



***FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EQUIDADE RACIAL E A
IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO EM REDE***

***FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EQUIDAD RACIAL Y LA
IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN RED***

***TEACHER TRAINING FOR RACIAL EQUITY AND THE IMPORTANCE OF
NETWORKING***

Viviane Inês Weschenfelder¹

Maria Aparecida Cirilo²

RESUMO

Este artigo compartilha resultados de uma pesquisa desenvolvida com professores/as de dez redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul, cujo objetivo foi desenvolver práticas pedagógicas inovadoras sobre a diversidade étnico-racial, com vistas ao fomento da equidade racial. Discute a formação continuada de professores/as para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a importância do fortalecimento de redes antirracistas na articulação entre universidade e Educação Básica. A metodologia é qualitativa, de natureza aplicada, envolvendo encontros com os/as docentes e posterior realização de entrevistas individuais. Os resultados mostram que a formação desenvolvida foi potente por ter se constituído como laboratório, propiciando a troca e o fortalecimento das ações individuais e coletivas. Para a educação antirracista, a docência configura-se como uma micropolítica de resistência, capaz de produzir fissuras nas relações de poder que sustentam o racismo e de construir novas subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade Racial. Formação Continuada. Educação Antirracista. Educação Básica.

RESUMEN

Este artículo comparte los resultados de una investigación realizada con docentes de diez redes educativas municipales de Rio Grande do Sul, que tuvo como objetivo desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras sobre la diversidad étnico-racial, con vistas a la

¹ Doutora em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Mestra em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

promoción de la equidad racial. Se discute la formación continua de docentes para la Educación en Relaciones Étnico-Raciales (ERER) y la importancia del fortalecimiento de redes antirracistas en la articulación entre la universidad y la educación básica. La metodología es cualitativa, de carácter aplicado, con reuniones realizadas con el profesorado y posteriores entrevistas individuales. Los resultados muestran que la formación desarrollada fue potente, al haberse constituido en un laboratorio que posibilitó el intercambio y el fortalecimiento de acciones individuales y colectivas. Para la educación antirracista, la enseñanza se configura como una micropolítica de resistencia, capaz de producir fisuras en las relaciones de poder que sustentan el racismo y de construir nuevas subjetividades.

PALABRAS CLAVE: Equidad racial. Formación continua. Educación antirracista. Educación básica.

ABSTRACT

This article presents the results of a study conducted with teachers from ten cities in Rio Grande do Sul, Brazil. The aim was to develop innovative pedagogical practices on ethnic-racial diversity, with a view to fostering racial equity. It discusses the continuing education of teachers for Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) and highlights the importance of strengthening antiracist networks through collaboration between universities and basic education. The methodology is qualitative, with meetings held with teachers and subsequent individual interviews. The findings show that the training developed was powerful because it was constituted as a laboratory, enabling exchange, as well as strengthening individuals and collective actions. In the context of antiracist education, teaching is understood as a micropolitics of resistance, able to produce fissures in the power relations that sustain racism and of constructing new subjectivities.

KEYWORDS: Racial Equity. Continuing Education. Antiracist Education. Basic Education.

* * *

Introdução

A contribuição mais vital que um educador pode dar é criar um contexto para a verdade e a justiça na sala de aula. (bell hooks³, 2017, p. 131).

A ERER e a posição antirracista do professor/a dependem de intencionalidade. (Professora Entrevistada 3, 13 nov. 2024).

Quais elementos precisam compor uma formação docente efetiva para o desenvolvimento de uma docência comprometida com a equidade racial? As epígrafes são provocadoras para a reflexão proposta neste artigo, que compartilha resultados de uma pesquisa conduzida com docentes sobre a educação antirracista no Vale do Sinos,

³ Citamos bell hooks com a grafia em letra minúscula para respeitar a opção política e intelectual da autora, que preferia ser mencionada desse modo. Segundo hooks (2019), o pseudônimo foi escolhido para estabelecer conexão entre a sua escrita e a herança cultural de fala e silenciamento deixada por suas ancestrais.

região metropolitana no Rio Grande do Sul. Como mostram as autoras, sendo uma delas pesquisadora participante do estudo, a intenção mobiliza a prática pedagógica. Todavia, sabemos que não basta a intenção; é necessário criar condições para que a docência antirracista aconteça nas múltiplas relações com estudantes, gestores/as e os próprios pares.

Por entender a implementação do art. 26A da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) como urgente (Graziela Oliveira Neto da Rosa, 2022), e no intuito de auxiliar os/as professores/as na promoção de práticas pedagógicas antirracistas em tempos de pandemia de Covid-19, foi elaborado e desenvolvido o projeto de pesquisa “Artesanias Docentes para a Equidade Racial: ensinar e aprender sobre as diversidades étnico-raciais em contexto digital”⁴. Este artigo apresenta seus resultados, em especial, a composição do Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC)⁵ Equidade Racial. Trata-se de um espaço de estudo e formação colaborativa entre universidade e escolas, que nasce em face dos desafios de ensino e aprendizagem causados pela pandemia de Covid-19, que aprofundou ainda mais as desigualdades educacionais entre brancos e negros.

Esta pesquisa foi realizada na região do Vale do Rio dos Sinos, que abarca 14 municípios e é considerada o berço da imigração alemã no estado. Como tal, pode ser entendida como um locus privilegiado para analisar os efeitos do discurso eurocêntrico, excludente e invisibilizador da presença das populações negras e indígenas na sua constituição (Mozart Linhares da Silva, 2007). Tal discurso ainda circula com força nas escolas e produz efeitos importantes na construção da subjetividade de todos/as os/as estudantes e docentes, especialmente daqueles/as que historicamente recebem o ônus da exclusão.

Com o objetivo de desenvolver com professores/as de Ensino Fundamental práticas pedagógicas inovadoras que trabalhassem a diversidade étnico-racial na interface com as metodologias ativas e as tecnologias digitais, promovendo a equidade racial no Vale do Rio dos Sinos, constituiu-se um grupo com 35 professores/as oriundos/as de dez municípios da região. Ao longo do artigo, abordamos a Educação das Relações Étnico-

⁴ Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), com apoio do SEBRAE.

⁵ O conceito de Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) foi desenvolvido por Elí Fabris, com financiamento do CNPq. Para conhecer mais sobre as produções desse grupo de pesquisa, recomenda-se a obra *Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanias e criação em um laboratório de docências*, organizada por Fabris (2024).

Raciais (ERER) e a formação voltada a docentes da Educação Básica. Descrevemos os passos metodológicos desta pesquisa intervenção, incluindo as bases conceituais que ancoram o formato dos encontros formativos. Na sequência, analisamos os resultados da pesquisa, a partir das entrevistas realizadas com os/as professores/as participantes, evidenciando a potência da constituição de rede antirracista e da formação como laboratório para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes e de uma docência antirracista.

Escola, docência e educação antirracista: interfaces

Dialogar sobre as questões raciais é papel de todas as pessoas e instituições, e o espaço escolar é ambiente especialmente propício para a ERER. É por essa razão que os movimentos sociais negros lutam historicamente pelo direito à educação (Nilma Lino Gomes, 2017), uma vez que nesse ambiente a diversidade é experienciada, inclusive nos conflitos raciais, que evidenciam o racismo e as desigualdades raciais. Para Sueli Carneiro (2023), a escola é local de resistência, e a educação antirracista é um dos mecanismos de combate às hierarquias sociais operadas pelo racismo. Conforme a autora:

É o campo das resistências que vincula o negro aos dispositivos de racialidade, como sua contrapartida necessária, entendendo que onde um campo de poder se institui são produzidas resistências. E as resistências criam condições para a reinserção no dispositivo, para negociação com o poder e para as disputas sobre a verdade histórica. (Carneiro, 2023, p. 58).

Ao inserir-se a escola como instituição central na dinâmica de resistência e combate ao racismo histórico, busca-se reconhecer as assimetrias de poder expressas no currículo e nas formas de ensinar, aprender e relacionar-se com o ambiente escolar. Como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC/SEPPPIR, 2004, p. 12), “reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino”.

Autores como Kabengele Munanga (2003) e Adilson José Moreira (2024) explicam como o racismo hierarquiza as diferenças entre os grupos, a partir da categoria da raça como lógica de dominação de uns sobre outros. Construído como matriz de pensamento europeu, o racismo historicamente produziu a desumanização de negros e indígenas, por

meio do dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023). Infelizmente, tais hierarquias são naturalizadas e reproduzidas nas práticas de discriminação racial cotidianas, inclusive, no ambiente educacional.

Há mais de duas décadas, o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), primeiramente por meio da Lei n. 10.639/2003 e posteriormente com a publicação da Lei n. 11.645/2008, estabelece como obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares. Contudo, o Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE-RS) aponta que “mais ou menos 90% dos municípios gaúchos declararam que não houve investimento financeiro na implementação da lei” (Cezar Miola, 2021, p. 5). Essa inércia na implementação da EREB, que reverbera em pouca ou nenhuma formação continuada sobre a temática, evidencia a baixa relevância desta para os municípios, o que contribui para a permanência do que Cida Bento (2022) caracterizou como “Pacto da Branquitude”.

Segundo Bento (2022, p. 18), “branquitude é um pacto não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios”. Trata-se de um acordo que não é escrito nem verbalizado, mas que permeia as instituições e estabelece diferenças significativas na maneira como pessoas brancas constroem suas subjetividades e redes de proteção entre si. Sendo o pertencimento étnico-racial branco o universal, historicamente, ele nem sequer é entendido como racialidade. Como as questões étnico-raciais constituem todos nós, mas os/as professores/as que atuam na educação básica são, em sua maioria, pessoas brancas que tiveram pouco ou nenhum letramento sobre o tema, investir na formação de professores/as é fundamental para que a EREB ocorra no ambiente escolar.

Ser docente, na contemporaneidade, compreende a construção de uma série de habilidades e conhecimentos, isto é, uma contínua busca por desenvolvimento e saberes. A formação inicial e continuada é compreendida como meio de desenvolver competências docentes para a prática pedagógica. Nesta reflexão sobre a constituição docente, entendemos a docência como profissão que congrega aspectos coletivos e individuais, permeados por atravessamentos de discursos que se entrecruzam na constituição da subjetividade do sujeito, assim como do profissional. Para Daiane Scopel Boff e Samantha Dias de Lima (2022, p. 76),

a docência no contemporâneo (DC) se constitui como presença na interação social e envolve o pensar, o dialogar e o fazer com intenção e com responsabilidade pedagógica junto à escola habitada, às pessoas com as quais se dialoga e à comunidade em que está inserida, fazendo

com que todas essas dimensões integrem o fazer docente e, por sua vez, a docência.

Na concepção de Antônio Nóvoa (2019, p.6), o foco da formação “se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente”. No cenário brasileiro, a desvalorização social e econômica da profissão afasta estudantes dos cursos de licenciatura, e muitos/as dos/as que concluem a graduação fazem do magistério um trampolim para outras profissões. Por isso, a construção de uma identidade profissional forte, atrativa e plural inicia-se com uma formação substancial, composta por diferentes conhecimentos, além de requerer a valorização da profissão. Para Francisco Imbernón (2024, p. 10), “la formación del profesorado debe romper esa forma de pensar uniforme que lleva a analizar el progreso de una manera lineal y no permitiendo integrar otras identidades y realidades sociales, otras manifestaciones culturales de la vida cotidiana, y otras voces secularmente marginadas”.

Entendemos como formação continuada as atividades desenvolvidas pelos/as docentes com o intuito de qualificar sua prática pedagógica ao longo de seu exercício profissional, isto é, após a etapa de formação inicial que concede a habilitação para a docência. Ocorre tanto por ensejo dos/as próprios/as docentes, que buscam oportunidades de especialização em encontros formativos, cursos de curta duração ou pós-graduação, quanto por iniciativa das redes mantenedoras de educação. Dentre as muitas temáticas que necessitam de formação continuada na Educação Básica contemporânea, deve estar a ERER, mais recentemente também nomeada como Educação Antirracista.

Muitas vezes, a formação continuada ocorre por temáticas fragmentadas, o que impede um olhar mais sistêmico que contribua para o avanço conjunto em termos de temáticas e metodologias. A pesquisa desenvolvida procurou realizar a aproximação entre ERER, metodologias ativas e tecnologias digitais, pois o edital, em pleno contexto da pandemia, previa o desenvolvimento de ações inovadoras na educação, especialmente em termos de tecnologias digitais. Segundo José Antônio Moreira e Eliane Schlemmer (2020, p. 25), essas tecnologias não podem ser vistas meramente como ferramentas, mas como “forças ambientais que, cada vez mais, afetam a nossa autoconcepção (quem somos), as nossas interações (como socializamos), como ensinamos e como aprendemos, enfim, a nossa concepção de realidade e as nossas interações com a realidade”.

Ao estruturar um grupo de pesquisa que pudesse desenvolver o projeto nessa interface, Caroline Medeiros Martins de Almeida (2023) mostra que temos um ganho importante, pois ferramentas digitais gratuitas aproximam o ensino dos estudantes, que estão imersos em ambientes digitais, e proporcionam “a oportunidade de responder às diferenças individuais e às múltiplas facetas da aprendizagem”. (Almeida, 2023, p. 85). Tecnologias digitais podem contribuir significativamente para a equidade racial.

Nesse sentido, práticas pedagógicas inovadoras, entendidas como aquelas que rompem com o paradigma da transmissão de conhecimento e propõem a reflexão sobre a aprendizagem dos/as estudantes com os/as estudantes (NEVES, 2020), além de serem um imperativo do nosso tempo, são potentes para a construção coletiva de conhecimento, principalmente mediante o uso de metodologias ativas. De acordo com José Moran (2018, p. 16), o uso dessas metodologias representa a “possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital”. Para desenvolver tais práticas, tomamos como princípio a experiência com metodologias ativas ao longo dos encontros formativos, em formato de oficinas.

Ao mapear as experiências formativas sobre a EREER na região, percebemos que, quando existem, a maior parte ocorre unicamente por meio de palestras contratadas pelos municípios, principalmente para atender a exigências legais. Todavia, como mostra Bernadete A. Gatti (2003, p. 192),

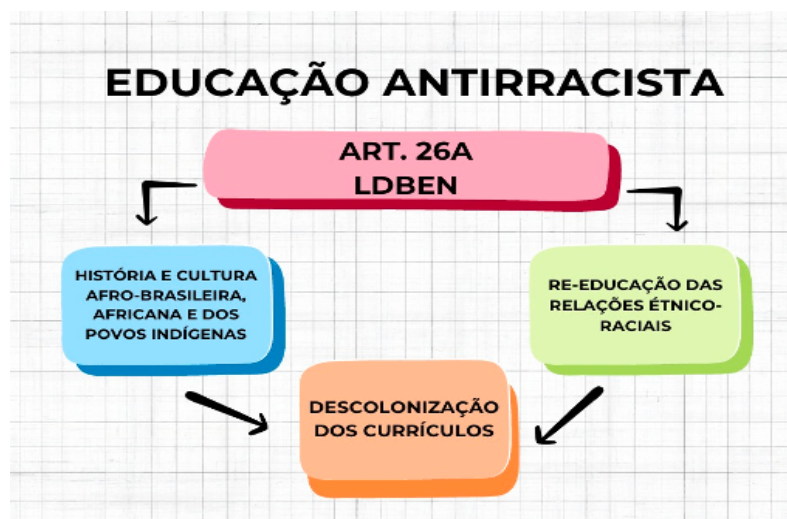
Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes.

Não é de estranhar que os relatórios do TCE/RS evidenciem o fazer pedagógico de alguns/algumas poucos/as docentes que implementam a EREER em suas salas de aula com postura antirracista e que estes/as acabem respondendo com sua ação por toda a escola ou mesmo pelo município. (Rosa, 2021). Estes/as docentes, negros/as e brancos/as, no geral, têm proximidade com a temática, o que os/as mobiliza a ir além e investir em sua própria formação continuada.

Entendemos a Educação Antirracista como um campo que articula o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, proporcionando a revisão e a adição de conhecimentos sobre a temática; e a Educação das Relações Étnico-Raciais como campo que oportuniza a desconstrução do racismo e o desenvolvimento de relações

mais respeitadas. Ambos são fundamentais para que possamos cumprir o que está disposto no Art. 26A da LDBEN. Juntos, caminham para a desconstrução da matriz eurocêntrica que constituiu os currículos escolares, ou seja, para a descolonização dos currículos (Gomes, 2012). Vejamos a imagem abaixo:

Figura 1: Esquema gráfico da educação antirracista



Fonte: Elaborado por Weschenfelder, 2023.

No cenário acima, o trabalho com a equidade racial na educação assume grande relevância. A equidade difere da igualdade como conceito, uma vez que está diretamente vinculada à justiça e consiste em fomentar estratégias para eliminar as barreiras que impedem a igualdade de oportunidades. (David Rodrigues, 2014). Consiste, também, em reconhecer que a desigualdade foi historicamente produzida e que seu resultado não pode recair nos/as estudantes, que continuam a ser excluídos/as por suas identidades raciais, de classe, gênero, sexualidade e deficiência, considerando-se, ainda, que há intersecções em tais marcadores. Para Tyrone Howard (2024, p. 19), “equidade não é possível sem pertencimento. [...] Pertencimento está ancorado na ideia de que o indivíduo tem um sentimento persistente de segurança e apoio e de que há um senso de aceitação em um grupo ou comunidade” (tradução livre).

É considerando o tamanho dessa empreitada que propusemos uma pesquisa formativa com docentes do Vale do Sinos que fomentasse a equidade racial a partir do fazer pedagógico em sala de aula, durante o momento delicado da pandemia. A seguir, descrevemos os principais caminhos metodológicos da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza aplicada e finalidade formativa, com produção de dados que pudessem impactar diretamente o campo pesquisado. Assumiu-se a crítica radical ou a hipercrítica (Alfredo Veiga-Neto, 2020) como premissa da investigação, procurando exercitar a problematização contínua dos discursos vigentes e das próprias verdades que nos constituem como sujeitos professoras e pesquisadoras. Ao atuar com professores/as de Educação Básica, a investigação teve o formato de pesquisa de/formação,

uma concepção de pesquisa como uma metodologia, em que a própria ação de pesquisa funciona como formação dos participantes daquele processo investigativo. É um tipo de pesquisa que, em todos os seus momentos, pretende ser formativa, participativa e colaborativa. (Elí Terezinha H. Fabris; Samantha D. Lima, 2022, p. 152)

Ao longo do estudo, foram observados os cuidados éticos da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Quatorze redes municipais de educação da região foram convidadas para adesão ao projeto, e 11 assinaram a Carta de Anuência. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁶, os/as participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a gravação dos encontros síncronos e o uso dos dados para publicação dos resultados, com a devida proteção da identidade dos/as docentes. Entendemos que esse seria o melhor procedimento para que os encontros ocorressem de modo mais fluído e todos/as se sentissem à vontade para partilhar questões sensíveis de suas escolas e municípios.

Os/as professores/as foram indicados/as pelas secretarias municipais de educação a partir de alguns critérios sinalizados. Os/As profissionais deveriam: ser atuantes nos anos finais; exercer a docência nas áreas de maior vulnerabilidade do município; e ser, preferencialmente, negros/as ou indígenas. Mesmo cientes de que nem todos/as seriam oriundos/as destes grupos, o recorte racial foi indicado para garantir a diversidade étnico-racial dos/as participantes, o que de fato ocorreu.

Foram realizados dez encontros, registrados como curso de extensão universitária, sendo nove de forma *online* pelo Google Meet e um presencial, entre os meses de maio e novembro do ano de 2022. Tais encontros deram materialidade ao que nomeamos como LABDOC Equidade Racial. Em 2023, foi organizado e publicado um *e-book* com a

⁶ Sob o Parecer Aprovado em 2022, CAE 57348221.8.0000.5344.

sistematização dos estudos e as práticas pedagógicas desenvolvidas (Viviane Weschenfelder, 2023), intitulado *Práticas pedagógicas inovadoras para a educação antirracista: Artesanias do LABDOC Equidade Racial*. Dos/Das 26 autores/as da obra, 19 são professores/as que atuam na Educação Básica. Como etapa final da pesquisa, em 2024, entrevistas foram realizadas com os/as professores/as participantes, na busca por compreender sua trajetória ético-político-pedagógica e a contribuição da pesquisa de/formação em sua jornada. Tanto na produção do *e-book* quanto no trabalho com o material das entrevistas, procuramos valorizar ao máximo as contribuições dos/as docentes participantes, que permanecem conectados/as por meio de grupo de WhatsApp e grupo de estudos, mesmo após a finalização da pesquisa.

Na metodologia (de)formação, os encontros com professores/as constituem-se ao mesmo tempo como formação continuada, grupo de discussão sobre a temática de estudo e, nesse caso, como espaço de criação, sem dissociar teoria e prática. É também por acionarem o processo de reelaboração ética que os encontros se constituíram como espaço de artefício docente para a equidade racial, resultando na descrição e análise das práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas na pesquisa (de)formação.

As entrevistas individuais foram realizadas da seguinte forma: oito via Google Teams e três em encontros presenciais, todas gravadas. Depois da primeira revisão e organização das narrativas, resultaram 390 páginas de material bruto. As entrevistas forneceram um vasto e valioso material, e o trabalho seguiu os pressupostos da análise de discurso foucaultiana. Os textos foram lidos na sua superfície e em sua materialidade, identificando as recorrências discursivas e a proliferação das enunciações presentes também em outras narrativas e em outros espaços, produzindo efeitos de verdade. Do mesmo modo, essa forma de leitura permite identificar as enunciações díspares, determinados posicionamentos que aparecem como novidades dentro da análise discursiva, e possibilita compreender também as singularidades que constituem a subjetividade dos/as participantes.

De acordo com Michel Foucault (2009, p. 9), “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Uma análise do discurso, segundo os pressupostos foucaultianos, pergunta-se pelos procedimentos de controle, de delimitação e de veracidade do discurso. De acordo com o filósofo, cada sociedade tem os seus regimes de verdades, compostos por um conjunto de discursos que funcionam como verdadeiros. Essas verdades, uma vez constituídas, produzem novas formas de

governo de si, dos outros e da população que se pretende governar. “A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”. (Foucault, 2000, p. 14, grifo do autor).

Para este artigo, escolhemos analisar os excertos que, especificamente, anunciam aspectos da formação do LABDOC – Equidade Racial, a partir de quatro eixos: a) impacto da formação nas redes municipais; b) formação docente como laboratório; c) reconhecimento e valorização dos saberes dos/as docentes; d) comunidade de aprendizagem. Apresentamos e discutimos cada um desses eixos a seguir.

a) Impacto da formação nas redes municipais

A constituição da docência para a EREER enfrenta vários desafios, que perpassam o conhecimento das relações de saber-poder entrelaçadas nas estruturas históricas e socioculturais do Vale do Sinos. A prática docente dos/as entrevistados/as é realizada em um contexto predominantemente branco. Nesse território, é fácil observar o “conforto racial branco” (Robin Diangelo, 2018) no apagamento da história e na falta de reflexão sobre a racialidade; o indivíduo dificilmente enxerga o problema de raça como seu, vendo-o como problema do “outro”. Esse espaço geográfico, conhecido pela presença da imigração alemã, é locus onde reverberam os efeitos da branquitude (Bento, 2022), além da predileção por concepções políticas conservadoras nas administrações públicas, em parte dos municípios, que favorecem a manutenção do discurso eurocêntrico mediante o epistemicídio dos saberes (Carneiro, 2023). É importante lembrar os dados do relatório do TCE (2021), citados acima, quanto ao não investimento dos municípios em estratégias para a implantação do art. 26A.

Observamos que o cenário educacional posiciona inúmeros desafios a serem vencidos pelos/as docentes para a efetivação da EREER. Entre os obstáculos, encontra-se a postura dos/as gestores/as municipais, colocando diferentes entraves para que a história e a cultura afro-brasileira e africana sejam contempladas. Esses obstáculos tensionam a necessidade de trabalhar a diversidade étnico-racial, mesmo com a implementação do artigo 26A da LDEBN, e funcionam como táticas de manutenção das relações de saber-poder na manutenção de privilégios para a branquitude. (Bento, 2022).

Ao elaborarmos um perfil geral dos/as entrevistados/as, identificamos dois elementos que se sobressaem: o pertencimento étnico-racial e a área de conhecimento na qual atuam. Dentre os/as docentes brancos/as, percebeu-se grande sensibilidade para o trabalho com as diferenças. Observamos que a constituição do sujeito docente antirracista

tem na identificação étnico-racial e nas relações interracialais o elemento que impulsiona a prática pedagógica intencional. Em relação à área do conhecimento, não por acaso vários/as participantes são professores/as de História.

Salienta-se que os/as participantes indicados/as pelas redes municipais, em grande maioria, já atuavam com a ERER em suas práticas pedagógicas. Muitos/as têm especialização, mestrado e doutorado, com significativas experiências na educação antirracista. Porém, desde os primeiros encontros do LABDOC Equidade Racial, disseram sentir-se sozinhos em sua ação, e alguns até mesmo se viam ameaçados por seu compromisso com a diversidade, como Cristiane Angelita Johann (2024) constatou em sua pesquisa sobre educação em direitos humanos.

Nos excertos abaixo, identificamos a importância que os entrevistados destinaram à formação continuada do LABDOC Equidade Racial e como ela repercutiu em problematizações e ações em seus municípios:

Vindo da forma que veio, teve outro peso, entende? Outro peso, porque, mesmo que a gente já tivesse ido à Secretaria e falado que o nosso grupo fazia encontros virtuais, o peso foi totalmente diferente. Eles nunca pediram para conversar com a gente antes do LABDOC. [...] Sabe, o pessoal, o grupo estava vibrante.

Fonte: Professora Entrevistada 1, 01 mar. 2024.

Esse depoimento vem de uma participante que relatou perceber o avanço com o trabalho na ERER em seu município, a partir da atuação junto ao LABDOC Equidade Racial. Após 20 anos de existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Implementação da ERER (MEC/SEPPPIR, 2004), estudos como o de Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023) apontam que não é somente a falta de formação continuada que desafia a implantação da legislação e que existe uma teia de interesses subjetivos que insistem na manutenção do racismo estrutural. Não discutir, não problematizar, não trabalhar em sala de aula as relações étnico-raciais, permanecer em uma posição confortável, relegando a questão racial somente para a população negra, não faz com que o racismo desapareça, mas sim com que se perpetue. Diante de tantos desafios, interessa olhar para iniciativas bem-sucedidas e valorizar os/as docentes engajados/as em uma educação inclusiva e antirracista, como é o caso dos/as participantes do LABDOC Equidade Racial.

Percebe-se que os saberes produzidos pelos/as participantes se refletiram em suas práticas pedagógicas, assim como em suas comunidades. Nas palavras dos/as 11 entrevistados/as, os saberes reconstruídos durante a pesquisa de/formação foram

compartilhados com os coletivos escolares. Os excertos mostram o comprometimento e a coragem dos/as profissionais que buscam tensionar e problematizar a implantação da EREER junto às secretarias municipais de educação.

Como eu te falei, tudo que vem daquele grupo, eu procuro aproveitar [...] compartilho com colegas da minha escola que eu sei que também têm essa visão, de que é necessário e que a gente precisa ter continuidade. Eu aproveito muito cada texto e compartilho, como eu te falei, não deixo de compartilhar com a equipe gestora.

Fonte: Professora Entrevistada 11, 29 nov. 2024.

Quando eu conversei com um colega e a gente começou, eu propus para ele que analisássemos o que tinha no nosso município a respeito do tema e o que que nós poderíamos fazer. A gente percebeu que a gente não podia mais esperar, que a gente tinha que dar o pontapé inicial, e o nosso pontapé inicial era elaborar o projeto. Antes de ele ser publicado, eu já tinha enviado para a Secretaria de Educação, a coordenadora do Fundamental já havia analisado todo o projeto, e então a gente fez algumas alterações minhas, e foi para publicação.

Fonte: Professora Entrevistada 7, 21 nov. 2024.

A Consciência Negra, agora, é um evento da escola, e, a partir de hoje, todos os professores têm que se engajar e pronto, [...]. Só que venho de uma caminhada. É difícil!

Fonte: Professora Entrevistada 3, 13 jun. 2024.

b) Formação docente como laboratório

Para Michel Foucault (2010), o sujeito é constituído pelos discursos presentes nas tramas do contexto histórico-social e político. A constituição docente perpassa a formação inicial e continuada, sendo preciso problematizar e analisar, minuciosamente, os diversos discursos que se entrelaçam na construção da subjetividade. Isso implica formações que contribuam para o domínio de conteúdos específicos e pedagógicos, bem como para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e dialógicas para atuar com diversidade. Esses saberes compõem os diversos discursos, das diferentes áreas do conhecimento, que se entrelaçam nos discursos pedagógicos. Para Gatti (2020, p. 17), os cursos de formação docente precisam:

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

A escola contemporânea, inegavelmente, requer a atuação de docentes mais comprometidos/as e engajados/as com os processos inclusivos. No Brasil, primeiro, elabora-se e aprova-se a legislação educacional e depois se discute como esta vai ser

implementada. Com o artigo 26A da LDBEN, não foi diferente. Os/As docentes que atuavam em sala de aula foram convidados/as a implementá-lo sem ter conhecimento, pois nem mesmo as universidades proporcionavam uma disciplina de História da África ou da Cultura Afro-Brasileira, vinculada à área da Educação. Hoje, identificamos que a ERER pressupõe dos/as docentes e gestores/as educacionais a descolonização e a reescrita dos currículos sobre a história do Brasil e do Continente Africano, bem como a diversidade étnico-racial, que deve perpassar todas as áreas de conhecimento; a compreensão sobre o racismo e as desigualdades raciais; a postura antirracista e o conhecimento pedagógico que resulte em práticas educacionais comprometidas com a equidade racial.

As entrevistas destacaram a metodologia utilizada ao longo dos encontros, que privilegiaram o compartilhamento de práticas já desenvolvidas, propostas de solução de situações de racismo na escola e escuta das angústias e anseios dos/as participantes, articulando os temas propostos com metodologias ativas. Partimos do pressuposto de que estávamos entre colegas e de que o trabalho realizado por cada um/a já era relevante e merecia ser ampliado e potencializado. Desse modo, vimos o LABDOC Equidade Racial tornar-se um laboratório de experiência coformativa. Segundo Sabrine Borges Bahia e Elí Fabris (2022, p. 120), “a experiência coformativa pode ser o mote para desenvolver um trabalho coletivo e ético dentro das escolas e da universidade”. Vejamos algumas narrativas que demonstram tal avaliação:

O LABDOC apareceu com a proposta de entender os professores, sobre o seu contato com a ERER. Não foi algo pronto, como que se fosse nos dar uma aula de ERER. A ideia de construção com a professora mediadora não era de aulas do LABDOC. Trouxe bem a metodologia da escuta, da conversa, da construção e de pensar a ERER.

Fonte: Professor Entrevistado 2, 10 jun. 2024.

A formação do LABDOC me deu mais subsídio, mais uma fundamentação teórica, para fazer mais as coisas, não só instintivamente, mas buscar uma fundamentação daquilo. [...] Mas tem uma intencionalidade maior.

Fonte: Professora Entrevistada 3, 13 jun. 2024.

Achei útil por poder compartilhar com o pessoal materiais que eu tinha recebido de outros colegas, bibliografias interessantes, livros e até pedagógica. Aprendi bastante, uma grande experiência.

Fonte: Professora Entrevistado 4, 14 jun. 2024.

O terceiro ponto que eu vejo no LABDOC foi a troca, a troca de saberes, [...] porque a colega trabalhava com capoeira, e a outra colega trabalhava com educação infantil e trabalhou comidinhas e sabores.

Fonte: Professora Entrevistada 6, 20 nov. 2024.

As metodologias empregadas proporcionaram momentos de partilha e reflexões sobre o fazer pedagógico, engajando os membros do grupo e constituindo uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2021). Percebemos que os/as professores/as têm expectativas diferentes em relação às propostas formativas que geralmente recebem, pois o formato de palestra não privilegia um ambiente de escuta nem promove a efetiva aprendizagem. Para Sabrine Hetti Bahia, Elí Henn Fabris e Daiane Scopel Boff (2024), a formação continuada, na perspectiva do LABDOC ou da pesquisa (de)formação, oferece a possibilidade de problematizar e refletir junto ao coletivo sobre a prática pedagógica. Segundo as autoras,

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

A metodologia utilizada no LABDOC Equidade Racial produziu um movimento coletivo que valorizou e fortaleceu as posições de sujeito individuais, que passaram a se perceber como grupo, como rede. Conforme Gomes (2017, p. 42), a “ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação”. Entender que as identidades do sujeito são processos contínuos de construção que recebem a influência da “criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”, como o contexto exige, permite-nos reconhecer que todos/as os/as professores/as podem constituir-se como docentes antirracistas.

Quando esse processo de aprofundamento e produção de subjetividade docente ocorre de forma coletiva, todos aprendem uns com os outros, como vemos a seguir.

E tu vais lutando, a minha identidade, especificamente, eu vejo, assim, como uma constituição de formação identitária negra, cada vez mais nós vamos aprendendo, também, dentro dessa ideia da educação, da EREER, porque a percepção que eu tenho dessa relação étnico-racial é que ela educa tanto brancos quanto negros.

Fonte: Professor Entrevistado 2, 10 jun. 2024.

Como se pode notar no excerto acima, a constituição da identidade profissional docente inicia-se com construção de saberes inerentes à prática profissional e é um processo contínuo. Os/As docentes sentiram o LABDOC como um espaço de escuta e troca de experiências, no qual suas práticas pedagógicas foram valorizadas. Forjou-se um

espaço em que as trocas de saberes ocorreram mais horizontalmente, embora houvesse planejamento dos encontros e condução, promovendo engajamento, empoderamento, comprometimento com a formação e a certeza de que a luta é árdua, mas que o coletivo pode ser forte.

c) Reconhecimento e valorização dos saberes dos/as docentes

A elaboração de um projeto pedagógico a ser desenvolvido na escola, em pequenos grupos, resultou em capítulos do livro, um dos resultados do projeto. A produção escrita avançou no ano seguinte e contou com o engajamento da maioria dos/as participantes. A pesquisa considerou os/as participantes como pesquisadores/as da escola, valorizando sua autoria intelectual e incentivando sua própria voz na educação antirracista ao propiciar a troca e o fortalecimento, tanto da ação de cada participante quanto da atuação em rede. A escrita contribuiu para que os/as docentes se debruçassem sobre suas práticas e, ao mesmo tempo, se percebessem com autores/as e críticos/as do trabalho docente, como se observa nos trechos a seguir.

E a proposta de escrever um artigo [...] é, no meu ponto de vista, uma satisfação. É meio que teorizar a prática [...] isso é um tipo de valorização, uma valorização intelectual. Eu achei essa valorização intelectual do trabalho do professor da educação básica de ser visto, de ser escutado, de ter oportunidade de escrever.

Fonte: Professor Entrevistado 2, 10 jun. 24.

Eu continuo fazendo as minhas aulas práticas do jeito que eu gosto mais, mas trouxe uma consciência maior, de eu procurar mais efetivamente, usar as questões raciais, não só como um instinto ou porque aparecia uma oportunidade, como era antes, mas agora tem uma intencionalidade maior.

Fonte: Professora Entrevistada 3, 13 jun. 2024.

[...] o clique mesmo foi quando eu escrevi, o ato de escrever é uma coisa mágica. Aí eu tive que pensar [...].

Fonte: Professora Entrevistada 6, 20 nov. 2024.

Eu não consegui entregar o meu texto em tempo, mas o trabalho do pessoal, é claro que a gente acompanhou ali, e tu não tens como não mudar e [não] utilizar os textos do pessoal.

Fonte: Professora Entrevistada 8, 27 nov. 2024.

Observamos que os/as participantes se sentiram orgulhosos/as por poderem publicar suas reflexões sobre o fazer docente. Percebe-se que esse incentivo evidenciou novas possibilidades de artesanias docentes, posicionando-os/as como intelectuais que refletem sobre a interdependência de prática e teoria, anunciando suas autorias pedagógicas.

d) Comunidade de aprendizagem

Compreender a complexidade dos processos pelos quais somos educados e, consequentemente, forjados como docentes engajados na redução das desigualdades que permeiam os sistemas de ensino pode fornecer pistas para buscarmos a formação de uma “comunidade de aprendizagem” (hooks, 2021) comprometida com a Educação Antirracista.

A constituição do sujeito docente manifesta-se pelo jeito de ser e estar na docência, que reconhece e respeita as individualidades de cada um/a, com o intuito de combater qualquer forma de discriminação. Nessa perspectiva, o/a docente cuja prática é pautada pela ética entende a necessidade de problematizar e desnaturalizar o ambiente escolar e utiliza a ERER como instrumento de resistência e transformação, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Na concepção de hooks (2021), a comunidade de aprendizagem é um espaço de encontro e diálogo verdadeiro, no qual existe engajamento, por meio do reconhecimento mútuo e da valorização das diversas experiências e vozes. Nessa perspectiva, a comunidade formada pelo LABDOC Equidade Racial inspirou-se nas vivências e práticas docentes dos/as participantes, tornando-se um coletivo forte, que vê a educação como um ato de resistência e empoderamento docente. hooks (2021) defende uma sala de aula que valorize as histórias, os saberes e as vivências dos/as estudantes como elementos centrais do processo educativo, extrapolando as paredes da escola. Nessa comunidade, o/a professor/a encoraja a reflexão crítica e promove a conexão entre os indivíduos, construindo um ambiente de confiança, diálogo e respeito pela pluralidade, onde o aprendizado é compartilhado e a transformação social é um horizonte.

Nos excertos abaixo, identifica-se a construção de uma relação de parceria entre os/as professores/as participantes da pesquisa. Formaram elos, minimizando o sentimento de solidão na luta pela implementação do art. 26 A da LDBEN nos espaços escolares. Entende-se que, no percurso formativo do LABDOC Equidade Racial, se formou uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2021). Para Foucault (2010), a subjetivação do sujeito ocorre na relação consigo mesmo e com o outro, e as falas indicam que o coletivo funcionou como elemento motivador e de reafirmação do comprometimento com os/as estudantes e com uma sociedade mais igualitária.

Acho que foi muito legal e, para mim, foi no sentido de olhar, de encontrar parcerias. Isso foi muito legal, eu acho que encontrar parceiros de luta é muito bom.

Fonte: Professora Entrevistada 1, 01 mar. 2024.

O LABDOC me deu uma injeção, porque eu já fazia luta, mas muitas vezes a gente faz uma luta sem muito conhecimento, sem saber que tu tens parceiros para te ajudar, sem saber que tu tens entidades que estão pensando maior. O LABDOC abriu as possibilidades e ampliou minhas possibilidades.

Fonte: Professora Entrevistada 5, 20 nov. 2024.

Houve ali uma autoeducação em comunhão, então, o LABDOC, nesse sentido, me possibilitou um grande conhecimento.

Fonte: Professora Entrevistada 6, 20 nov. 2024.

Só o fato de a gente se reunir, saber que tinha um propósito ali, já era um leque. A gente sabe que a gente é a pontinha do *iceberg* para tudo.

Fonte: Professora Entrevistada 9, 27 nov. 2024.

A prática da ERER que me marcou foi o encontro que a gente teve lá. A gente teve um encontro presencial na Unisinos, onde a gente se conheceu. Eu pude conhecer as colegas de São Leopoldo, os colegas de Canoas, e ali eu pude ver como tinha gente diferente de mim, igual a mim.

Fonte: Professora Entrevistada 6, 20 nov. 2024.

A análise corrobora os pressupostos de que a docência é aprendida e de que a prática pedagógica antirracista não é um conjunto de técnicas ou receitas, mas sim um processo contínuo de produção de subjetividades, de ressignificação de saberes e de engajamento ético, político e pedagógico. Para a educação antirracista, a docência configura-se como uma micropolítica de resistência, capaz de produzir fissuras nas relações de poder que sustentam o racismo e de construir novas formas de ser e de estar no mundo. Entretanto, é importante reconhecer que a construção de uma docência que atue com a ERER é um desafio complexo e contínuo, que demanda o investimento em políticas públicas de formação docente, a produção de materiais didáticos que valorizem a diversidade étnico-racial, o apoio às iniciativas pedagógicas inovadoras e, sobretudo, o engajamento criativo de cada profissional da educação.

Seguindo a linha de pensamento de hooks (2017), a constituição docente enfrenta inúmeros desafios, desde as perspectivas formativas até as profissionais, que não são as mais atraentes. A universalização do ensino, as novas demandas do neoliberalismo, as exigências para que haja igualdade e equidade na aprendizagem com atendimento educacional individualizado, convergem para a teia da subjetivação docente, pois não existe uma única forma de ser docente, mas diversas docências (Fabris; Maria Cláudia Dal'Igna; Roberto Rafael Dias e Silva, 2018).

A pesquisa convoca-nos a pensar formações pedagógicas mais consistentes para que as redes de ensino efetivem a EREER e fomentem a equidade racial. Os dados permitem concluir que a formação desenvolvida foi potente por ter se constituído como laboratório, com professores/as engajados/as que atuam em diferentes municípios. Visualiza-se um engajamento que parte do desejo de liberdade como forma de contraconduta ou como ato de rebeldia em face do *status quo* vigente. A formação propiciou a troca de experiências e fortaleceu tanto a ação de cada participante quanto a atuação em rede.

Considerações finais

O artigo apresentou como cenário de pesquisa uma região do sul do Brasil onde é visível a resistência à implementação do art. 26 A da LDBEN. Compreende-se que o contexto histórico-cultural ali constituído preserva as marcas da forte colonização alemã e da historiografia eurocêntrica, que invisibilizou as contribuições do negros e indígenas na construção do Rio Grande do Sul. Diante da complexidade que o contexto apresenta, identificam-se denúncias que partem da imprensa negra, de movimentos antirracistas, de intelectuais e professores/as que buscam encontrar fissuras e conjugar forças com suas práticas pedagógicas como forma de resistência à perpetuação das desigualdade raciais.

A reflexão que ora apresentamos foi construída a partir das narrativas de docentes que se sentem desconfortáveis com as desigualdades raciais e são comprometidos/as com a justiça social. Buscou-se compreender a influência da pesquisa de/formação no formato de laboratório na constituição dos/as docentes para a educação antirracista. Para este texto, foram escolhidos trechos que anunciam como a formação do LABDOC repercutiu nas comunidades escolares e municípios. Os excertos analisados mostram que, em alguns municípios, a formação não só produziu efeitos nos/as participantes, como também ecoou em ações para toda a rede de educação. Pode-se dizer que o LABDOC Equidade Racial proporcionou o surgimento de uma comunidade de aprendizagem.

Constituir um grupo de pesquisa com docentes da Educação Básica engajados/as foi um movimento de muita satisfação. A investigação mostra que a subjetivação do sujeito docente antirracista é tecida por características intrínsecas da individualidade, articuladas nas teias do fazer pedagógico, que anunciam um jeito de ser e uma postura em diálogo com a diversidade. O sujeito docente antirracista se autoatualiza e percebe a indissociabilidade entre a teoria e prática. As relações com pares e estudantes são

permeadas pela ética e ecoam nas práticas pedagógicas antirracistas. Trata-se de uma docência que se propõe à reflexão crítica, a novos olhares para os saberes e a um novo jeito de ser e de relacionar-se com a diversidade, incentivando relações de solidariedade e equidade racial.

Entendemos que é possível contribuir para a elaboração de programas de formação docente cuja composição inclua exercícios formativos que desenvolvam e fortaleçam a docência antirracista. Com respeito à profissão docente, espera-se ver reconhecida sua centralidade para a consolidação da Educação Antirracista, tão necessária para a construção da dignidade e da cidadania no nosso país.

Referências

ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de. Tecnologias digitais com intencionalidade pedagógica no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. In: WESCHENFELDER, Viviane Inês (org.). *Práticas pedagógicas inovadoras para a educação antirracista: artesanias do LABDOC Equidade Racial*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. P. 83-91.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Eli Terezinha Henn; BOFF, Daiane Scopel. Formação continuada de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental: uma inscrição em outra cultura formativa. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 01-21 2024.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docências no Contemporâneo. In: LIMA, Samantha D. (Org.) *Vocabulário LABPED: saberes construídos no Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 75-78.

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, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DIANGELO, Robin. *Não basta ser racista: é preciso ser antirracista*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

FABRIS, Eli Terezinha Henn; LIMA, Samantha Dias de. Pesquisa (de)formação. In: LIMA, Samantha Dias de. (Org.) *Vocabulário LABPED: saberes construídos no*

Laboratório Pedagógico de Experiências Educativas – Ano 1. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 151-154.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A docência em perspectiva: uma introdução. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (orgs.). *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 7-14.

FABRIS, Elí Terezinha Henn (Org.) *Form(ação) de professores: pesquisa (de)formação, artesanaria e criação em um laboratório de docências*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191–204, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Perspectivas da formação de Professores para o magistério na Educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade* [online]. 2020, vol.29, n.57, pp.15-28. Epub 16-Dez-2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

HOWARD, Tyrone Caldwell. *Equity now: justice, repair, and belonging in schools*. California: Corwin, 2024.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educacionais. *e-Curriculum* [online], São Paulo, v. 22, e65534, p. 1-17, 23 set. 2024. Epub, 23 set. 2024.

JOHANN, Cristiane Angelita. *A educação em direitos humanos nos ambientes escolares e a parceria dos defensores públicos: contribuições em tempo de intolerância*. São Paulo: Diáletica, 2024.

MEC; SEPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

MIOLA, Cezar. Prefácio. In: COUTO, Andrea Mallmann; ROSA, Graziela Oliveira Neto da; SANTOS, José Antônio dos. (Orgs.) *Educação Antirracista: Fiscalização e Desafios*. Porto Alegre: TCE/RS, 2021.

MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital Onlife. *Revista UFG*, V.20, 63438, 2020.

MOREIRA, Adilson José. *Letramento Racial: uma proposta de reconstrução da democracia brasileira*. São Paulo: Contracorrente, 2024.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

NEVES, Antônia Regina Gomes. *Práticas pedagógicas contemporâneas: uma análise da Série Destino: Educação - Escolas Inovadoras*. 207f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como Ser um Educador Antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, v. 7, n. 2, p. 5-21, Jun. 2014.

ROSA, Graziela Oliveira Neto da. *A História Que a História Não Conta*. Porto Alegre: Cirkula, 2022.

SILVA, Mozart Linhares da. *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2007.

VEIGA-NETO, A. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. *Momento: diálogos em educação*, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr., 2020.

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

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em julho de 2025.