na e pela simbolização em um processo de luta pelo poder social e político. O conceito de racialização refere-se aos casos em que as relações sociais entre as pessoas foram estruturadas pela significação de características biológicas humanas, de tal modo a definir e construir coletividades sociais diferenciadas. (Silvério; Trinidad, 2012, p. 910).

Em A questão negra no Brasil, publicado originalmente nos Cadernos Trabalhistas, González (1981) afirma que o racismo, enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas, passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravidão, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses (González [1981] 2020).

Esse cenário evidencia como a construção simbólica da identidade nacional contribuiu para a ausência de medidas concretas de inclusão e reparo histórico da população negra brasileira. Junior et al. (2018) argumentam que no caso do Brasil, a democracia racial surge como contraponto às teorias do determinismo racial, que por sua vez, condenavam a população não-branca a um futuro sombrio. De acordo com os autores, essas teorias têm origens europeias e foram recebidas pela intelectualidade brasileira que tratou de utilizá-las como base ideológica para projetos eugenistas e sanitaristas no país. Os estudos argumentam ainda que essas ações, por outro lado, tinham por objetivo a contenção e o controle do elemento não branco, supostamente pernicioso à formação nacional.

De acordo com Boechat (2003), também apontam que a valorização do elemento não europeu não era, em si, novidade na história do Brasil nem na história da América ibérica (idem). Argumenta a autora que, antes da democracia racial, o romantismo já havia tentado erigir o indígena idealizado como símbolo do país recém-criado.

É fundamental destacar criticamente que o que se convencionou chamar de valorização não passa de exotificação dos corpos negros e indígenas, configurando outro mecanismo de ocultação e/ou invisibilização da identidade racial desses sujeitos (González, 2020). Uma vez que, em outros termos, essa exaltação não decorre de um reconhecimento genuíno dessas populações, tampouco de valorização de sua comunidade, ancestralidade ou valores compartilhados, mas sim de uma idealização perversa que romantiza a violência sistemática imposta às mulheres indígenas e negras — um processo brutal e historicamente infligido, eufemisticamente denominado miscigenação.

Foram diversos os autores negros que se debruçaram sobre a temática da miscigenação. Um expoente deles, Eduardo de Oliveira e Oliveira (1974), em texto intitulado “O mulato, um obstáculo epistemológico”, afirma que a inclinação dos portugueses para a miscigenação não indica necessariamente tolerância, muito pelo contrário, já que a

miscigenação indica necessariamente forma extrema de exploração e degradação da mulher negra (Oliveira e Oliveira, 1974).

Por outro lado, autora de extrema relevância nos estudos sobre a interseccionalidade entre raça, classe e gênero, Lélia Gonzalez (1984), aprofunda a análise crítica sobre as limitações e distorções impostas pelo mito da democracia racial, evidenciando como essa ideologia mascara as desigualdades estruturais e perpetua a marginalização das mulheres negras na sociedade brasileira. Pegando como objeto de sua análise, dentre outros elementos culturais, o Carnaval, Gonzalez (1984) analisa como ele opera enquanto espaço simbólico, atualizando e reafirmando o mito da democracia racial. Nesse contexto, a mulher negra assume um papel central na encenação desse mito, sendo exaltada e objetificada como a rainha do samba, cuja imagem é capturada e consumida globalmente. Nas palavras da autora,

O mito que se trata de reencenar aqui é o da democracia racial. E é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Estes, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os “flashes” se sucedem, como fogos de artifício eletrônicos. E ela dá o que tem, pois sabe que amanhã estará nas páginas das revistas nacionais e internacionais, vista e admirada pelo mundo inteiro. Isto, sem contar o cinema e a televisão. E lá vai ela feéricamente luminosa e iluminada, no feérico espetáculo (González, 1984, p. 228).

Neste sentido, Gonzalez (1984) evidencia como o mito da democracia racial não apenas forja uma imagem romantizada das relações raciais no Brasil, mas também opera como um mecanismo de ocultação das violências estruturais que recaem, de forma particular, sobre a mulher negra.

A aparente celebração da mulher negra no carnaval não se traduz em valorização social, mas sim em um processo cíclico de fetichização e subalternização. Esse contraste entre a exaltação momentânea e a marginalização cotidiana revela a face contraditória desse mito, cuja força simbólica reside justamente na capacidade de naturalizar hierarquias raciais e de gênero. Essa ambiguidade se torna ainda mais evidente quando observamos como essa

mulher, que no carnaval é adorada e desejada, no cotidiano é reduzida a um papel historicamente delimitado pelo trabalho doméstico. González (1984) aprofunda essa análise ao demonstrar como os mesmos códigos simbólicos que produzem a "mulata do samba" também definem sua posição social na estrutura de classe e raça do Brasil. A intelectual e militante pelos direitos das pessoas negras, tece sua avaliação sob o viés da interseccionalidade, ora articulando raça, ora classe, ora ambos somados a gênero. Cabe apontar que esse exercício reflexivo já era feito e registrado por Lélia, mesmo que o conceito de interseccionalidade tenha sido difundido, posteriormente, pela estadunidense Kimberlé Crenshaw (1989)². Acerca disso, reitera-se aqui, o papel pioneiro das análises e, por sua vez, da militância de Lélia Gonzalez, posto que em 1981, denunciava essa ideologia pacificadora da democracia racial.

Nas sociedades de classes, a ideologia é uma representação do real, mas necessariamente falseada, porque é necessariamente orientada e tendenciosa - e é tendenciosa porque seu objetivo não é dar aos homens o conhecimento objetivo do sistema social em que vivem, mas, ao contrário, oferecer-lhes uma representação mistificada desse sistema social, para mantê-lo "em seu lugar" no sistema de exploração de classe"(González, 1981, p. 185-186)

Ao desvelar a falsa neutralidade da ideologia da democracia racial, Gonzalez (1981) evidencia como essa construção discursiva não apenas oculta a realidade das relações raciais, mas também opera como mecanismo ativo de manutenção da ordem social. Seu argumento ressoa com as análises sobre a funcionalidade política desse mito, que, longe de ser um mero equívoco interpretativo, cumpre um papel estratégico no enquadramento das desigualdades raciais dentro de uma narrativa de harmonia e inclusão. Essa perspectiva se torna ainda mais contundente quando observamos como a democracia racial não apenas moldou a subjetividade das populações negras, mas também foi instrumentalizada pelo Estado como um recurso de governabilidade.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que essa ideologia não funcionou apenas como discurso, mas como um mito legitimador de um projeto nacional desigual. Sua consolidação, contudo, não ocorreu de forma linear ao longo de todo o século XX. Nas primeiras décadas do século, o pensamento social brasileiro foi amplamente permeado pelo

² Para mais informações, consultar: 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, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

ideário eugenista e pelo projeto de branqueamento, que tratavam a mestiçagem como sinal de degeneração e como obstáculo ao “progresso” da nação (Schwarcz, 1993). Somente a partir da década de 1930, especialmente no contexto do Estado Novo, a mestiçagem passou a ser ressignificada como elemento positivo e unificador, sendo incorporada pelo Estado como pilar da identidade nacional. Como pontuam Junior et al. (2018), sua consolidação como projeto nacional atravessou diferentes conjunturas políticas, encontrando particular acolhida durante a ditadura militar. Se, no período democrático (1945-1964), essa ideologia permaneceu inquestionada a despeito das críticas vindas da intelectualidade negra, foi sob o regime autoritário que ela se revelou ainda mais funcional aos interesses das elites dirigentes. A narrativa de um país racialmente harmônico serviu para silenciar reivindicações por direitos civis e deslegitimar qualquer mobilização política em torno da questão racial. Esse contexto explica por que o regime militar, avesso a qualquer tensão social que pudesse ameaçar sua autoridade, incorporou e reforçou essa ideologia, tratando qualquer denúncia de racismo como uma afronta à unidade nacional (Júnior et al. 2018).

O contexto político da década de 1970, ainda sob o autoritarismo do regime militar e sob forte controle estatal sobre a vida pública, permitia que a narrativa da democracia racial continuasse circulando como um dispositivo de apagamento das desigualdades raciais. Entretanto, é justamente no final dessa década que essa ideologia entra em crise. O Movimento Negro contemporâneo — especialmente após a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 — inaugura um ciclo de denúncias públicas contra o racismo institucional, contestando o mito da harmonia racial que estruturava o imaginário nacional (NASCIMENTO, 1978). Intelectuais como Lélia Gonzalez e Clóvis Moura aprofundaram essa crítica ao evidenciar, respectivamente, o caráter estruturante das articulações entre racismo e sexismo na sociedade brasileira (GONZALEZ, 1982) e a permanência histórica das desigualdades raciais como parte do projeto social do país (MOURA, 1988).

A partir desse momento, novas vozes e demandas começaram a emergir, desafiando as bases da narrativa oficial. Esse movimento culminou na Constituição Federal de 1988, que, embora não tenha introduzido explicitamente políticas de ação afirmativa, estabeleceu as bases normativas para sua implementação, refletindo uma mudança importante na postura do Estado brasileiro em relação ao debate das relações raciais.

A trajetória do Movimento Negro no Brasil, anterior à institucionalização das políticas de ações afirmativas, revela a construção histórica de estratégias de resistência e de afirmação identitária diante do racismo que estrutura nossas instituições políticas e relações sociais. Desde o período pós-abolição, associações, clubes, irmandades religiosas e

intelectuais negros já organizavam formas de sociabilidade e mobilização política, denunciando a marginalização social e a invisibilidade cultural da população negra (Fernandes, 1988; Nascimento, 1980). Na segunda metade do século XX, o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, ampliou a dimensão nacional da mobilização, pautando-se na denúncia da violência policial, da desigualdade racial e da ausência de políticas públicas voltadas à população negra (Gomes, 2017).

Somente na década final do século XX as reivindicações relativas à EREER, há muito defendidas pelos movimentos negros, começaram a conquistar espaço nas políticas públicas educacionais. A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995, reuniu aproximadamente 300 mil pessoas e culminou na entrega de uma carta de reivindicações ao então presidente Fernando Henrique Cardoso, propondo medidas que, anos mais tarde, seriam incorporadas como políticas de ações afirmativas (Gomes, 2017; Campos; Feres Júnior, 2016). Como resposta, o Governo Federal instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra e o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação, configurando um reconhecimento oficial da desigualdade racial no país. Contudo, nenhuma política pública federal de EREER foi formalmente implementada naquele período, refletindo a tensão entre as demandas dos movimentos sociais e a resposta do Estado (Silva, 2020).

O início do século XXI inaugura experiências pioneiras de ações afirmativas em universidades públicas, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB), sinalizando avanços na democratização do acesso à educação superior. Também a participação brasileira na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, em 2001, destacou o protagonismo das mulheres negras e reforçou a articulação internacional da pauta antirracista, consolidando as condições políticas e sociais para a implementação de políticas públicas estruturadas (Munanga, 2004; Campos; Feres Júnior, 2016).

Esses processos culminaram na institucionalização de políticas públicas mais abrangentes na década seguinte, com a Lei nº 10.639/2003 e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Política nacional de saúde integral da população negra, em 2009. Diretrizes curriculares, programas como o Brasil Quilombola e legislações posteriores, como as leis de cotas raciais para universidades (Lei nº 12.711/2012)

e concursos públicos (Lei nº 12.990/2014)³, consolidaram instrumentos legais voltados ao enfrentamento da desigualdade racial.

Junior et al. (2018) pontua uma discussão importante acerca das dificuldades em estabelecer uma origem única para as políticas de ação afirmativa no Brasil. A divergência de interpretações e abordagens sobre o marco inicial dessas políticas reflete a complexidade das relações raciais no país, que tem raízes profundas em sua história. Destacam que para alguns, como Rosana Heringer (2001), a Lei do Boi de 1968, que reservava vagas nas universidades para filhos de fazendeiros, seria o primeiro exemplo de ação afirmativa. Já para Sabrina Moehlecke (2002), a Constituição de 1988 seria o ponto de partida, ao estabelecer dispositivos de reserva de cargos públicos para pessoas com deficiência física e mental. A variedade de iniciativas que podem ser consideradas como ação afirmativa ao longo da história brasileira é o que torna essa questão tão polêmica e aberta à interpretação.

É nesse cenário de complexas disputas por espaço e direitos que se inserem os movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro, que, ao longo do século XX, foi responsável por importantes mobilizações e reivindicações. Do período que vai da década de 1930 até o início da década de 1980, esse movimento desempenhou um papel central na luta contra o racismo estrutural e na busca por igualdade de direitos. Esse período foi decisivo para a emergência de um movimento negro mais organizado, que se articulava tanto em esferas culturais quanto políticas, e cujas ações foram essenciais para o avanço da luta antirracista no Brasil. O movimento negro brasileiro, ao longo das décadas, não apenas reivindicou políticas públicas mais inclusivas, mas também desafiou a própria concepção de um país que se dizia racialmente harmônico, mas que, na prática, negligenciava as questões étnico-raciais.

Portanto, infere-se que não é possível falar dos avanços nas políticas públicas para as populações negras no Brasil, em qualquer área, sem considerar as ações e mobilizações do Movimento Negro, que foram fundamentais na construção de um espaço de resistência e de reivindicações. Na próxima seção, abordaremos o movimento negro como um ator político de extrema relevância, cujas contribuições foram essenciais na formação das políticas de ação afirmativa e na consolidação de uma perspectiva de ERER nas políticas públicas.

³ a Lei nº 12.990/2014 foi revogada pela Lei nº 15.142, de 2025, que alterou a Política Nacional de Ações Afirmativas para a população negra, ampliando o percentual de vagas reservadas em concursos públicos federais de 20% para 30% e incluindo pessoas indígenas e quilombolas. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15142.htm#art13>.

2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A consolidação das políticas de ação afirmativa e da EREER no Brasil não pode ser compreendida sem considerar o papel central da mobilização do Movimento Negro. É necessário destacar que os levantamentos e reflexões apresentados neste capítulo têm como base o estudo de Mariana Silva (2014), cuja pesquisa sobre os movimentos negros em Sorocaba e o debate da EREER oferece um arcabouço teórico sólido para compreender as tensões, obstáculos e avanços na implementação da legislação e das diretrizes educacionais correlatas à temática. Contudo, é importante lembrar que essa mobilização antecede o período mais conhecido e se inicia já nas primeiras décadas do século XX, quando associações negras e a imprensa negra — com jornais como *O Menelick*, *Clarim da Alvorada* e *A Voz da Raça* — denunciaram a discriminação racial e reivindicaram cidadania plena, educação e dignidade no trabalho, constituindo espaços de sociabilidade e resistência fundamentais.

A atuação do Movimento Negro não se limitou à denúncia do racismo. Desde o início do século XX até a formação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 e suas articulações nas décadas seguintes, as organizações negras desenvolveram propostas pedagógicas, epistemológicas e políticas, pressionando o Estado e as instituições de ensino a reconhecerem e valorizarem a história e cultura afro-brasileira. Esse percurso histórico também se intensificou no contexto da redemocratização e da Constituinte de 1988, quando o movimento teve papel decisivo na conquista do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que garantiu o direito à terra das comunidades quilombolas. Já nas décadas de 1990 e 2000, as mobilizações alcançaram novas conquistas, como o fortalecimento das ações afirmativas, o avanço das cotas raciais e, sobretudo, a aprovação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, consolidada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP 01/2004; Parecer CNE/CP 03/2004).

Mesmo com tais avanços, a mera existência desses instrumentos legais não garante sua implementação efetiva. Como evidencia Silva (2014), resistências institucionais, omissões de gestores e limitações na formação docente têm historicamente dificultado que as normativas se convertam em práticas pedagógicas significativas — revelando que as lutas do Movimento Negro, desde o início do século XX até o presente, continuam sendo fundamentais para transformar o cotidiano escolar e disputar projetos de sociedade.

A promulgação da Lei 10.639/2003 marca um divisor de águas na história da educação brasileira ao instituir, como política educacional nacional, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica. Ela introduziu mudanças substantivas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ao acrescentar os artigos 26-A e 79-B. O artigo 26-A tornou obrigatória a inclusão, nos currículos da educação básica, do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abrangendo conteúdos como a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a participação do povo negro na formação da sociedade nacional, com destaque para as áreas de História, Artes e Literatura. Conforme Gomes (2021), essa determinação configura-se como uma política de ação afirmativa, na medida em que não apenas acrescenta novos conteúdos, mas convoca as instituições a revisarem seus Projetos Políticos Pedagógicos, suas práticas e objetivos educativos, a fim de promover uma educação democrática e antirracista. Já o artigo 79-B instituiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, em referência a Zumbi dos Palmares, o que constitui um marco simbólico de valorização da memória e da resistência do povo negro. No entanto, como advertem Leite e Filho (2013), limitar a aplicação da lei a eventos pontuais no mês de novembro reduz sua potência formativa, visto que a proposta do artigo 26-A é de caráter transversal e permanente e mais uma vez mostra as tensões entre as reivindicações e a maneira de ser executada pelo Estado.

Tal inclusão na LDB (BRASIL, 1996) não é uma conquista isolada, mas fruto de um longo processo histórico de mobilização do movimento negro brasileiro, que, desde o início do século XX, vem denunciando o racismo estrutural e a invisibilização das matrizes culturais africanas na construção do país. O contexto político pós-Constituição Federal de 1988, que ampliou direitos sociais e abriu espaço para novas pautas de equidade, foi crucial para que tais reivindicações alcançassem o âmbito legislativo, culminando no início do século XXI com a formulação de políticas de ações afirmativas.

Para assegurar a efetividade dessa lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, sob relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Tais documentos constituem o marco político e pedagógico da EREER. Esses documentos não apenas regulamentam a Lei 10.639/2003, mas ampliam seu alcance, ao propor uma revisão crítica do currículo em todos os níveis e etapas de ensino. A partir deles, a escola passa a ser concebida como espaço estratégico na luta contra o racismo, devendo incorporar as contribuições históricas e culturais de povos africanos e afro-brasileiros.

O Parecer nº 03/2004 traz uma contribuição fundamental ao redefinir o conceito de raça, rompendo com a concepção biologizante herdada do século XVIII. O documento enfatiza a raça como uma construção social ilegítima, criada para justificar hierarquias históricas que colocaram a branquitude como norma universal e relegaram ao silêncio ou ao exotismo as culturas africanas, indígenas e asiáticas. Essa interpretação expõe as bases simbólicas do racismo brasileiro, no qual as representações eurocêntricas moldaram o currículo escolar e a identidade nacional. Com base nisso, o parecer defende uma reeducação das relações étnico-raciais, um processo que, mais do que incluir conteúdos sobre a história da população negra, exige uma mudança ética e política na forma como negros e brancos se relacionam. Essa reeducação, como reforça o documento, “(...) depende de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.” (BRASIL, 2004, p.5), reconhecendo que a luta antirracista não se restringe à escola, mas deve estar enraizada em um projeto coletivo de transformação social.

Nos primeiros anos após a criação desses instrumentos legais, múltiplas experiências de implementação começaram a surgir em redes estaduais e municipais de ensino. Para coordenar e potencializar esse processo, o governo federal criou estruturas institucionais estratégicas, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, com status de ministério, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Essas pastas foram responsáveis por articular políticas interministeriais, desenvolver programas e financiar projetos voltados à promoção da igualdade racial em diversos âmbitos. Uma das iniciativas mais importantes desse período foi o ciclo de seminários Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10.639/2003, que reuniu educadores, pesquisadores, gestores públicos e militantes do movimento negro para avaliar os desafios encontrados e sistematizar experiências de formação do ensino de história afrobrasileiras. Das dificuldades de implementação das DCNERER e com o período preparatório do PNE, dos debates surgiu o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (PNI das DCNERER), publicado em 2009 e atualizado em 2013, que consolidou a política de ERER como uma estratégia de Estado. O plano traduz as orientações do Parecer e da Resolução em um conjunto de metas, ações e responsabilidades para os diferentes níveis da federação. Reconhecendo a complexidade do pacto federativo brasileiro, o PNI das DCNERER enfatiza que a efetividade de uma lei federal depende da cooperação entre União, estados, municípios e Distrito Federal, articulando recursos financeiros, produção de materiais, formação de professores e monitoramento de resultados. O documento estabelece como objetivo central

“(...) enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional.” (BRASIL, 2013, p.27), transformando a pauta da diversidade cultural em um compromisso político estruturante.

Para organizar sua execução, o Plano apresenta seis Eixos Estratégicos interdependentes. O primeiro, Fortalecimento do Marco Legal, busca institucionalizar a temática étnico-racial nos sistemas de ensino, integrando-a aos Planos de Educação e às políticas curriculares. Os eixos 02 - Política de formação para gestores e profissionais da educação - e 03 - Política de material didático e paradidático - são considerados os pilares operacionais do plano, uma vez que articulam a revisão curricular com a formação docente inicial e continuada e com a produção de recursos pedagógicos que valorizem a história e cultura afro-brasileira. Esses eixos encontram respaldo em programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Decreto nº 6.755/2009⁴, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação. O quarto eixo - Gestão democrática e Participação Social - reforça o protagonismo de conselhos, fóruns de diversidade e organizações do movimento negro na formulação e monitoramento de políticas públicas, consolidando a educação antirracista como política de Estado e não apenas de governo. O quinto - Avaliação e Monitoramento - propõe a criação de indicadores que permitam avaliar a aplicação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008⁵, corrigindo distorções e aprimorando ações. Por fim, o sexto eixo - Condições institucionais - destaca a necessidade de estruturar setores específicos sobre diversidade e relações étnico-raciais nas secretarias estaduais e municipais de educação, além de assegurar rubricas orçamentárias permanentes.

O PNI das DCNERER também delimita claramente as responsabilidades de cada ator do sistema educacional. Aos sistemas de ensino, cabe criar condições materiais, pedagógicas e financeiras para a implementação das diretrizes, inserindo conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira em todos os níveis da educação básica, além de promover formações continuadas, avaliar a qualidade da implementação e divulgar práticas exitosas. Os municípios, por sua proximidade com as comunidades escolares, devem articular-se com universidades, NEABs e organizações sociais, instituir equipes técnicas permanentes, produzir materiais regionais e realizar diagnósticos anuais de execução da lei, estendendo essas obrigações às redes privadas de ensino. Já as instituições de ensino têm o dever de

⁴ O decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 (Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica), que manteve a essência dessa política, mas o Decreto nº 6.755 foi um marco importante ao estabelecer a colaboração entre o Ministério da Educação, os sistemas de ensino e a CAPES para a formação de professores.

⁵ Essa lei atualizou o artigo 26-A da LDB no ano de 2008, já anteriormente alterado pela Lei nº 10.639/2003.

revisar seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), reorganizar conteúdos curriculares e transformar práticas pedagógicas, construindo uma cultura escolar que valorize a diversidade e enfrente o racismo estrutural.

Assim, o Plano Nacional de Implementação não é apenas um guia normativo, mas um instrumento estratégico de articulação entre legislação, políticas públicas, formação docente, financiamento e participação social. Seu objetivo é transformar a escola em um espaço de reconhecimento e valorização das contribuições africanas e indígenas à formação do Brasil, assegurando que a luta contra o racismo seja um compromisso sistêmico e permanente. A trajetória histórica da Lei 10.639/2003, de suas diretrizes e do Plano Nacional evidencia que a educação das relações étnico-raciais não se resume à inclusão de conteúdos, mas exige uma transformação profunda nos modos de ensinar, nas relações interpessoais e na própria concepção de cidadania, consolidando-se como política de Estado voltada à justiça social.

Vemos que mesmo em contextos de forte presença de movimentos negros, como em Sorocaba, a aplicação das DCNERER depende da superação de resistências que, em sua pesquisa, Mariana Silva (2014) aponta que manifestam-se tanto na postura de gestores e educadores que evitam ou se recusam a evidenciar questões raciais no espaço escolar, quanto na fragilidade das políticas de formação inicial e continuada, que em grande parte negligenciam a centralidade do debate étnico-racial. Esse cenário resulta em práticas pedagógicas que, quando não ignoram os preceitos legais conquistados pela Lei 10.639/03 e pela Lei 11.645/08, tendem a reduzir a temática a abordagens pontuais e superficiais, distantes da perspectiva dialógica e crítica que fundamenta as DCNERER. Tais resistências favorecem a manutenção de uma visão universalista, homogeneizadora ou mesmo distorcida da identidade e do patrimônio afro-brasileiro, fragilizando a potencialidade da escola em constituir-se como espaço de enfrentamento ao racismo e de valorização da diversidade cultural. A pesquisa também evidencia que a formação inicial e continuada de professores ainda é insuficiente para lidar com a complexidade da ERER, tornando o diálogo com movimentos sociais e universidades uma condição estratégica, mas nem sempre concretizada.

Nessa perspectiva, a implementação das diretrizes não é apenas um desafio administrativo: é um embate epistemológico, no qual se confrontam visões tradicionais da educação e a necessidade de reconhecimento da pluralidade de saberes, experiências e culturas presentes na população escolar. Além disso, as DCNERER exigem que a escola se transforme em espaço de reflexão crítica, capaz de problematizar o racismo e construir práticas pedagógicas que integrem as epistemologias africanas e indígenas.

A efetividade das diretrizes depende de políticas de apoio institucional, produção de materiais pedagógicos, capacitação docente contínua e articulação entre sistemas de ensino, escolas e movimentos sociais (Silva, 2014). Sem esses elementos, as orientações legais correm o risco de se tornarem simbólicas, sem gerar mudanças significativas no cotidiano escolar. Portanto, o panorama das DCNERER no Brasil revela um cenário ambíguo: conquistas legais e pedagógicas importantes convivem com resistências persistentes e desigualdades estruturais. A legislação e as diretrizes oferecem ferramentas para transformar a escola em espaço de valorização e combate ao racismo, mas sua implementação efetiva exige articulação política, compromisso institucional e engajamento crítico de professores e gestores.

Dando sequência a essa análise, a próxima seção se dedica a examinar a trajetória da implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no município de Sorocaba, discutindo como políticas públicas, iniciativas escolares e ações comunitárias têm articulado, ou não, os princípios de reconhecimento e valorização da diversidade na prática educativa local.

3. A TRAJETÓRIA DA IMPLEMENTAÇÃO DE ERER NO MUNICÍPIO DE SOROCABA

Este capítulo dedica-se a explorar o cenário da implementação da ERER e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito da rede municipal de ensino de Sorocaba, conforme determinações da LDB (BRASIL, 1996), expressas em seus artigos 26-A e 79-B, e das DCNERER.

As DCNERER (BRASIL, 2004) destinam-se a toda educação escolar básica e superior e seus estabelecimentos — públicos ou privados —, envolvendo representantes governamentais, professores(as), equipes gestoras, funcionários(as) e demais integrantes da comunidade escolar, como inspetores, merendeiras, estudantes e pais. Trata-se, portanto, de um esforço coletivo que exige o comprometimento com a execução, o monitoramento e a avaliação da implementação das diretrizes nos diferentes contextos escolares, assegurando que os dispositivos legais sejam efetivamente contemplados. A delimitação dos sujeitos corresponsáveis pela implementação das diretrizes nacionais oferece subsídios essenciais para compreender como tais normativas podem se materializar no cotidiano escolar. Para aprofundar essa análise, torna-se imprescindível considerar o contexto sociodemográfico do município de Sorocaba, cujas especificidades populacionais influenciam diretamente as dinâmicas e os desafios da educação para as relações étnico-raciais.

O município de Sorocaba está localizado no interior do estado de São Paulo e possui uma população de 723.682 habitantes, conforme os dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Esse número representa um crescimento populacional de aproximadamente 23,31% em relação ao censo anterior, de 2010, quando a população era de 586.816 habitantes. Além disso, coloca a cidade na 27ª posição no ranking das mais populosas do Brasil. Quanto à composição por sexo, a população feminina representa 51,69% dos habitantes (374.050 mulheres), enquanto a masculina corresponde a 48,31% (349.632 homens). Em relação à classificação de cor ou raça autodeclarada, 66,57% da população se identifica como branca (481.744 pessoas), 26,21% como parda (189.652 pessoas), 6,04% como preta (43.713 pessoas), 1,09% como amarela (7.887 pessoas) e 0,09% como indígena (635 pessoas), revelando a diversidade étnico-racial presente no território (IBGE, 2022). Vale salientar que, em comparação com dados de censos anteriores, como o de 2010, observa-se um crescimento significativo no número de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas na cidade. De acordo com Adilene Cavalheiro (2022), no ano 2000, Sorocaba tinha 87.958 pessoas autodeclaradas pretas e pardas, número que aumentou em 65,1% até o Censo de 2010, refletindo um aumento no reconhecimento e na auto identificação racial da população negra, composta por pretos e pardos. Tais números revelam a expressiva diversidade da população sorocabana e reforçam a urgência e relevância de políticas educacionais comprometidas com a equidade racial e o enfrentamento das desigualdades. Diante desse contexto, torna-se essencial compreender como a estrutura da rede municipal tem se organizado para garantir o direito à educação com qualidade social, especialmente considerando o cenário da implementação da EREER.

A perspectiva antirracista é um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo imprescindível para o enfrentamento das desigualdades estruturais que perpassam as relações sociais. Para Adilene Cavalheiro (2005), essa abordagem permite reconhecer as dinâmicas de poder que sustentam o racismo estrutural, além de possibilitar o desenvolvimento de novas formas de análise. A autora afirma ainda que essa abordagem orienta tanto as práticas cotidianas quanto as iniciativas políticas que buscam mudanças sociais.

Partindo desse panorama, no que diz respeito à educação no município de Sorocaba, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023 revelam tanto avanços significativos quanto desafios persistentes. Nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal, o município atingiu a média de 6,3, superando a meta projetada para o período, enquanto os anos finais do ensino fundamental registraram um

IDEB de 5,5 — valor inferior, mas ainda acima da média nacional (IDEB, 2023). Em termos de rede, Sorocaba conta atualmente com 216 escolas municipais de ensino fundamental e 81 escolas estaduais que também oferecem ensino fundamental e médio. No que se refere às matrículas, a rede municipal atende Creche (13.121), Pré-escola (13.786), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (31.273) e Anos Finais do Ensino Fundamental (2.256). Esses segmentos somam 60.436 matrículas no conjunto da rede municipal, embora os dados administrativos mais amplos indiquem, de forma agregada, 86.339 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, número que engloba registros municipais e estaduais. Já a rede estadual concentra uma parcela substancial dos alunos nos anos finais e no ensino médio, etapa que deixou de ser ofertada pelo município desde 2016. Para dar conta dessa demanda, a rede pública dispõe de 4.480 professores na rede municipal de ensino fundamental e 1.743 professores na rede estadual de ensino médio, ressaltando a necessidade de políticas de valorização e formação continuada para os profissionais de ambas as redes (IBGE, 2023; Sorocaba, dados municipais).

Esses dados, embora revelem uma rede educacional que à primeira vista possa se considerar ampla e estruturada, não podem ser analisados de forma dissociada das desigualdades históricas que atravessam o sistema educacional brasileiro, bem como de suas complexidades. A elevada taxa de escolarização e os avanços nos indicadores de desempenho não garantem, por si só, a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada, especialmente quando se considera a realidade de estudantes negros, indígenas e de outras populações marginalizadas. É possível afirmar que o acesso à educação básica em Sorocaba, embora quase universalizado na faixa dos 6 aos 14 anos, não significa necessariamente permanência com aprendizagem, tampouco implica um ambiente escolar livre de discriminações étnico-raciais. E esse aspecto só pode ser considerado pautado quando subsidiado por dados educacionais étnico-raciais que possibilitem a análise desagregada que abarque as vivências de estudantes negros e/ou indígenas.

Cabe destacar, nesse sentido, aquilo que observa Maria Teresa Esteban (2004), afirmando que a escola pública reúne, cotidianamente, crianças que trazem as marcas do abandono social e individual, vivenciando a instabilidade permanente, costurada por golpes constantes que atravessam o cotidiano das classes populares, e, para consolidar sua qualidade, precisa desenvolver práticas pedagógicas articuladas a outros processos de inclusão social. A autora também aponta que o ambiente escolar é marcado por uma cultura excludente, que tende a invisibilizar processos educativos contra-hegemônicos, os quais, embora menos visíveis, carregam um importante potencial de configuração de uma educação popular

transformadora.

Portanto, discutir a implementação da EREER no município de Sorocaba é mais do que atender a um dispositivo legal: é analisar o compromisso da educação pública com o combate ao racismo ao confrontar um padrão de ensino que, historicamente, foi construído para reproduzir exclusões. Trata-se de tensionar a escola enquanto espaço de poder, e de garantir que as práticas pedagógicas, a gestão escolar e o próprio financiamento da educação estejam alinhados a um projeto antirracista, democrático e emancipador.

A análise dos Planos Municipais de Educação revela não apenas os caminhos percorridos pelas políticas educacionais locais, mas também os desafios estruturais e políticos enfrentados por municípios como Sorocaba, no processo de democratização da gestão educacional. Um olhar atento sobre a trajetória do Plano Municipal de Educação (PME) de Sorocaba permite compreender como avanços importantes em termos de participação social e diagnóstico educacional coexistem com limitações persistentes no tocante à implementação efetiva das metas pactuadas, assim como processos de reafirmação da estrutura excludente e desigual. Esse movimento já era identificado no PME de 2015, que relembra a elaboração do primeiro Plano, em 2003:

De acordo com o documento “Plano Municipal de Educação – Documento Preliminar” (2003), disponível no acervo do Conselho Municipal de Educação, atendendo a esta demanda, a Prefeitura Municipal de Sorocaba, através da então Secretaria de Educação e Cultura, deu início ao processo de construção de seu primeiro PME através da mobilização da comunidade educacional e da sociedade civil em torno da discussão da “Educação para Todos”. Este processo foi realizado por meio de palestras, audiências públicas, grupos de estudos reunindo representantes das redes municipal, estadual, privada, SENAI, SENAC, Fundação Paula Souza, Conselho Municipal de Educação (CME) e sindicatos, dentre outros. Esta iniciativa levou à elaboração do primeiro PME de Sorocaba, datado de 2003. Este plano, contudo, teve baixa aderência junto à comunidade em função de diversos fatores: i) não teve força de lei; ii) não teve divulgação plena junto à comunidade educacional; iii) não teve uma comissão com a responsabilidade de acompanhamento de sua execução. Desta forma, muitas das metas previstas neste PME permanecem ainda, depois de mais de uma década, como demandas do município. (SOROCABA, 2015, p.5).

a experiência acumulada ao longo desse período serviu de base para o processo de revisão e elaboração do novo PME em 2015, registrado oficialmente pelo governo municipal para ampliação da participação social e pelo fortalecimento institucional do documento. A criação da Comissão Executiva de Sistematização e Acompanhamento, formalizada pela Portaria SEDU nº 40/2014, e a realização de plenárias ampliadas, que receberam mais de 270 propostas da população, são apresentadas nos documentos oficiais como indícios de um

esforço de democratização no planejamento educacional (SOROCABA, 2015). A consolidação do PME 2015 também enfatizou o envolvimento de representantes da sociedade civil e de profissionais da educação, considerados essenciais para a construção de um diagnóstico abrangente dos diferentes níveis e modalidades de ensino no município.

Contudo, estudos como o de Ferreira et al. (2016) demonstram que esse processo participativo não foi uma iniciativa espontânea do poder público, mas resultado direto da pressão organizada de professores e estudantes das redes municipal, estadual e federal, incluindo a UFSCar. Essa mobilização tensionou o governo e tornou possível a abertura dos espaços de escuta e deliberação. A necessidade de reorganização das plenárias finais, e a posterior constituição de uma nova comissão organizadora, evidencia portanto, não apenas desafios procedimentais, mas as contradições próprias de um processo que buscou se afirmar como coletivo e representativo diante de resistências institucionais historicamente consolidadas.

Por sua vez, a criação do Fórum Popular de Educação foi um passo relevante, sinalizando o compromisso com a escuta qualificada dos diferentes setores sociais. Ao todo, 526 delegados participaram das etapas finais de elaboração do documento, que, ao ser entregue ao Conselho Municipal de Educação e à Secretaria de Educação em junho de 2015, passou a refletir, ainda que parcialmente, os anseios populares debatidos nas instâncias participativas, como pode-se verificar no excerto abaixo:

Em Sorocaba, o Conselho Municipal de Educação (CME) é o órgão que tem essa competência, estabelecida pela Lei Orgânica do Município, de 05 de abril de 1990, e regulamentada pelas Leis Municipais nº 4574/1994 e nº 6.754/2002, com fundamento na Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Em 14 de agosto de 2014, a Secretaria de Educação expediu a Portaria SEDU nº 40, que dispõe sobre a criação da “Comissão Executiva e de Sistematização e Acompanhamento do PME”. Num processo contínuo de reuniões entre a Comissão Executiva e a coordenadoria do processo de construção e promoção do PME, mediado pelo Sr. Celso Fernando Iversen, Avaliador Educacional do MEC, as ações foram planejadas e desenvolvidas. Um trabalho de pesquisa e levantamento de dados foi realizado para a elaboração de um diagnóstico dos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais do município. O processo de construção coletiva do Plano Municipal previu, inicialmente, a possibilidade de envio de propostas dos municípios via internet, a partir de março de 2015. Ao total, foram recebidas 270 propostas feitas pela população através desta sistemática (SOROCABA, 2015, p. 6).

Adilene Cavalheiro (2022) destaca que o Fórum Popular de Educação, criado em 2015, constituiu-se como uma organização suprapartidária e independente do Poder Público, reunindo profissionais da educação, estudantes e ativistas de movimentos sociais. Entre seus principais objetivos, estava a garantia da participação ativa de seus membros nos processos

de elaboração, sistematização e acompanhamento do PME de Sorocaba.

Esses elementos reforçam que a construção de um plano de educação não se resume à definição de metas e estratégias, mas exige a consolidação de uma cultura política de planejamento, acompanhamento e avaliação — ainda em processo de amadurecimento em muitos municípios brasileiros. Em Sorocaba, embora haja avanços importantes no sentido de ampliar espaços de participação, como demonstra a atuação do Fórum Popular de Educação, permanece o desafio de instituir estruturas permanentes e efetivas de monitoramento e revisão do PME. Tais estruturas são fundamentais para garantir que as metas não permaneçam apenas no campo da intenção, mas se convertam em compromissos concretos assumidos coletivamente. Como previsto na própria legislação educacional brasileira, a articulação entre União, estados e municípios em regime de colaboração, assim como a participação ativa da sociedade civil, constituem condições indispensáveis à efetividade das políticas públicas educacionais (SOROCABA, 2015).

Por sua vez, no âmbito municipal, o PME de Sorocaba constitui um instrumento estratégico para a efetivação dessas políticas. A elaboração e execução do PME (2015–2025), em consonância com as diretrizes federais, basearam-se no princípio da gestão democrática, assegurando a participação da comunidade educacional e da sociedade civil como elemento essencial à formulação de políticas públicas. O documento incorporou, de forma explícita, as DCNERER em suas metas e estratégias (Carvalho, 2025; SOROCABA, 2015). Pode-se observar isso na Meta 1, que trata da universalização da educação infantil e ampliação de vagas em creches; a Estratégia 1.24 prevê a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares, associada à promoção de ações colaborativas com fóruns, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, conforme a Resolução CNE nº 01/2004 (SOROCABA, 2015).

No Plano Municipal de Educação de Sorocaba (PME), observa-se que a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não se concentra em uma única meta, mas se distribui de forma transversal por diferentes eixos do documento, revelando a complexidade e a centralidade da educação para as relações étnico-raciais no planejamento educacional do município. Além das ações já previstas na Meta 1, voltada à universalização da educação básica, o PME contempla dispositivos relevantes nas Metas 2, 3 e 7 — especialmente por meio das Estratégias 2.12, 3.9 e 7.11 — que articulam a garantia de permanência escolar, a melhoria da aprendizagem e o enfrentamento das desigualdades raciais no percurso formativo. A presença do tema também se faz notar nas Metas 9 e 10, cujas Estratégias 9.9 e 10.1 reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a

diversidade e promovam uma formação integral comprometida com os direitos humanos. Já a Meta 15, por meio da Estratégia 15.3, destaca a formação continuada e o aprimoramento profissional como dimensões indispensáveis para que a EREER se efetive nos cotidianos escolares.

Nesse conjunto mais amplo, a Meta 8 destaca-se por reunir estratégias específicas voltadas à qualificação da escolaridade média da população e ao fortalecimento institucional da pauta. A antiga Estratégia 8.24 — posteriormente renumerada como Estratégia 8.20 na Lei nº 11.133/2015 — mantém sua função original ao prever políticas de implementação da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de formação inicial de professores. Somam-se a ela a Estratégia 8.25, que propõe a criação de uma Conferência Municipal de Educação Étnico-Racial com periodicidade anual, e a Estratégia 8.26, que determina a aplicação obrigatória das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas do município. Também no escopo da Meta 8, a Estratégia 8.2 reforça a inserção da temática étnico-racial nos PPPs das instituições públicas e privadas, enquanto a Estratégia 8.22 reafirma a necessidade de implementação efetiva das normativas no cotidiano escolar. Assim, ao distribuir tais ações por múltiplas metas, o PME evidencia que a educação para as relações étnico-raciais não é um eixo periférico, mas um compromisso estrutural que deve atravessar todas as etapas, modalidades e práticas educativas do município.

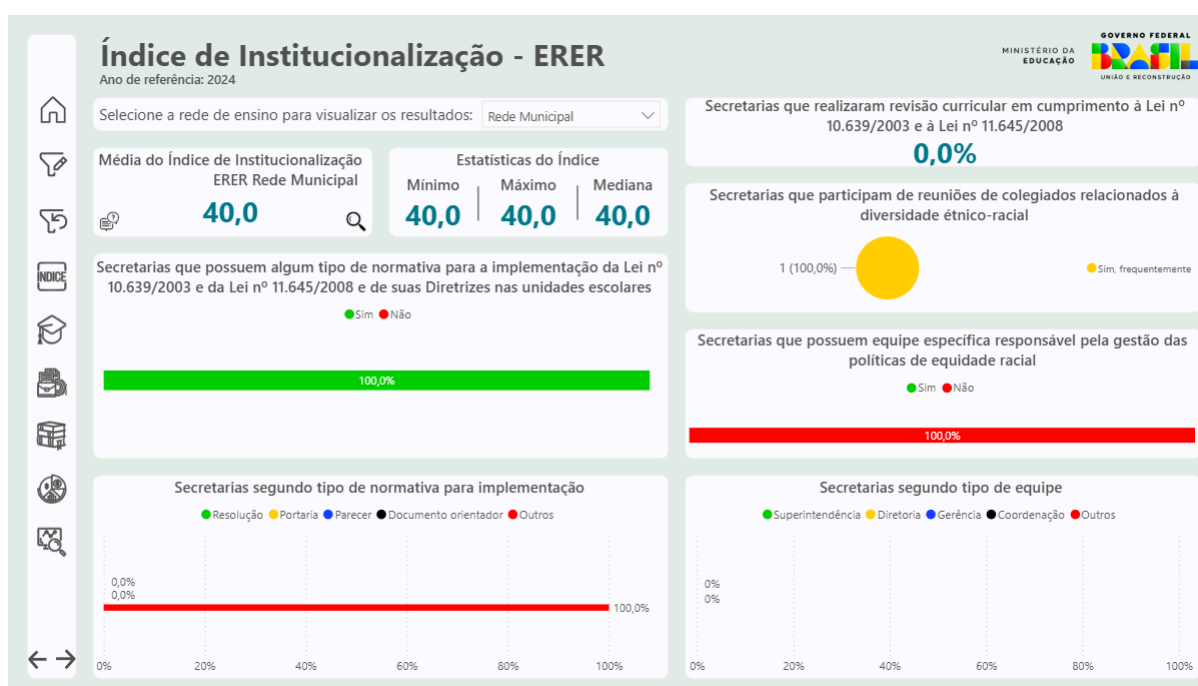
Além dos dados previamente analisados sobre o contexto educacional de Sorocaba, é possível atualizar e aprofundar a compreensão sobre a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no município com base no Painel do Diagnóstico Equidade (MEC, 2024).⁶ Este instrumento, de abrangência nacional, sistematiza informações fornecidas por 5.474 das 5.597 secretarias de educação do país (98% do total), a partir de um conjunto de índices que avaliam a efetividade das políticas de ERER e da Educação Escolar Quilombola (EEQ) em múltiplas dimensões: institucionalização, formação e gestão escolar. Os dados foram coletados entre março e julho de 2024 e encontram-se acessíveis por meio do site da Política Nacional de Educação para Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEREQ), sendo, portanto, uma referência recente e robusta para a análise do compromisso institucional dos sistemas de ensino com a legislação antirracista em vigor (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008).

⁶Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYWQyYzQ2NzYtYjc1Ni00ODc3LWUyYjY3NmMxN2I4ZGFmIiwidCI6ImI4YzI1OTMmLTVINzYtNGIyYi05YzUzLWU0MTc0NWU5YzkyZCJ9>

A partir da análise dos dados para o município de Sorocaba, verifica-se que o índice de institucionalização apresenta um quadro ambíguo. Embora a rede municipal informe dispor de normativa própria sobre a EREER (100%), o painel revela a ausência de revisão curricular orientada pelas legislações federais (0%) e de equipe técnica especializada em políticas de equidade racial (0%). Ainda que haja participação em colegiados ou comissões sobre diversidade étnico-racial, os dados indicam uma institucionalização predominantemente formal, com baixa operacionalização dos mecanismos necessários para consolidar as diretrizes antirracistas no currículo e na estrutura organizacional da rede.

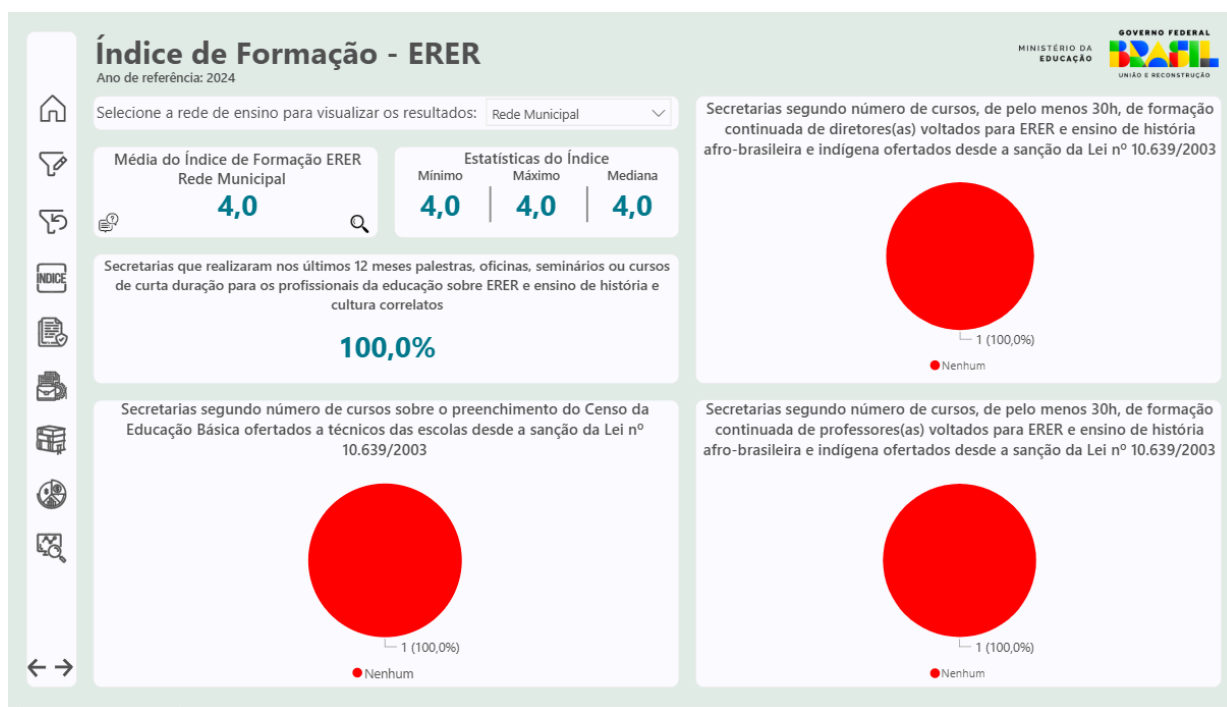
Figura 1. Índice de Institucionalização EREER



Fonte: Painel Diagnóstico da Equidade (MEC, 2024).

No tocante à formação docente, o painel revela uma predominância de ações pontuais. O município reporta a realização de palestras e oficinas sobre EREER (66%), porém não realiza cursos estruturados de 30 horas ou mais voltados para profissionais da educação básica, sejam docentes, técnicos ou gestores (0%). Essa lacuna evidencia a fragilidade das estratégias de formação continuada e compromete a efetividade das ações pedagógicas voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena. A superficialidade das iniciativas formativas dificulta a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo no espaço escolar.

Figura 2 - Índice de Formação - EREER

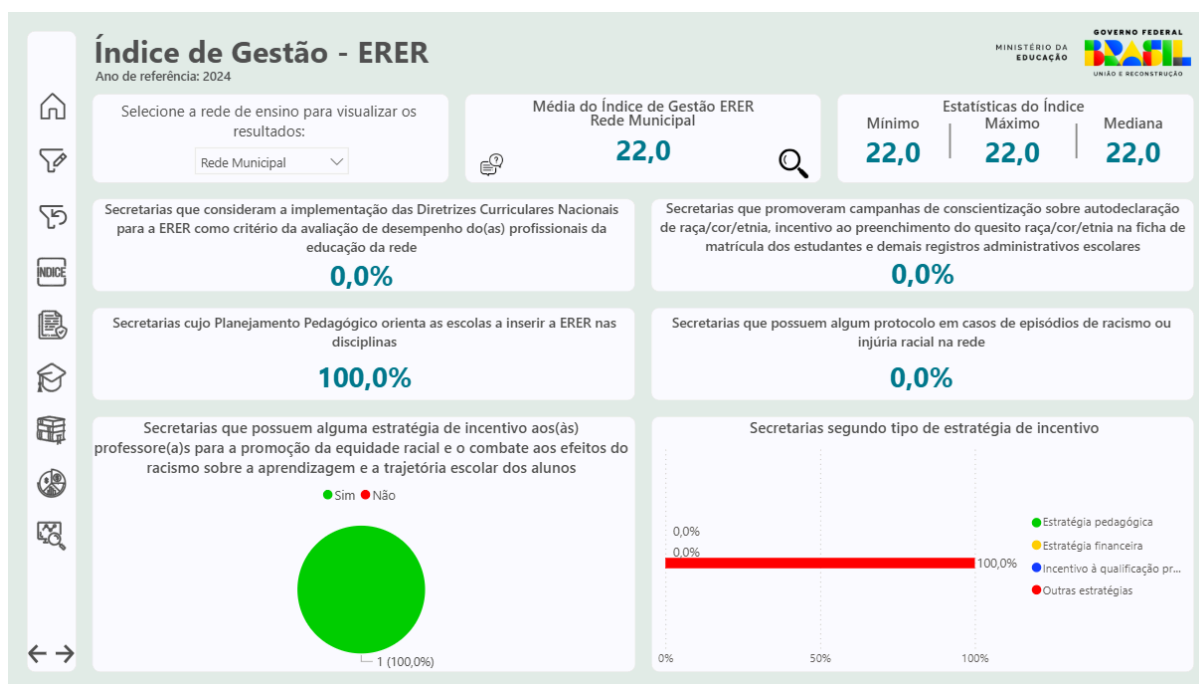


Fonte: Painel Diagnóstico da Equidade (MEC, 2024).

Quando observamos a dimensão da gestão, vemos que existem alguns dos indicadores mais críticos. O município não adota critérios de avaliação de desempenho dos(as) profissionais da educação vinculados à implementação da EREER (0%), tampouco realiza campanhas para promover a autodeclaração racial de estudantes e profissionais (0%). Da mesma forma, na época da resposta ao questionário não⁷ existiam protocolos institucionais para o enfrentamento de casos de racismo no ambiente escolar. Ainda que o planejamento pedagógico da rede oriente a inclusão da temática nos currículos escolares (100%), a ausência de instrumentos de monitoramento, avaliação e responsabilização aponta para uma gestão simbólica e pouco eficaz no que diz respeito à consolidação de uma política educacional antirracista.

⁷ O protocolo antirracista vem sendo difundido na rede de Sorocaba, desde meados de 2024, embora a Secretaria Municipal de Educação ainda não tenha publicado um documento oficial, formalizando essas diretrizes. Veja mais em: SOROCABA. *Sorocaba sedia o 6º Fórum de Educação para as Relações Étnico-Raciais*. Notícias Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/sorocaba-sedia-6o-forum-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais/>. Acesso em: 9 set. 2025.

Figura 3 - Índice de Gestão - EREER



Fonte: Painel Diagnóstico da Equidade (MEC, 2024).

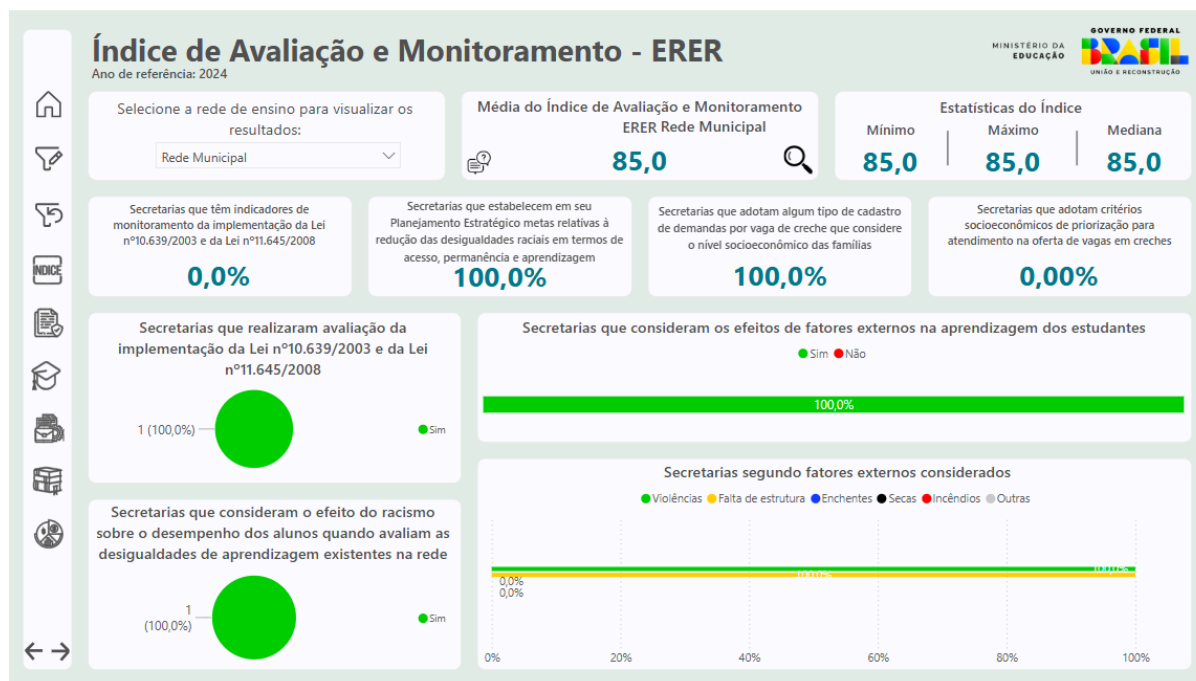
A dimensão de avaliação e monitoramento apresenta resultados ambíguos quanto à efetividade da gestão educacional no enfrentamento das desigualdades raciais. Por um lado, o município obteve pontuação máxima no índice geral da rede municipal (85,0), com destaque para a existência de ações estruturadas como a definição de metas estratégicas voltadas à redução das desigualdades raciais nos processos de acesso, permanência e aprendizagem (100%), bem como a adoção de mecanismos de cadastro e priorização relacionados à vulnerabilidade socioeconômica para acesso à educação infantil (100%).

Por outro lado, evidencia-se um descompasso preocupante: o município não apresenta qualquer indicador sistemático de monitoramento da implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 (0%), o que compromete a sustentabilidade e o acompanhamento de suas políticas. Ainda que a secretaria declare ter realizado avaliação da implementação das referidas leis (100%) e considere o impacto do racismo no desempenho dos estudantes (100%), não há informações organizadas e recorrentes que permitam mensurar os avanços ou identificar gargalos ao longo do tempo.

Adicionalmente, a análise dos fatores externos que afetam o desempenho discente revela um reconhecimento das desigualdades estruturais. A Secretaria de Educação, no âmbito da rede, declara considerar (100%) a influência de fatores como violências, falta de estrutura, enchentes, secas e outras condições adversas no processo de aprendizagem. Dentre

esses, destaca-se a menção expressiva à "falta de estrutura" como o principal fator limitante. No entanto, mesmo com esse reconhecimento, não se identificam ações de correção articuladas ao recorte racial, o que limita o potencial transformador dessas informações.

Figura 4 - Índice de Avaliação e Monitoramento ERER



Fonte: Painel Diagnóstico da Equidade (MEC, 2024).

Assim, observa-se uma atuação marcada por declarações formais e reconhecimento teórico das desigualdades, mas desprovida de instrumentos operacionais eficazes de monitoramento e responsabilização. A ausência de indicadores técnicos e de critérios sistematizados para acompanhamento revela um cenário em que a avaliação da equidade racial depende mais da percepção subjetiva das gestões locais do que de um processo institucionalizado e orientado por dados. Isso compromete não apenas a qualidade das políticas antirracistas, mas também a sua perenidade e coerência em nível sistêmico.

Portanto, apesar das limitações em sua execução, o PME de Sorocaba sinaliza, em seu texto orientador, a intenção de institucionalizar práticas educativas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial, à formação docente e ao cumprimento da legislação vigente. As imagens apresentadas anteriormente evidenciam esse esforço, ainda que marcado por lacunas importantes — como a ausência da discriminação sistemática dos dados por raça-cor, como um indicador crucial para o monitoramento e a formulação de políticas públicas antirracistas. A análise desses elementos revela um contexto em que a presença da pauta étnico-racial nas

diretrizes educacionais coexiste com desafios práticos de implementação e acompanhamento.

Entre os compromissos assumidos, destaca-se a garantia da presença, nos currículos escolares, de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme previsto pelo art. 26- A da LDB. Para tanto, o PME propôs ações colaborativas envolvendo fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e demais setores da sociedade civil. A articulação entre instâncias governamentais e a participação social foi definida como um dos pilares para a implementação efetiva dessas diretrizes, inclusive no que diz respeito ao financiamento e ao monitoramento orçamentário da educação.

A atuação de movimentos sociais, especialmente o movimento negro, de entidades parceiras e de conselhos municipais tem sido determinante para a consolidação dessas políticas no território local. A luta por direitos, historicamente impulsionada por essas organizações, contribuiu para a aprovação da Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) nº 05/2018 ⁸, que atualizou as normas para a aplicação dos artigos 26-A e 79-B da LDB no Sistema Municipal de Ensino.

Como desdobramento desta deliberação, e com o objetivo de institucionalizar políticas afirmativas de caráter estruturante, foi criada, em 2019, a Comissão de Trabalho Mista (CTM). Desde então, a CTM tem desempenhado um papel estratégico na proposição de políticas públicas e na produção de materiais orientadores voltados à efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Entre suas contribuições destacam-se a elaboração do protocolo de prevenção ao racismo no ambiente escolar, os critérios para avaliação de livros didáticos incorporados ao Manual do Fundo Rotativo Educacional, além da propositura que resultou na inclusão da categorização de raça/cor do IBGE nas fichas de matrícula da rede municipal. A atuação da CTM representa a consolidação de um compromisso com a promoção de uma educação antirracista, voltada à superação das desigualdades e à valorização da diversidade étnico-racial no cotidiano escolar de Sorocaba. A criação e a atuação da CTM ilustram a materialização do diálogo entre diferentes segmentos sociais e o compromisso institucional com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Trata-se de uma política com potencial transformador, orientada pela superação da reprodução de ideologias racistas e pela promoção de uma educação efetivamente antirracista nas escolas de Sorocaba.

⁸ Deliberação CMESO nº 05/2018, de 28 de novembro de 2018 Disponível em: https://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2019/02/Deliberacao-CMESO-05_2018.pdf

Dada a relevância estratégica da CTM no contexto das políticas públicas voltadas à promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais em Sorocaba, faz-se necessário avançar na compreensão de sua constituição, estrutura organizacional e dinâmica de funcionamento.

3.1 COMISSÃO DE TRABALHO MISTA

Nesta seção, será abordada a CTM e seu papel central no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, em Sorocaba. A análise focará em compreender a forma como a CTM se estrutura e se articula dentro do contexto educacional, considerando suas funções específicas e sua interação com outras instâncias do poder público e da sociedade. A partir dessa abordagem, busca-se destacar a importância da CTM como um espaço estratégico para a promoção da equidade racial no município e a implementação das DCNERER.

A CTM emerge como um órgão de relevância estratégica na institucionalização e no acompanhamento das políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba. Sua criação, formalizada pela Portaria SEDU nº 18, de 22 de fevereiro de 2019 ⁹, atende a uma exigência preexistente da Deliberação Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) Nº 05/2018, de 28 de novembro de 2018, que atualizou as normas municipais para garantir a implementação dos Artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (SOROCABA, 2022). Por sua vez, pode-se considerar que essa exigência normativa evidencia o compromisso do CMESO com a institucionalização de mecanismos de controle, monitoramento e proposição de políticas públicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. E, antecedeu e fundamentou a formalização da CTM, estabelecendo princípios estruturantes para sua composição, coordenação e atuação.

De acordo com seu Regimento Interno, atualizado em 2022, a Comissão de Trabalho Mista é um órgão de natureza consultiva e propositiva, permanente e de composição paritária, articulando diferentes segmentos da sociedade civil e do poder público. Sua constituição prevê até 14 membros titulares¹⁰, cada um com respectivo suplente, abrangendo

⁹ Dispõe sobre a nomeação de servidores e membros da sociedade civil para composição da Comissão de Trabalho Mista que irá discutir e acompanhar a implementação dos artigos 26A e 79B da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba, e dá outras providências. Acesso em: 26/04/2025 às 14h52: <https://www.sorocaba.sp.gov.br/anexos/SECOM%2FJornal-do-Municipio%2F2019/2211%20-%2026%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202019.pdf>

¹⁰ Artigo 6º. A Comissão de Trabalho Mista será composta por até 14 integrantes titulares e seus respectivos suplentes: 01 (um) representante da SEDU - indicado pelo (a) Secretário (a) da Educação; 01 (um) representante Profissional da Rede Municipal de Ensino - Equipe de Suporte Pedagógico da Instituição de

representantes da Secretaria Municipal de Educação; profissionais da Rede Municipal de Ensino, contemplando supervisores de ensino, diretores de unidades escolares, orientadores pedagógicos e docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; o Ensino Superior público e privado; o Conselho Municipal de Educação (CMESO); o Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e Promoção da Igualdade Racial (COMPIR)¹¹, sucessor do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Sorocaba (CMPDCNS¹²); representantes da sociedade civil organizada e de movimentos sociais; profissionais da rede privada de Educação Infantil; bem como integrantes de núcleos e grupos de estudo e pesquisa especializados na temática étnico-racial (SOROCABA, 2022).

Realizando um esforço comparativo entre a Deliberação de 2018 e o Regimento Interno atualizado em 2022, pode-se revelar um movimento de amadurecimento institucional da CTM. A Deliberação de 2018, ao estabelecer a criação da Comissão, define sua composição básica e delimita princípios fundantes, como a paridade entre representantes do poder público e da sociedade civil, o número máximo de membros e a vedação a entidades de caráter religioso ou partidário. Trata-se, portanto, de um marco inaugural que confere legitimidade e delinea os contornos iniciais da atuação da CTM. Em continuidade a esse processo, o Regimento Interno de 2022 aprofunda e sistematiza o funcionamento interno da Comissão, especificando com maior rigor os perfis dos representantes e os mecanismos de sua atuação. A atualização normativa não apenas reafirma os princípios originários, mas também pode indicar uma preocupação em qualificar a representação social, incluir novos segmentos (como a rede privada de Educação Infantil) e consolidar práticas de gestão mais

Ensino - Supervisores (as) de Ensino; 01 (um) representante Profissional da Rede Municipal de Ensino - Equipe de Suporte Pedagógico da Instituição de Ensino Municipal de Ensino - Diretores (as) de Escola; 01 (um) representante Profissional da Rede Municipal de Ensino - Equipe de Suporte Pedagógico da Instituição de Ensino - Orientadores(as) Pedagógicos(as); 01 (um) representante Profissional da Rede Municipal de Ensino - Docentes (Educação Infantil); 01 (um) representante Profissional da Rede Municipal de Ensino - Docentes (Ensino Fundamental - anos iniciais); 01 (um) representante Profissional da Rede Municipal de Ensino; 01 (um) representante das Instituições Públicas e Privadas de Educação Superior; 01 (um) representante do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e Promoção da Igualdade Racial (COMPIR) - Sorocaba; 01 (um) representante da Sociedade Civil/Movimentos Sociais; 01 (um) representante Profissional da Rede Privada da Educação Infantil; 01 (um) representante dos Núcleos e Grupos de Estudos para a Educação das Relações Étnico-Raciais in: Regimento Interno CTM. (SOROCABA, 2022).

¹¹Artigo 8º. A coordenação da Comissão será conjunta, realizada por representante do Conselho Municipal de Educação - CMESO e do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e Promoção da Igualdade Racial – COMPIR/Sorocaba. in: Regimento Interno CTM. (SOROCABA, 2022)

¹² O Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Sorocaba (CMPDCNS) foi substituído pela Lei nº 12.472, de 20 de dezembro de 2021, que revoga expressamente a Lei nº 7.764, de 22 de maio de 2006. A nova legislação estabelece a criação do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e Promoção da Igualdade Racial (COMPIR), ampliando suas atribuições e reforçando seu papel na promoção da igualdade racial (CARVALHO, 2025, p. 16).

democráticas e transparentes. Para nossa análise, considera-se relevante compreender essa diferença, haja vista que as informações obtidas são fundamentais para a análise do desenvolvimento institucional da PMS, pois permitem compreender tanto os meandros das práticas participativas quanto os processos de fortalecimento dos instrumentos de controle social. Ademais, permite ainda interpretar de maneira mais precisa o grau de aderência entre os instrumentos normativos e as exigências contemporâneas de gestão pública democrática, especialmente no tocante à questão que aqui nos interessa: a promoção da equidade racial e da participação social qualificada.

Assim, após a apresentação da estrutura organizacional e composição da CTM, é importante detalhar seu regime de funcionamento, suas práticas deliberativas e as regras que orientam a participação de seus membros. O entendimento dessas dinâmicas permite compreender como se efetiva, na prática, a articulação entre poder público e sociedade civil, bem como os mecanismos que asseguram a gestão democrática no âmbito das políticas públicas. Com isso, abre-se espaço para examinar de que maneira as DCNERER se traduzem no funcionamento cotidiano da CTM.

Vale salientar que representantes da Rede Estadual de Ensino, técnicos da SEDU e servidores da Secretaria da Cidadania (SECID) participam das reuniões com direito à voz e ao voto, em consonância com o Artigo 10 do Regimento Interno da CTM/ERER, que assegura esses direitos a todos os membros, titulares ou suplentes. Ainda assim, é relevante observar que o próprio Regimento enfatiza de forma reiterada o direito à voz da SECID, o que acaba produzindo certa redundância normativa, já que tal prerrogativa é garantida a todos os integrantes da Comissão. Essa ênfase pode, contudo, ser interpretada de diferentes maneiras: como estratégia de reforço político-institucional, reafirma a legitimidade da participação da Secretaria; como resposta a uma ambiguidade interpretativa, busca evitar que sua presença seja entendida apenas como acompanhamento técnico, sem possibilidade de intervenção; e, como indício de disputa de legitimidade, pode sinalizar tensões acerca de quem, de fato, tem o poder de se manifestar e influenciar os rumos do debate. Importa sinalizar que a coordenação da CTM é exercida de maneira colegiada entre representantes do CMESO e do COMPIR, de modo a assegurar a participação equitativa do poder público e da sociedade civil. As deliberações são tomadas por maioria simples dos votos válidos, cabendo à coordenação o voto de minerva em situações de empate, conforme previsto no Regimento (SOROCABA, 2022).

A participação na CTM é considerada de relevante interesse público, e portanto, não ensejando qualquer vínculo empregatício ou remuneração, em consonância com os princípios

da gestão democrática da educação pública.¹³ O mandato dos membros é de dois anos, com possibilidade de substituições em caso de vacância, garantido o processo de recondução e a representatividade dos segmentos contemplados.¹⁴ Conforme consta no regimento, a dinâmica de funcionamento da Comissão prevê a realização de reuniões ordinárias mensais, conforme calendário anual previamente aprovado. Reuniões extraordinárias podem ser convocadas a qualquer tempo, a partir de demandas emergentes. A responsabilidade pela convocação, pela garantia da infraestrutura necessária para os encontros e pela publicidade das reuniões cabe à Secretaria Municipal de Educação. Todos os encontros devem ser registrados por meio de resumos executivos elaborados pelos membros da Comissão, que são aprovados na reunião seguinte e disponibilizados publicamente nos canais digitais do CMESO, da SEDU e do COMPIR, garantindo a transparência dos trabalhos. (SOROCABA, 2022).

Entre as principais atribuições da CTM destacam-se a proposição, o monitoramento e a fiscalização das políticas públicas relativas à implementação das DCNERER e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Compete também à CTM elaborar, anualmente, um Plano de Trabalho contendo metas e ações estratégicas para o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais no município. Esse Plano deve ser fundamentado em documentos de referência, tais como os Planos Municipais de Educação (PME) e de Promoção da Igualdade Racial, relatórios de atividades anteriores, propostas formativas da SEDU e catálogos de materiais didáticos.

Parágrafo único. Até o mês de abril, a Comissão de Trabalho Mista deverá ter seu Plano de Trabalho com metas e ações a serem cumpridas, utilizando como base:

- Relatório Circunstanciado da CTM referente ao ano anterior;
- Plano Municipal de Educação;
- Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial;
- Proposta de Capacitação/Formação em Rede da Secretaria de Educação no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Catálogo atual e pretendido de aquisição de material didático que reflita a valorização e o reconhecimento da verdadeira História e Cultura da África, dos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (CTM SOROCABA, 2022)

A atuação da CTM tem se materializado em diversas iniciativas de grande relevância

¹³ Artigo 12. A participação na Comissão de Trabalho Mista (CTM) não gera vínculo administrativo ou trabalhista, considerando-se os serviços prestados de relevante interesse público. In: Regimento Interno CTM. (SOROCABA, 2022).

¹⁴ Artigo 9º. A Comissão de Trabalho Mista deverá abrir processo de eleição e indicação a cada dois anos ou em vacância dos titulares e/ou suplentes. In: Regimento Interno CTM. (SOROCABA, 2022).

para o sistema educacional de Sorocaba. Destaca-se, entre elas, a elaboração de critérios para a avaliação de livros didáticos, materiais paradidáticos e demais recursos educacionais com base nos pressupostos das DCNERER, de modo a assegurar que tais materiais estejam em conformidade com a legislação e contribuam efetivamente para o combate ao racismo e à promoção da diversidade étnico-racial. Esse trabalho culminou na publicação do documento "Critérios para Avaliação de Livros com Base nos Pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", amplamente utilizado como referência pelas unidades escolares da Rede Municipal.

Outra contribuição relevante foi a colaboração na elaboração do Documento Curricular da Educação Infantil de Sorocaba, no qual a CTM atuou no sentido de garantir a transversalidade da temática étnico-racial no currículo, respeitando a identidade e a diversidade cultural das crianças. A Comissão também iniciou o planejamento para a construção de um documento curricular específico para o Ensino Fundamental, a ser elaborado em diálogo com as unidades escolares e a comunidade educativa.

Importa ainda destacar a atuação da CTM na proposição de alterações nas fichas de matrícula da Rede Municipal de Ensino, visando à inclusão da autodeclaração de raça/cor dos estudantes em conformidade com o padrão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa medida, acolhida e normatizada por meio de deliberação específica do CMESO, visa ampliar a capacidade de diagnóstico, monitoramento e formulação de políticas públicas educacionais voltadas para a promoção da equidade racial.

Algumas autoras vão abordar que, apesar dos avanços obtidos, a CTM enfrenta limitações institucionais que comprometem, em certa medida, a efetividade de suas ações. Destaca-se, nesse sentido, a inexistência, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, de uma área técnica específica dedicada à temática das relações étnico-raciais. Tal ausência acarreta a sobrecarga da Comissão, que, além de suas atribuições consultivas e propositivas, acaba assumindo tarefas executivas e operacionais que extrapolam seu escopo original de atuação. Este cenário evidencia a necessidade de fortalecimento institucional da política de Educação das Relações Étnico-Raciais em Sorocaba, de modo a assegurar a sustentabilidade e o aprofundamento das ações já em curso. (Carvalho, 2025; Cavaleiro, 2022).

Nesse sentido, voltando a análise para o Índice de Equidade do MEC, sob o aspecto da dimensão de material didático e paradidático, pode-se identificar uma estrutura normativa presente, porém dissociada de práticas efetivas de aquisição e distribuição de conteúdos que promovam a diversidade étnico-racial. O município atinge o valor máximo possível no índice

geral da rede (5,0), resultado diretamente associado à existência de diretrizes orientando as escolas a considerar os temas relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na escolha de livros e materiais pedagógicos (100%). Essa diretriz sinaliza a incorporação da pauta no plano normativo e no discurso institucional.

Entretanto, a análise dos dados específicos mostra uma desconexão entre a normatização e a operacionalização. O gráfico aponta ausência total (0%) da aquisição de materiais didático-pedagógicos voltados à promoção da diversidade étnico-racial em todas as etapas e modalidades da educação, incluindo educação infantil, ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, entre outras. Da mesma forma, não há registro de aquisição de obras literárias infantis e infantojuvenis que abordem a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, o que evidencia a ausência de investimentos concretos nessa frente. Cabe ressaltar que, embora haja a exigência de registro no Fundo Rotativo da Escola (FRE)¹⁵ como orientação ou determinação para a compra desses materiais, não existe uma sistematização nem um acompanhamento que monitore efetivamente essa dinâmica.

Figura 5 - Índice de Material Didático e Paradidático - ERER



¹⁵ O Fundo Rotativo da Escola – FRE foi instituído pela Lei Municipal nº 12.277/2021, regulamentado pelo Decreto Nº 27.407/2022 e compreende a realização de Termos de Colaboração, construídos e celebrados em consonância com a Lei Federal nº 13.019/2014, Instrução nº 01/2024 do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo e neste contexto, o presente Manual Técnico Operacional foi elaborado a partir da consolidação de resoluções, instruções, entre outros documentos legais e tem como objetivo, por meio de uma linguagem clara e objetiva, oferecer informações e orientações necessárias para subsidiar as ações da APM quanto à gestão dos recursos repassados pelo FRE e servir, em todos os momentos, como imprescindível fonte de consulta.

Fonte: MEC (2024)

Esse descompasso entre a orientação normativa e a efetivação prática sugere que o compromisso com a EREER ainda se restringe ao nível formal e não se traduz em políticas públicas com incidência no cotidiano escolar. A não inclusão de materiais específicos implica não apenas na limitação do acesso dos estudantes a representações positivas da diversidade étnico-racial, mas também compromete a implementação plena das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ao não garantir a presença sistemática desses conteúdos nos materiais utilizados em sala de aula, a rede municipal perde a oportunidade de fomentar uma pedagogia antirracista concreta, contínua e significativa.

A análise da trajetória, da estrutura e da dinâmica da CTM demonstra, portanto, sua relevância enquanto instância de controle social, proposição de políticas públicas e promoção da gestão democrática na educação. Todavia, também revela os desafios persistentes para a consolidação de uma política educacional antirracista efetiva e sustentável no município, reafirmando a importância do fortalecimento dos mecanismos institucionais e da ampliação do compromisso político com a temática. (Carvalho, 2025; Cavalheiro, 2022)

Para contextualizar a presente investigação no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino de Sorocaba, faz-se pertinente apresentar pesquisas que antecederam este estudo, abordando aspectos cruciais da temática sob diferentes enfoques. Duas dissertações foram defendidas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba, sendo uma do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana, e a outra do Programa de Pós-graduação em Educação e que oferecem perspectivas relevantes: uma centrada na análise institucional e legal e outra nas experiências docentes. Cabe salientar que o acesso a esses estudos ocorreu em razão da atuação da minha orientadora na CTM, bem como por ter integrado as bancas examinadoras das duas dissertações em questão. Após dialogarmos sobre meus interesses para o Trabalho de Conclusão de Curso, ela me indicou tais trabalhos, o que possibilitou meu contato com esse material.

A dissertação *Resistências, desafios e avanços na implementação da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de Sorocaba (SP): uma análise a partir dos dispositivos legais*, defendida por Érika Fernanda Monteiro de Carvalho em 2025 e orientada pela Prof.^a Dr.^a Rosana Batista Monteiro, relevante pesquisadora da UFSCar, envolvida com a implementação das DCNERER.

A pesquisa de Carvalho (2025) analisou a implementação da Educação das Relações

Étnico-Raciais (ERER) e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no município de Sorocaba entre 2003 e 2024, com base nos dispositivos legais da LDB (artigos 26-A e 79-B) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER. Utilizando uma metodologia qualitativa e análise documental de instrumentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e registros de conselhos e fóruns locais, a autora identificou uma lenta e incipiente institucionalização dessas políticas, marcada por ausência de área ou profissional dedicado à temática até 2018, resistência estrutural e pouca adesão das escolas às ações propostas, com menos de 10% das unidades escolares participando dos fóruns em 2024. Carvalho destacou o papel central, mas sobrecarregado, da CTM e do COMPIR na articulação, monitoramento e pressão por ações, evidenciando que as iniciativas ainda são esporádicas, pouco estruturadas e dependentes da mobilização do movimento negro local, resultando em lacunas como falta de formação docente contínua, recursos e suporte institucional para a efetiva promoção da igualdade racial no sistema educacional municipal.

A dissertação de Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro (2022) investigou as práticas pedagógicas no ensino fundamental da rede pública municipal de Sorocaba e sua relação com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) emancipatória, buscando compreender, a partir das percepções dos professores, como saberes de matriz africana são incorporados ao currículo e como a experiência docente contribui para a formação contínua voltada à ERER, superando o "currículo turístico". Utilizando metodologia qualitativa baseada em entrevistas narrativas e revisão bibliográfica, a pesquisa adotou uma abordagem teórico-metodológica nomeada de Olhar Ojuobá, que propõe uma escuta sensível e uma perspectiva afrocentrada para ampliar a compreensão das práticas pedagógicas e promover um diálogo interepistemológico. A autora destacou a importância da Comissão de Trabalho Mista (CTM), criada em 2018, que tem papel central na institucionalização da ERER em Sorocaba, promovendo formações como o primeiro curso sobre Equidade Racial em 2021, organizando o Fórum de Educação para as Relações Étnico-Raciais e elaborando critérios para avaliação de livros didáticos sob a ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER, além de atuar no monitoramento da política, proposição de instrumentos pedagógicos e identificação de lacunas, como a falta de canais formais para denúncia de racismo nas escolas. A dissertação também evidenciou a relevância da articulação entre escola e universidade e do trabalho colaborativo para potencializar as práticas e a formação docente voltadas à equidade racial, refletindo um esforço coletivo para consolidar uma educação pública comprometida com justiça social em Sorocaba.

As dissertações de Carvalho (2025) e Cavalheiro (2022) oferecem um panorama

multifacetado da EREER em Sorocaba, contemplando tanto o arcabouço institucional quanto às práticas docentes e suas experiências. Um ponto central revelado por ambas as autoras é a resistência interna da SEDU, que, apesar das determinações legislativas, mostrou-se reticente em se posicionar e efetivar a implementação da EREER. Esse posicionamento institucional, marcado não pela ausência, mas por movimentos de resistência à implementação das políticas de EREER, tornou imprescindível a articulação e mobilização de diversos setores da sociedade civil organizada. Movimentos negros, conselhos municipais como CMPDCN e COMPIR, além da UFSCar e da CTM, atuaram conjuntamente, e foi por meio dessa colaboração entre diferentes atores que se garantiram avanços significativos para a institucionalização e o fortalecimento da EREER no município.

Dessa forma, o estudo evidencia que a consolidação da EREER em Sorocaba não decorreu apenas de políticas públicas, mas da persistente resistência e atuação coletiva que superou barreiras institucionais.

A escolha por embasar a análise nas dissertações de Cavalheiro (2022) e Carvalho (2025) se justifica pela densidade com que esses trabalhos exploram a atuação da Comissão de Trabalho Mista (CTM) como instância fundamental no processo de institucionalização das políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em Sorocaba. Ambos os estudos, convergem ao demonstrar que a criação e o funcionamento da CTM não podem ser compreendidos apenas como iniciativas administrativas isoladas, mas como expressões de um campo de disputas, resistências e negociações em torno da efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Este capítulo teve como objetivo central explorar o cenário da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito da rede municipal de ensino de Sorocaba, analisando as dinâmicas e os desafios inerentes a esse processo. As dinâmicas, neste contexto, referem-se aos movimentos e interações que impulsionam ou dificultam a efetivação da EREER, incluindo as ações institucionais, a participação social e as transformações na autodeclaração étnico-racial da população. Os desafios, por sua vez, são provocados pelas desigualdades históricas, que impactam diretamente tanto a formação docente — ainda marcada pela insuficiência de programas de formação continuada que sustentem práticas pedagógicas antirracistas — quanto a garantia de recursos e estruturas adequadas, dificultando a plena materialização da EREER.

A análise dos dados demográficos de Sorocaba, com o crescimento da população que se autodeclara parda e preta, demonstra uma dinâmica populacional que exige uma resposta

educacional cada vez mais alinhada às diretrizes da EREER. Essa mudança na autodeclaração reflete uma maior consciência racial e, conseqüentemente, uma demanda por uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial. A rede municipal de ensino, embora numerosa em matrículas e docentes, enfrenta o desafio de traduzir essa diversidade em práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas.

A CTM, a Comissão Executiva e de Sistematização e Acompanhamento do PME e o Fórum Popular de Educação são exemplos de ferramentas analíticas que evidenciam as dinâmicas de participação e os desafios de gestão democrática. A atuação desses órgãos e a mobilização da sociedade civil são cruciais para impulsionar a EREER, mas também expõem as tensões e a necessidade de um compromisso contínuo para que as políticas não se restrinjam ao papel. A precarização das condições de trabalho docente e a defasagem na formação de professores, por exemplo, são desafios que impactam diretamente a capacidade da rede de implementar efetivamente a EREER, independentemente das diretrizes estabelecidas.

Em suma, a implementação da EREER em Sorocaba é um processo complexo, marcado por dinâmicas de avanço e desafios persistentes. A crescente autodeclaração racial, a inclusão da EREER nos PMEs e a atuação de instâncias participativas são dinâmicas positivas que impulsionam a educação antirracista. Contudo, a superação das desigualdades históricas, a garantia de formação adequada para os profissionais da educação e a efetivação das metas propostas nos planos continuam sendo desafios cruciais para que a educação em Sorocaba se torne um espaço verdadeiramente equitativo e promotor das relações étnico-raciais positivas.

4. ENTRE SABERES E PRÁTICAS

Ainda que as fundamentações teóricas deste TCC sejam oriundas das disciplinas Relações Étnico-Raciais e Educação e Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar. Esta proposta de formação docente é também fruto da minha experiência na disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Escolar. Na ocasião, o estágio foi realizado numa escola pública do município de Sorocaba. Trata-se de uma integração crítica entre teorias de EREER e gestão da formação docente no cotidiano escolar, voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ausência de conteúdos significativos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos escolares tem sido criticada por seu caráter limitado e superficial, frequentemente restrito ao folclore ou a datas comemorativas, sem valorizar a contribuição histórica e cultural da população negra na constituição da identidade brasileira

(Silva, 2014). Pinto (2002) já destacava que muitos professores formadores não reconheciam a relação entre suas disciplinas e a temática étnico-racial, tratando-a apenas de forma pontual em datas simbólicas, o que dificultava sua inserção efetiva no cotidiano escolar e o cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da LDB. Passadas mais de duas décadas, pesquisas contemporâneas, como Monteiro (2021) e Mariana Silva (2019) mostram que houve avanços importantes em termos de políticas curriculares, produção acadêmica e formação docente inicial. No entanto, os dados referentes à rede municipal de Sorocaba evidenciam que tais avanços não se materializam plenamente no cotidiano escolar, revelando permanências estruturais e lacunas significativas na implementação da educação para as relações étnico-raciais.

Diante desse cenário, essa proposta surge da constatação de uma lacuna nas práticas pedagógicas de escolas públicas sorocabanas sobre educação das relações étnico-raciais. Embora previstas na legislação, tais pedagogias ainda não estão incorporadas de forma crítica e contínua no currículo das escolas do município de Sorocaba. Essa ausência evidencia dificuldades na execução de políticas públicas antirracistas e fragilidades na formação continuada.

A proposta de formação docente foi pensada a partir da realidade de uma escola municipal da zona norte de Sorocaba, com cerca de 346 estudantes distribuídos em 14 salas nos períodos da manhã e da tarde. A comunidade desta escola é, majoritariamente, composta pela classe C, com nível educacional variando entre ensino médio completo (45%), superior (14%) e pós-graduação (10%) (MUNICIPAL, 2021). O PPP indica participação ativa das famílias na definição de prioridades financeiras, além de envolvimento de educadoras estagiárias, cuidadores especializados e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar da gestão participativa e do corpo docente comprometido, a instituição enfrenta desafios quanto à adaptação pedagógica para crianças em transição escolar e há a necessidade de ampliação do número de profissionais capacitados.

Como estagiária desta escola, minha participação em decisões institucionais foi limitada, mas permitiu elaborar uma proposta pedagógica transversal. A Feira Cultural trata-se de um evento anual que mobiliza professores, estagiários, equipe gestora e famílias, reconhecendo a potência das crianças como agentes educadores que ampliam o debate sobre racismo, ancestralidade e resistência para além da escola.

A intervenção pedagógica colaborativa e formativa articula escola e universidade, valorizando a autonomia docente na escolha de conteúdos dentro do tema da Feira Cultural “Memória, Cultura e Luta: Povos que Constroem o Brasil”. Destinada prioritariamente a

profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a proposta oferece um arcabouço teórico-prático para implementar a temática da EREER de forma crítica, tendo a feira como produto final, mas com foco central na formação docente.

A didática projetada prevê dez encontros formativos, de frequência semanal, totalizando 12 horas. Metodologicamente está projetada a utilização de recursos pedagógicos variados, como rodas de conversa, escuta ativa e troca de experiências. Há ainda a valorização da escuta docente, experimentação em sala, retorno e socialização das experiências dos docentes, consolidando uma rede de apoio e reflexão constante no espaço escolar.

A avaliação sobre a implementação dessa intervenção prevê um processo paulatino e reflexivo, considerando os impactos da formação no repertório docente e nas práticas pedagógicas, bem como na articulação entre a Feira Cultural e o ensino da EREER. Serão utilizados registros reflexivos, momentos de escuta coletiva e observações indiretas, permitindo identificar oportunidades de aprimoramento, sistematizar estratégias e propor recomendações para integrar os saberes étnico-raciais no cotidiano escolar.

O quadro 01 apresenta a proposta geral do Plano de Formação Continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais, pensado para os profissionais da educação da escola em que realizei estágio, durante o ano de 2024.

Quadro 1. Plano de Formação Continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais

Encontro	Tema Central	Objetivo	Atividade e Materiais	Resultados Esperados e Etapas de Produção
1	Educação antirracista.	Apresentar a proposta formativa; criar um espaço de acolhimento e escuta; sensibilizar para a temática antirracista.	Roda de conversa; vídeos curtos; músicas afro-brasileiras e indígenas; mural coletivo de sentimentos e ideias iniciais.	Registro reflexivo inicial; mural de expectativas; início da escuta temática para a feira.
2	Fundamentos legais das DCNERER.	Estudar os marcos legais (Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08, DCNERER); contextualizar a obrigatoriedade curricular.	Leitura dirigida; construção coletiva de linha do tempo; análise de documentos oficiais; mapas conceituais.	Linha do tempo com marcos históricos e legais; conexão inicial com temas da feira por turma.
3	Saberes dos povos tradicionais e epistemologias negras	Reconhecer os saberes ancestrais como legítimos e fundamentais na prática docente	Textos de Lélia Gonzalez, Kambiwá, Ailton Krenak e Nilma Lino; vídeos e músicas; roda de diálogo sobre epistemologias negras e indígena	Registro coletivo de eixos temáticos; levantamento de autores/as e práticas para compor a feira.
4	Identidade, infância e território	Refletir sobre a construção da identidade étnico-racial nas infâncias e suas territorialidades	Leitura de textos teóricos; mapas afetivos das infâncias; análise de imagens e vídeos; escuta das crianças (depoimentos e produções)	Definição do recorte temático de cada turma para a Feira; sugestões de representações visuais
5	Corporeidade, oralidade e ancestralidade	Valorizar as expressões corporais e culturais nos territórios escolares	Dinâmicas corporais; contação de histórias; experimentação de cantos e danças afro-indígenas; rodas de oralidade	Planejamento de produções sensoriais e expressivas; esboço das práticas que serão apresentadas
6	Racismo estrutural e embranquecimento	Discutir como o racismo atravessa as relações escolares e subjetividades infantis	Estudo de casos e imagens; leitura de textos sobre embranquecimento;	Propostas pedagógicas de enfrentamento; produção de cartazes e atividades de

			discussão em grupos	sensibilização
7	Experiências pedagógicas e práticas exitosas	Conhecer práticas de outras escolas; refletir sobre currículo e continuidade da temática	Relatos em vídeo ou visita técnica; apresentação em slides; análise crítica de projetos anteriores	Fichas de boas práticas como referência; adaptação de ideias para os projetos da feira
8	Planejamento coletivo I – elaboração das sequências didáticas	Estruturar as sequências didáticas para desenvolver os temas escolhidos com as crianças	Grupos de trabalho por eixo temático; uso de fichas de planejamento; organização de cronograma de ações por turma a partir da proposta de colagem	Sequência didática inicial de cada turma; definição dos materiais que serão produzidos
9	Planejamento coletivo II – produção de materiais e ensaios	Desenvolver os materiais e apresentações com as docentes	Cartazes, jogos, figurinos, objetos artísticos, ensaios de apresentações orais, teatrais, musicais; curadoria dos espaços da feira	Produção concreta dos conteúdos da feira; montagem dos elementos expositivos
10	Sistematização e devolutiva	Avaliar o processo formativo e sistematizar os aprendizados	Socialização dos projetos entre os grupos; roda de conversa avaliativa; sugestões para continuidade; início da escrita do currículo escolar	Sistematização dos projetos finais; entrega dos materiais para sistematização das ações a serem desenvolvidas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Este plano foi estruturado a partir de encontros que contemplam fundamentos legais, saberes tradicionais, identidade, corporeidade e práticas pedagógicas. A experiência que motivou a construção desta proposta origina-se do questionamentos sobre os limites e as possibilidades da efetivação das DCNERER, especialmente diante das resistências já identificadas por pesquisas anteriores (Silva, 2014; Gomes, 2005); também da ausência de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos e de posturas pedagógicas que reduzem a abordagem da ERER a momentos pontuais, frequentemente associados a datas comemorativas ou a eventos isolados.

Durante a realização da Feira Cultural 2023, observei que muitas atividades pedagógicas recorreram a materiais prontos, disponibilizados na internet, produzidos distantes das discussões críticas sobre ERER. Esses recursos frequentemente reforçam estereótipos, oferecem interpretações superficiais da cultura afro-brasileira e indígena e transformam saberes complexos em conteúdos meramente decorativos ou ilustrativos (Moura et al. 2021). Essa prática evidenciava a “folclorização da diferença” apontada por Gomes (2012), em que a diversidade é celebrada de forma aparente, sem que haja incorporação crítica de conteúdos que desestabilizem hierarquias raciais ou epistemológicas. Essa constatação levou à compreensão de que aquela Feira Cultural poderia ser ressignificada como um espaço pedagógico potente, capaz de articular dimensões legais, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, com práticas que reconhecessem e valorizassem saberes tradicionais, identidades e corporeidade.

Nessa direção, os referenciais teóricos assumiram papel decisivo: ao problematizar a superficialidade de práticas que reduzem a ERER a momentos isolados, Gomes (2005; 2012) aponta a necessidade de atravessar todo o projeto político-pedagógico, destacando a importância de uma abordagem intercultural que reconheça os diferentes grupos étnicos como produtores legítimos de conhecimento (Silva, 2004), enquanto os obstáculos impostos pela falta de formação docente e pela persistência de um currículo eurocêntrico permanecem (Silva, 2014).

Nesse contexto, o letramento racial emerge como eixo estratégico da formação docente, sendo definido como todo processo educativo-formativo que promove a capacidade de identificar e reconhecer práticas racistas na vida cotidiana e nas instituições (Twine, apud Schucman, 2012). O letramento racial atua como prática política e pedagógica capaz de desconstruir ideias naturalizadas e estereótipos, permitindo a construção de consciência racial em pessoas negras e a responsabilidade de pessoas não negras em ações antirracistas. Ele oferece aos educadores ferramentas para perceber, criticar e transformar práticas que reproduzem desigualdades, tornando a Feira Cultural um espaço de ensino, reflexão crítica e intervenção social, alinhado ao fazer de uma educação antirracista (Pinheiro, 2023).

O contato com a realidade escolar, mediado pela feira, revelou tensões que não poderiam ser ignoradas: de um lado, o esforço de educadores em criar momentos de visibilidade para diferentes culturas; de outro, a ausência de debates mais profundos sobre desigualdades raciais e sobre práticas pedagógicas que reproduziam exclusões raciais. Identificou-se que, apesar do interesse e empenho das docentes, persistem lacunas formativas quanto a abordagens mais críticas e contextualizadas da ERER, incluindo o planejamento de

aulas integradas, mediação de discussões sobre racismo e incorporação de saberes tradicionais nos conteúdos cotidianos. Nesse sentido, identificamos que a gestão escolar, especialmente a orientação pedagógica, assumia papel decisivo ao ser responsável por propor, organizar e acompanhar aquela Feira Cultural, garantindo que a formação docente se conectasse ao cotidiano escolar e respondesse a demandas reais da prática educativa.

Assim, cada eixo temático foi desenvolvido por meio de estratégias integradas, incluindo rodas de leitura de textos teóricos, análise de vídeos, dinâmicas coletivas, como a confecção do Baobá e elaboração de painéis, e momentos de reflexão crítica sobre a prática docente. Essa organização permitiu não apenas a aproximação de conteúdos teóricos, mas também sua aplicação em atividades situadas, articulando intencionalmente formação antirracista, letramento racial e práticas pedagógicas concretas. Recomenda-se que o percurso formativo promova o desenvolvimento de competências para a construção de planejamentos educativos inclusivos e sensíveis às relações étnico-raciais, preparando os educadores para implementar ações em sala de aula e orientar a realização da Feira Cultural de forma integrada, reflexiva e crítica, consolidando a articulação entre teoria, prática e gestão escolar na formação docente e das experiências coletivas.

Dessa forma, o quadro 02 abaixo, apresenta a Didática da formação docente, a ser desenvolvida em cada um dos dez encontros pensados para o Plano de Formação Continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais.

Quadro 2. Didática da Formação Docente

	OBJETIVOS	REFERENCIAL TEÓRICO	METODOLOGIA
1º ENCONTRO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar o Plano de Formação Docente ; 2. Criar um espaço de acolhimento e escuta sobre a temática racial; 	SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. LINGUAGENS ESCOLARES E REPRODUÇÃO DO PRECONCEITO. <i>In:</i> EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura coletiva dos capítulos. 2. Debate crítico sobre as temáticas centrais dos encontros: educação antirracista; fundamentos legais das DCNERER; saberes dos povos tradicionais e epistemologias negras
2º ENCONTRO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer marcos legais da EREER (Leis nº 10.639/03, nº 11.645/08, DCNERER); 2. Contextualizar e debater sobre a obrigatoriedade curricular. 	SANTOS, Sales Augusto dos. A LEI Nº 10.639/03 COMO FRUTO DA LUTA ANTI-RACISTA DO MOVIMENTO NEGRO. <i>In:</i> EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	
3º ENCONTRO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer os saberes ancestrais como legítimos e fundamentais na prática docente 	THEODORO, Helena. BUSCANDO CAMINHOS NAS TRADIÇÕES. <i>In:</i> MUNANGA, Kabengele (Org.). SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	

<p style="text-align: center;">4º ENCONTRO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir sobre heranças histórico-culturais raciais e branquitude para compreender suas influências na vida social 2. Construção coletiva de atividades pedagógicas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. DCNERER 2. Referência complementar: <p>ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A EXPERIÊNCIA DA BRANQUITUDE DIANTE DE CONFLITOS RACIAIS: ESTUDOS DE REALIDADES BRASILEIRAS E ESTADUNIDENSES. <i>In</i>: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). RACISMO E ANTI-RACISMO NA EDUCAÇÃO: REPENSANDO NOSSA ESCOLA. São Paulo: Selo Negro, 2001.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debate coletivo sobre conteúdo temático. 2. Produção individual de uma escrita reflexiva 3. Produção coletiva: Baobá (árvore genealógica).
---	---	---	---

<p style="text-align: center;">5° ENCONTRO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir sobre a importância de desconstruir práticas pedagógicas colonizadoras. 2. Valorizar e integrar os saberes tradicionais e ancestrais nas práticas pedagógicas. 3. (Re) Pensar conteúdos de história e cultura afro-brasileira para serem incluídos no currículo da escola. 	<p>Documentário: Nêgo Bispo: confluências, contra-colonialismo, cidades e cosmofobia, 2023.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir as ideias potencializadas pelo documentário. 2. Pontuar práticas de resistência das comunidades tradicionais.
---	--	---	--

<p style="text-align: center;">6° ENCONTRO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir sobre a relação humanidade e meio ambiente, inspirados pela perspectiva indígena de Ailton Krenak. 2. Valorizar e enumerar práticas sustentáveis que podem ser adotadas na escola 3. (Re) Pensar conteúdos de história e cultura indígena para serem incluídos no currículo da escola. 	<p>Documentário: Vozes da Floresta Ailton Krenak, 2023</p> <p>Música: Coral Guarani Tenonderã (Música Indígena Guarani) - Nhãnderu Tenonde</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir projetos de EREER que podem ser efetivados na escola.
---	--	--	---

<p style="text-align: center;">7º ENCONTRO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as dinâmicas raciais na sociedade brasileira e analisar como elas são refletidas no ambiente escolar. 2. Identificar manifestações de racismo e discriminação no ambiente escolar e propor estratégias eficazes para enfrentá-las. 3. Incentivar a colaboração entre educadores na elaboração de projetos que promovam a igualdade racial e fortaleçam o compromisso coletivo com a justiça social. 	<p>Vídeo- entrevista: Teoria Social e Relações Raciais - Dr. Kabengele Munanga (2013)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debate coletivo em grupos sobre conteúdo temático. 2. Produção coletiva de um "mapa" das relações raciais da escola, destacando pontos críticos e áreas onde é necessária intervenção pedagógica.
---	--	---	---

<p style="text-align: center;">8º ENCONTRO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar e expressar visões de mundo de maneira criativa. 2. Reconhecer e celebrar a diversidade de pensamentos e crenças dentro do grupo. 3. Promover uma reflexão crítica sobre os valores, a educação e os saberes ancestrais que moldam a vida dos participantes. 4. Conectar identidades pessoais e coletivas por meio de uma expressão artística e reflexiva. 	<p>Música: Tûtsiwánī Kênânē - Txana Yushã Ibatsei Keneya Huni Kuín</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debate coletivo sobre conteúdo temático. 2. Produção individual de um painel sobre cosmovisões. 3. Aprofundamento crítico sobre os eixos temáticos da Feira Cultural.
---	---	--	--

<p style="text-align: center;">9º ENCONTRO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer e valorizar as saberes e conhecimentos indígenas, sem transformá-los em folclore 2. Estimular o diálogo intercultural, promovendo o respeito e a valorização das diversas perspectivas presentes no grupo. 3. (Re) Pensar conteúdos de história e cultura indígena para serem incluídos no currículo da escola. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reprodução do vídeo "Ciência na Amazônia Yupuri, a luta do cientista João Paulo Lima Barreto" 2. Artigos de opinião que abordam a distinção entre folclore brasileiro e literatura indígena incluem "Folclore brasileiro versus Literatura Indígena: entenda a diferença...", "Infantilizamos espiritualidades indígenas, transformando-as em folclore..." e "Dialoga, Brasil! – Por um ano indígena". 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Debate coletivo sobre conteúdo temático. 4. Produção coletiva das alterações curriculares
<p style="text-align: center;">10º ENCONTRO</p>	<p>Fomentar repertório teórico-prático para construção de sequências didáticas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006. 2. Projeto letramento racial: como forma de combate ao racismo / Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Projeto Letramento Racial. - Belém: ICJ/UFPA, 2023. (p. 9-10) 	<p>Re(Elaboração) do currículo da escola para a Feira Cultural.</p>

Fonte. Elaborado pela autora.

Nos três primeiros encontros, sugere-se aplicação da metodologia Roda de Leitura e Discussão, concebida para fomentar a leitura crítica, a escuta atenta e a construção coletiva de significados. O texto poderá ser previamente dividido entre grupos ou duplas, que realizam análises detalhadas e compartilham suas reflexões no coletivo maior, promovendo a multiplicidade de olhares e perspectivas. Essa prática reiterada ao longo dos encontros possibilita o aprofundamento gradual dos conteúdos, estimula o diálogo crítico para que se construam coletivamente conceitos e reflexões que se articulam diretamente com as práticas pedagógicas dos participantes, estabelecendo uma base teórica consistente para os debates posteriores.

A partir dessa fundamentação, o 5º encontro direciona-se à uma reflexão crítica. O objetivo é criar um espaço de escuta e diálogo que incentive os participantes a expressarem impressões, sentimentos e questionamentos iniciais, ao mesmo tempo em que busca promover a análise de conceitos centrais como cosmofobia, contra-colonialismo e práticas de resistência das comunidades tradicionais. A metodologia envolve a divisão em subgrupos para discutir tópicos específicos — relação entre cidade e campo, papel das tradições orais e crítica à modernidade ocidental —, com posterior socialização das conclusões no coletivo maior. Este encontro pretende articular a reflexão sobre a desconstrução de práticas coloniais na educação, a valorização de saberes ancestrais e estratégias de enfrentamento à cosmofobia, fortalecendo o senso de pertencimento e a identidade étnico-racial dos participantes.

O 6º encontro amplia o olhar crítico para a relação com o meio ambiente, sob a perspectiva indígena de Ailton Krenak, que compreende a Terra como um ser vivo e sagrado. Busca-se promover uma reconexão pessoal e comunitária com a natureza, valorizar práticas sustentáveis e fomentar o planejamento de ações educativas e comunitárias que integrem esses ensinamentos. A metodologia inclui a realização de um Círculo de Saberes, inspirado nas práticas indígenas guaranis de compartilhamento, no qual cada participante fala e escuta atentamente, utilizando um objeto simbólico para organizar a palavra. O encontro inicia com a exibição de um vídeo sobre a perspectiva Krenak, seguida de reflexão individual e registro de palavras ou frases que sintetizem o impacto do conteúdo. A discussão coletiva subsequente aborda como a visão indígena sobre a Terra contrapõe-se à perspectiva ocidental, enfatizando a relevância da sabedoria tradicional como instrumento para enfrentar a crise ambiental e civilizatória contemporânea.

O 7º encontro volta o foco para as dinâmicas raciais na sociedade brasileira e sua repercussão no ambiente escolar. Propõe-se identificar manifestações de racismos e discriminação, incentivando a elaboração de estratégias de enfrentamento e a colaboração

entre educadores em projetos que promovam a igualdade racial e a justiça social. A metodologia compreende a exibição do vídeo Teoria Social e Relações Raciais, seguida de roda de discussão inicial, na qual os participantes relacionam os conceitos apresentados às suas experiências pessoais e profissionais. Posteriormente, os participantes poderão se dividir em subgrupos para analisar criticamente temas como construção social das raças, impacto das políticas públicas e manifestações de racismo estrutural, produzindo mapas das relações raciais na escola que evidenciem pontos críticos e áreas de intervenção. A socialização final dos mapas permite o debate coletivo, articulando teoria e prática, fortalecendo a reflexão crítica sobre diversidade, inclusão e equidade.

O 4º e 8º encontro funcionam como momentos de ressignificação teórico-prática, oferecendo pausas reflexivas que conectam a teoria às experiências pessoais e profissionais, possibilitando a tradução das reflexões em propostas didáticas para os alunos. No 4º encontro, os participantes realizam uma reflexão individual sobre ancestralidade, identidade étnico-racial e histórias familiares, seguida da construção coletiva do Baobá (árvore com grande valor sócio-cultural e econômico, oriunda do continente africano). Esta atividade projeta a elaboração de uma árvore genealógica do grupo de profissionais da escola, cuja representação simbólica que articula raízes, tronco e ramos/folhas, emergirá de narrativas pessoais, calcadas na promoção de um debate crítico sobre a branquitude e a responsabilidade dos brancos na luta antirracista. Já o 8º encontro propõe a confecção de painéis de colagens, nos quais cada participante expressa cosmovisões, valores e saberes ancestrais. O compartilhamento e a discussão coletiva destes painéis pretende fomentar a construção de narrativas pessoais e coletivas, evidenciar semelhanças, diferenças e a riqueza da diversidade de perspectivas sobre educação, sociedade e ancestralidade.

O 9º encontro busca ampliar a compreensão e o reconhecimento dos saberes indígenas na ciência, literatura e espiritualidade, promovendo diálogo intercultural e respeito às múltiplas perspectivas do grupo. A atividade inicia-se com a apresentação e reprodução do vídeo “Ciência na Amazônia | Yupuri, a luta do cientista João Paulo Lima Barreto” dos artigos de opinião Folclore brasileiro versus literatura indígena: entenda a diferença... (Dorrigo, 2021); Infantilizamos espiritualidades indígenas, transformando-as em folclore... (Di Giacomo, 2021); “Dialoga, Brasil! – Por um ano indígena”. (Educadores Aprende Brasil). A condução didática dessa atividade retoma a proposta do Círculo de Saberes, objeto simbólico do 6º encontro.. Os participantes refletirão sobre como diferenciar folclore e literatura indígena, por que valorizar espiritualidades indígenas sem transformá-las em folclore e os impactos da infantilização dessas práticas na sociedade e na educação.

Por fim, o 10º encontro objetiva concretizar possibilidades práticas de ação educativa, apoiando os participantes na construção de planos de ação para o ano letivo, integrando saberes e experiências em práticas pedagógicas consistentes, como a realização da Feira Cultural . Busca-se estimular a reflexão crítica sobre identidade, diversidade cultural e racial, valorizando saberes africanos e indígenas em abordagens interdisciplinares que envolvam história, geografia, arte, literatura e matemática. A metodologia contempla apresentação de ferramentas de pesquisa, recursos pedagógicos e materiais de referência, convidando os participantes a explorar temas de identidade, trajetórias históricas dos povos, semelhanças e diferenças culturais. O encontro também propõe estratégias de abordagem da diversidade racial em sala de aula, utilizando charges, músicas, artigos, esquetes e júri simulado, promovendo debates fundamentados sobre racismo, políticas públicas e ações afirmativas, sempre com atenção à valorização das identidades e à prevenção de constrangimentos, consolidando uma prática educativa crítica, inclusiva e engajada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancorado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), o Plano de Formação Continuada desenvolvido neste TCC apresenta-se como um instrumento estratégico para enfrentar práticas fragmentadas que ainda permeiam o tratamento da temática racial no cotidiano escolar. Ao sistematizar fundamentos legais, saberes tradicionais e identidades em eixos temáticos articulados, a proposição permite que a escola supere a mera celebração, convertendo-se em espaço de produção de conhecimento crítico e de reflexão sobre desigualdades históricas e estruturais.

Ao oferecer uma estrutura organizada, que articula conteúdos, experiências escolares e contextos sociais, o plano serve como suporte pedagógico para gestores e educadores refletirem sobre suas práticas e ampliarem as possibilidades de inclusão de saberes diversos no cotidiano escolar. A proposta contribui para a formação docente ao proporcionar momentos de análise teórica, reflexão crítica sobre a prática pedagógica e vivências situadas, capazes de fortalecer competências para planejar e implementar ações pedagógicas inclusivas e sensíveis às relações étnico-raciais. Ao integrar elementos legais e epistemológicos às experiências concretas, como a Feira Cultural, o percurso formativo pretende oferecer aos educadores subsídios para tensionar práticas consolidadas de reprodução de estereótipos e para promover abordagens que valorizem saberes e identidades historicamente marginalizadas.

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel central ao criar condições institucionais que favoreçam a efetivação dessas práticas. A coordenação pedagógica, como instância proponente da Feira Cultural, demonstra que a gestão não apenas organiza recursos e define estratégias, mas também atua como mediadora do conhecimento, articulando teoria, prática e formação docente. Ao propor e acompanhar a realização da Feira, a equipe gestora fortalece a integração entre os fundamentos legais das DCNERER (BRASIL, 2004) e a prática pedagógica, estimulando a apropriação crítica do conteúdo pelos professores e a construção de experiências significativas para os estudantes.

Portanto, ao alinhar teoria, legislação e prática, o Plano de Formação Continuada reafirma que a superação de práticas superficiais depende tanto da formação crítica e reflexiva dos educadores quanto do engajamento da gestão escolar. Essa articulação consolidada permite que a escola funcione como espaço de resistência às desigualdades, valorização da diversidade e efetivação de uma educação antirracista, integrada e transformadora.

A proposta apresentada vislumbra que, quando a formação docente se alia a uma gestão escolar engajada, é possível promover aprendizagens significativas, capazes de valorizar trajetórias culturais, experiências locais e a diversidade presente nas escolas. O trabalho reafirma que a implementação das políticas de ERER vai além do cumprimento formal da legislação: requer reflexão crítica, planejamento intencional e ações pedagógicas participativas que integrem a temática racial de forma consistente e relevante.

Dessa forma, o estudo e a proposta apresentada neste TCC tem como projeção contribuir para a construção de uma escola mais equitativa e plural, capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a diversidade cultural e étnico-racial, mostrando que a educação pode ser um espaço de transformação social, quando orientada por princípios de inclusão, diálogo e valorização dos saberes ancestrais e contemporâneos.

REFERÊNCIAS

AUGE, Marc. Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade. 1º edição francesa. Lisboa, [1992] 2005. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/322018/Marc+Aug%C3%A9+N%C3%A3o-lugares+%281%29.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 14ª ed. Vozes, Petrópolis, 2012, 256 p.

ASSIS, Liliana C. de; DIAS, Lucimar Rosa. Referentes político-normativos de cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da lei de diretrizes e bases: uma pauta para a igualdade racial nas escolas. **J. Pol. Educ-s.** v. 13, e61468, Curitiba, 2019.

Disponível em <<https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.61468>>. Acesso em 23 set. 2025.

BENEDITO, Beatriz S.; CARNEIRO, Suelaine e PORTELLA, Tania (orgs). Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <<https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>> Acesso em: 23 set. 2025.

BISPO, Antônio. Nêgo Bispo: confluências, contracolonialismo, cidades e cosmofobia. Entrevista concedida ao Centro de Artes UFF. Produção do Centro de Artes UFF. [S. l.]: Centro de Artes UFF, 9 out. 2023. 1 vídeo (1h22min1s). Publicado pelo canal Centro de Artes UFF. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vH12C-Jt-kQ>>. Acesso em: 23 set. 2025.

BITTENCOURT, Zoraia. A.; SOUZA, F. F. de (Org.). As relações étnico-raciais na sala de aula: propostas pedagógicas. Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016. Disponível em:

<<https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/07/vol3-as-relac3a7c3b5es-etnico-raciais-na-sala-de-aula.pdf>>. Acesso em: 23 set 2025.

BOECHAT, Maria C.. Paraísos artificiais: o romantismo de José de Alencar e sua recepção crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-1998>>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Portal da Legislação – governo federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 22 set. 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”. Portal da Legislação – governo federal. Disponível em: <[Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003](#)>. Acesso em: 22 set. 2025

BRASIL. Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Portal da Legislação – governo federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural. BRASIL. 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. Disponível em: <[RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações](#)>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 236 p. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf> Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/7117>> Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 23 set. 2025.

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*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Organização Clélia Brandão Alvarenga Craveiro; Simone Medeiros. Brasília, DF.: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<https://gedh-uerj.pro.br/documentos/diretrizes-curriculares-nacionais-gerais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao/>>. Acesso em: 23 set. 2025

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados em 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/ideb/apresentacao_ideb_2023.pdf> Acesso em: 23 set 2025.

BROCOS, Modesto. *A Redenção de Cam*. 1895. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

CAPRINI, A. B. A.; SOUSA, A. L. L. de; LIMA, M. L.. Educação e Relações Étnico-Raciais. 1. ed. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2013. Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/55256>>. Acesso em: 23 set. 2025.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. Ação afirmativa no Brasil: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>>. Acesso em 23 set. 2025.

CARNEIRO, A. S.. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001465832>>. Acesso em: 23 set. 2025.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. Guia metodológico - educação e relações raciais: apostando na participação da comunidade escolar. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <https://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2016/GuiaCompleto_WEB.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

CAVALHEIRO, Adilene Ferreira Carvalho. Os olhos de Ojuobá: experiências docentes para a educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental da rede pública municipal de Sorocaba. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2022. Disponível em: <[OS OLHOS DE OJUOBÁ: EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL Adilene Ferreira Carvalho Ca](#)>. Acesso em 23 set. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001. Disponível em: <[do silêncio do lar ao silêncio escolar | Eliane Cavalleiro](#)> Acesso em: 23 set. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CARVALHO, É. F. M. de. Resistências, desafios e avanços na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de Sorocaba (SP): uma análise a partir dos dispositivos. 2025. Dissertação (Mestrado em Estudos da Condição Humana) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2025. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21924>>. Acesso em: 23 set. 2025.

CORAL GUARANI TENONDERÃ. **Nhãnderu Tenonde Guiae**. Composição de Coral Guarani Tenonderã. Produção de Mbya-Guarani Nhande Reko. [S. l.]: Mbya-Guarani Nhande Reko, 23 abr. 2018. 1 vídeo (2min53s). Publicado pelo canal Mbya-Guarani Nhande Reko. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DH0Sv-gPwnw>>. Acesso em: 23 set. 2025.

DI GIACOMO, Fred. Infantilizamos espiritualidades indígenas, transformando-as em folclore.... In: UOL. **Ecoa**. São Paulo, 22 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/fred-di-giacomo/2021/08/22/infantilizamos-espiritualidades-indigenas-transformando-as-em-folclore.htm>>. Acesso em: 23 set. 2025.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da

LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.) História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/historia_educacao_negro.pdf/view>. Acesso em: 23 set. 2025.

DORRICO, Julie. Folclore brasileiro versus Literatura Indígena: entenda a diferença.... In: UOL. **Ecoa**. São Paulo, 25 ago. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrigo/2021/08/25/folclore-brasileiro-versus-literatura-indigena-entenda-a-diferenca>. Acesso em: 23 set 2025.

DORNELLES, Ana. Paula. Lacerda.. A tramitação da lei 10.639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. Tese de Doutorado. Minas Gerais. PUC-MG. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DornellesAP_1.pdf>. Acesso em 23 set. 2025.

EQUIPE DE ASSESSORIA DE HISTÓRIA E ENSINO RELIGIOSO; SILVA, Daniela Pereira da. **Dialoga, Brasil! – Por um ano indígena**. In: APRENDE BRASIL. **Blog Assessoria**, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://educadores.aprendebrasil.com.br/blogassessoria/2021/04/14/dialoga-brasil-por-um-ano-indigena/>. Acesso em: 23 set. 2025.

ESTEBAN, Maria. Teresa. A escola pública e as desigualdades sociais: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: <[Escolas que somem, reflexões sobre escola pública e educação popular](#)>. Acesso em: 23 set. 2025

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T. VENTURINI, A. C. História da ação afirmativa no Brasil. In: Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, p. 65-89. Disponível em: <[p3_MIOLO_Ação afirmativa-conceito história e debates-João Feres.indd](#)>. Acesso em: 23 set. 2025.

FERREIRA, Izabel Cristina *et al.* Como uma onda no mar: o jogo de forças entre regulação e emancipação no processo de construção do Plano Municipal de Educação em Sorocaba.

Crítica Educativa, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 83-98, 2016. DOI: 10.22476/revcted.v2i1.70. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/70>. Acesso em: 25/11/2025.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, P. B. G. E. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 134–158, set. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/>. Acesso em: 09 set. 2025.

GONZALEZ, Lélia. A questão negra no Brasil Publicado originalmente em *Cadernos trabalhistas*, São Paulo, pp. 60-6, 1981.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982. Disponível em: [Lélia-Gonzales-Carlos-Hasenbalg-Lugar-de-negro](https://doi.org/10.1590/1678-49442021v27n2r802). Acesso em 23 set. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Org. Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442021v27n2r802>. Acesso em: 23 set. 2025.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, 1984, p. 223-244. Disponível em: [Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244. Numeração de páginas original à esquerda, na seqüência da di](https://doi.org/10.1590/1678-49442021v27n2r802). Acesso em: 23 set 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro. 2001: 83-96.

GOMES, Nilma. L.. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan. 2003.

GOMES, Nilma. L. (Org.) Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco. 421 p. (Educação para todos, 36), 2012.

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

GOMES, Nilma. L.; SILVA, P. V. B. DA.; BRITO, J. E. DE .. Ações afirmativas na promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e258226, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>. Acesso em: 10/09/2025.

HERINGER, Rosana. Mapeamento de Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 44, n. 2, p. 1–16, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2001000200003>. Acesso em: 15 ago. 2025

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Loyola, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censo/>. Acesso em: 23 set. 2025.

KRENAK, Ailton. **Vozes da Floresta | Ailton Krenak**. Entrevista concedida ao Le Monde Diplomatique Brasil. Produção de Le Monde Diplomatique Brasil. [S. l.]: Le Monde Diplomatique Brasil, 14 abr. 2020. 1 vídeo (59min39s). Publicado pelo canal Le Monde

Diplomatique Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KRTJH1os4w>>. Acesso em: 23 set 2025.

LEITE, Alessandro S.; FILHO, Jairo B. Algumas considerações sobre educação antirracista nas séries iniciais do ensino fundamental. **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora/MG, vol. 15, n.º 1, jan. /jun., 2013.

LIMA BARRETO, João Paulo. Ciência na Amazônia | Yupuri, a luta do cientista João Paulo Lima Barreto. Entrevista concedida à Amazônia Real. Produção de Amazônia Real. [S. l.]: Amazônia Real, 25 ago. 2023. 1 vídeo (26min36s). Publicado pelo canal Amazônia Real. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V84cvNa-Y8k>. Acesso em: 23 set. 2025.

MARCON, Frank. ANTIRRACISMO. **Revista de Estudos de Cultura, São Cristóvão**, v. 1, n. 02, p. 61–74, 2015. DOI: 10.32748/revec.v0i02.4248. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/4248>. Acesso em: 17 set. 2025.

MATOS, Patrícia.. O reconhecimento, entre a justiça e a identidade. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 63, p. 143–160, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197–217, nov. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/550>. Acesso em: 23 set. 2025.

MOREIRA, Gabriel Caetano. Traduzindo Borderlands/la frontera: The new mestiza: um atravessamento pela tradução da inespecificidade de gênero. 2022. 57 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Letras - Tradução - Espanhol) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Danilo Faria. de; DE BORBA ALVES, M. L. .; NAVES TEODORO, A. .; MACHADO DE SOUSA, A. L.; ANGÉLICA DE BRITO, A. F.; FERNANDES DE SOUZA, C. .; DE FREITAS DA SILVA, L. E.; PIRES PEIXOTO, M. L.; STHÉFANY DIAS SANTOS, M.; RESENDE COSTA, S.. A estereotipia da cultura africana nas escolas.

Revista Master - Ensino, Pesquisa e Extensão, [S. l.], v.6, n. 11, p. 65–76, 2021. DOI: 10.47224/revistamaster.v6i11.155.

Disponível em: <https://revistamaster.emnuvens.com.br/RM/article/view/155> . Acesso em: 17 set. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2. ed. rev. 2005. 204 p.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Cotas. In: Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal. Brasília, 2010.

MUNICIPAL. Escola Municipal Edward Frufru Marciano da Silva. Projeto Político Pedagógico. Sorocaba, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. O quilombismo: documentos de uma militância Pan-Africanista. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NIEDERAUER, Vanize Zambom.; SANTOS, A. do N.; NUNES, V. E. F.; SANTIAGO, T. R. F. de O. Avanços Legais na Perspectiva das Políticas Públicas de Educação para as Relações Étnico-raciais. **Revista Parlamento e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 109–130, 2024. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/292>. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, Eduardo. de. O mulato, um obstáculo epistemológico. **Revista Argumento**, Ano 1, Nº 3, Revista Mensal de Cultura, Janeiro de 1974.

OLIVEIRA, Luis. F. de. Pedagogia decolonial e didática antirracista. Texto apresentado no II COPENE SUDESTE, 1 mar. 2018.

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

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação dos professores. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas**. Niterói: EdUFF, Cadernos PENESB, 2002. p. 113–132

QEDU. **Dados do Censo Escolar – Sorocaba**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3552205-sorocaba/censo-escolar>. Acesso em: 25 nov. 2025.

RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André; RATTI, Alex (Orgs). Dicionário das Relações étnico-raciais contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ROSA, Tifany. C. R. Educação das relações étnico-raciais, arte e memória: refletindo sobre a formação e atuação de professores. 2023. 48 f.

Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia — Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SÁ, Teresa. Lugares e não lugares em Marc Augé. **Tempo Social**, v. 26, n. 2, p. 209–229, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000200012>. Acesso em: 20/09/2025.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Z. do C.. Sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais nas políticas curriculares para a educação básica no período 2011-2016. Dissertação (Mestrado

em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2020/08/ZELANIA-DO>. Acesso em: 23 set. 2025.

SILVA, Mariana. M. de C.. Africanidades e educação popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Entrevista concedida à Fundação Cultural Palmares em 11 de janeiro de 2012. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/a-lei-ndeg-10-639-na-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva?utm_source. Acesso em: 22/09/2025.

SILVÉRIO, Valter R.; TRINIDAD, C. T.. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 891–914, jul. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300013>>. Acesso em: 9 set. 2025.

SILVÉRIO, Valter R.. Relações étnico-raciais e educação: Entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 35–66, 2015. DOI: 10.14244/%198271991219. Disponível em: <[Relações étnico-raciais e educação: Entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração](#)>. Acesso em: 9 set. 2025.

SANTOS, Sales A. dos. A lei Nº 10.639/03 Como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *In*: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

SCHUCMAN, Lia. V. Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012.

Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>>.

Acesso em: 17 set. 2025.

SOROCABA. Prefeitura Municipal de Sorocaba. Plano Municipal de Educação de Sorocaba: 2015-2025. 2015.

SOROCABA. Conselho Municipal de Educação. Relatório de monitoramento do Plano Municipal de Educação de Sorocaba – 2022. Sorocaba: CME, 2022.

SOROCABA (Município). Secretaria da Educação. Manual técnico-operacional do fundo rotativo da escola / Secretaria da Educação do Município de Sorocaba. 4. ed. Sorocaba, 2025. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/fundo-rotativo-da-escola/>. Acesso em: 03 dez. 2025

SOUZA, Francisca M. do N.. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. *In*: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal Nº 10.639/03. p. 105. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

TEORIA Social e Relações Raciais. [S. l.]: Penesb, 25 nov. 2013. 1 vídeo (49min41s). Publicado pelo canal Penesb. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H0jZoi-0JfM>>. Acesso em: 23 set. 2025.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. *In*: munanga, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

TXANA YUSHÃ IBATSEI KENEYA HUNI KUIN. **Tûtsiwánī Kênãñē**. Produção de Casa da Jiboia. [S. l.]: Casa da Jiboia, 19 set. 2025. 1 vídeo (12min30s). Publicado pelo canal Casa da Jiboia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zncEUBtUZ34>>. Acesso em: 23 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Instituto de Ciências Jurídicas. Projeto Letramento Racial: como forma de combate ao racismo. Belém: ICJ/UFPA, 2023.

Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/data/files/9A/07/9A/60/1DBFB810F7967688180808FF/CARTILHA_ANTIRRACISTA.pdf>. Acesso em: 17 set. 2025.