



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GABRIEL DE LIMA

**O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: Um Estudo Exploratório**

Brasília
2025

GABRIEL DE LIMA¹

O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: Um Estudo Exploratório

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para obtenção do
título de Pedagogo(a)

Nome do orientador

Profª Drª Ana Tereza Reis da Silva

Brasília
2025

¹ Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) utilizou ferramentas de Inteligência Artificial (IA) exclusivamente para a revisão ortográfica e gramatical da língua portuguesa. O conteúdo, a análise crítica e a autoria intelectual da pesquisa são de responsabilidade integral do autor.

CIP - Catalogação na Publicação

DD278c De Lima, Gabriel .
O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: Um Estudo
Exploratório / Gabriel De Lima;
Orientador: Ana Tereza Reis da Silva . Brasília, 2025.
20 f.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - PEDAGOGIA)
Universidade de Brasília, 2025.
1. RACISMO ESTRUTURAL. 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 3.
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS . 4. EPISTEMICIDIO.
5. PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS . I. Reis da Silva , Ana
Tereza , orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Tereza, deixo meu agradecimento mais sincero pela orientação sensível, ética e comprometida ao longo de todo este percurso. Sua escuta atenta, suas provocações teóricas e o cuidado com que conduziu cada etapa do trabalho foram fundamentais para que este estudo sobre educação antirracista, decolonialidade e o papel do pedagogo e da pedagoga ganhasse sentido, profundidade e coerência. Em meio às inseguranças do processo, encontrei em sua postura firme e acolhedora a confiança necessária para seguir, refletir e amadurecer academicamente. Levo comigo não apenas os aprendizados teóricos construídos neste trabalho, mas também o exemplo de uma prática pedagógica comprometida com a justiça social, com o respeito às diferenças e com a educação como um ato político e humano.

À minha família, agradeço pelo apoio constante, pela paciência e pelo cuidado ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Mesmo nos momentos de cansaço e incerteza, estive presente, oferecendo incentivo, compreensão e afeto. O suporte familiar foi essencial para que eu pudesse persistir e concluir este ciclo.

Aos amigos e amigas, deixo minha gratidão pelas palavras de apoio, pelas escutas generosas e pela presença nos momentos em que o percurso acadêmico se mostrou mais desafiador. Compartilhar este processo com vocês tornou a caminhada mais leve e significativa. Cada incentivo, conversa e gesto de amizade contribuíram para que este trabalho fosse concluído com aprendizado e crescimento.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso explorar a abordagem e a relevância da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação inicial do Pedagogo no Brasil. O estudo utiliza a metodologia da Análise Teórica e Exploratória da Literatura Seleccionada, focando em autores essenciais (Munanga, Carneiro, Kilomba, Rodrigues Junior) que fundamentam a discussão. A análise se desenvolve em três eixos: a fundamentação crítica do racismo estrutural e epistêmico; o desafio metodológico e a proposta de Pedagogias Decoloniais; e a necessidade de integralidade curricular para o cumprimento da obrigatoriedade curricular (Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08). Os resultados convergem para a conclusão de que o ERER possui uma relevância tripla: oferece base crítica, instrumentaliza o docente com práticas antirracistas e promove a reparação histórica do currículo, ao reverter o Epistemicídio. Conclui-se que o componente deve ser um princípio transversal e estruturante do currículo de Pedagogia, essencial para preparar o futuro profissional para o letramento racial e a construção de práticas educacionais antirracistas.

Palavras-chave: racismo estrutural; formação de professores; educação para as relações étnico-raciais; epistemicídio; pedagogia das encruzilhadas.

ABSTRACT

This Course Completion Paper constitutes an Exploratory Study on the approach and relevance of Education for Ethno-Racial Relations (ERER) in the initial training of Pedagogues (female and male) in Brazil. The study utilizes the methodology of Theoretical and Exploratory Analysis of Selected Literature, focusing on essential authors (Munanga, Carneiro, Kilomba, Rodrigues Junior) who establish the discussion. The exploration unfolds into three axes: the critical foundation of structural and epistemic racism ; the political and epistemic challenge and the proposal of Decolonial Pedagogies ; and the need for curricular integrality to fulfill the curricular obligation (Laws n° 10.639/03 and n° 11.645/08). The results converge on the conclusion that ERER holds a triple relevance: it offers a critical basis, it instrumentalizes female and male teachers with anti-racist practices, and it promotes the historical and epistemic reparation of the curriculum by reversing Epistemicide. It is concluded that the component must be a transversal and structuring principle of the Pedagogy curriculum, essential for preparing the future professional for racial literacy and the construction of anti-racist educational practices.

Keywords: structural racism; teacher training; education for ethno-racial relations; epistemicide; pedagogies of the crossroads.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professoras e professores no Brasil contemporâneo é marcada pela urgência de atender às demandas de uma sociedade plural e diversa, o que exige do educador a capacidade de mediar o conhecimento e promover a equidade. Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas, representa um marco legal e pedagógico fundamental para a educação nacional. Essa legislação não apenas reconhece a dívida histórica para com a população negra, mas também instrumentaliza a escola como espaço privilegiado para o combate ao racismo e à desvalorização da identidade afro-brasileira.

O curso de Pedagogia, por formar o profissional que atua em todas as etapas da Educação Básica e que está diretamente ligado à gestão e ao currículo escolar, assume um papel central na efetivação desta lei. A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), ao ser incorporada na grade curricular, torna-se um componente essencial para a formação inicial do Pedagogo, instrumentalizando-o com conhecimentos, metodologias e posturas críticas necessárias para desenvolver uma prática docente antirracista e inclusiva. Essa evolução conceitual se consolida, inclusive, em documentos institucionais, como o Protocolo de Consolidação da Educação Antirracista da SEEDF/DF (2025), que formaliza as orientações técnico-pedagógicas para o enfrentamento do racismo (SEEDF/DF, 2025, p. 27).

A implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) não deve ser compreendida apenas como uma mudança nas estratégias de ensino ou uma simples reorientação metodológica. Trata-se, fundamentalmente, de uma virada política e epistemológica. No campo político, exige o compromisso institucional com a justiça social e o combate ao racismo estrutural. No campo epistemológico, demanda o reconhecimento de saberes e lógicas de pensamento que foram historicamente marginalizados pelo eurocentrismo, propondo que a escola e a universidade repensem o que consideram como 'conhecimento válido' e quem são os sujeitos produtores desse conhecimento.

Deste modo, a Pergunta de Pesquisa que orienta este trabalho é: Como o componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) tem sido abordado e discutido na literatura acadêmica no contexto da formação inicial do Pedagogo no Brasil?

Para responder a esta questão, o Objetivo Geral é explorar como os textos selecionados e o debate teórico da área de Relações Étnico-Raciais e Educação têm abordado o componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e sua relevância para a formação inicial do Pedagogo. Os objetivos específicos são:

1. Mapear os principais temas, abordagens e debates presentes nos textos selecionados relativos ao componente ERER na formação de professores.
2. Identificar os desafios e as potencialidades da inserção do componente curricular ERER nos currículos de Pedagogia, conforme discutido nos estudos selecionados.
3. Explorar a contribuição da literatura selecionada para o entendimento da importância do componente ERER para a atuação profissional.

O artigo está estruturado em seis seções principais. A Seção 1 (Introdução) engloba o panorama geral do estudo e os objetivos da pesquisa, e detalha, em suas subseções 1.1 (Lugar de Fala: Trajetória, Identidade e o Componente ERER), o percurso pessoal e acadêmico do autor, e 1.2 (Percurso Metodológico que descreve os procedimentos e critérios da Análise Crítica da Literatura Selecionada. O corpo principal da fundamentação teórica é desdobrado nas três seções seguintes: a Seção 2 estabelece O Racismo como Fundamento Epistêmico e Estrutural, a Seção 3 discute as Pedagogias da Encruzilhada, Escuta e Reparação e a Seção 4 aborda a Integralidade Curricular e Desafios na efetivação das leis A Seção 5 apresenta a Síntese da Análise Exploratória e Implicações para a Formação, cruzando os achados da literatura com o arcabouço teórico. Por fim, a Seção 6 traz a Conclusão, sintetizando os principais achados e projetando as contribuições do estudo.

1.1 Lugar de Fala: Trajetória, Identidade e o Componente ERER

Eu sou Gabriel de Lima, tenho 25 anos, nasci em Taguatinga e resido em Samambaia, no Distrito Federal, e busco, por meio desta reflexão, delinear as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que moldaram minha identidade e minha visão sobre o papel do educador na sociedade contemporânea. Meu percurso é indissociável da compreensão do que significa ser um jovem negro em uma sociedade marcada pela ausência sistemática do debate racial no ambiente escolar.

Embora minha trajetória na Educação Básica não tenha sido marcada por um histórico de agressões racistas diretas, a vivência de racismo se manifestou na falta de representatividade, na invisibilidade dos saberes e na lacuna curricular que negou o aprendizado sobre minha própria identidade e história.

Minha formação inicial foi profundamente influenciada por um ambiente familiar que sempre valorizou a formação extracurricular. Morei até os 18 anos com meu pai biológico e minha mãe de criação, que considero minha figura materna central e que me criou desde os seis meses de idade. Embora eu tenha mantido contato com minha mãe biológica a partir dos dez anos, ela faleceu em 2023. Foi o meu pai e minha mãe de criação que forneceram a base para o

meu crescimento. Meu pai, em particular, foi um grande incentivador de cursos e atividades extracurriculares, como aulas de karatê, atletismo e cursos profissionalizantes, visando um bom aproveitamento futuro dessas habilidades. O sentido dessa formação extracurricular era, implicitamente, o de preparar um jovem negro para as barreiras impostas pela sociedade, capacitando-o tecnicamente em áreas consideradas neutras ou de destaque físico.

Minha jornada escolar se deu inteiramente na rede pública de ensino, começando pela Educação Infantil. Dentre as lembranças marcantes, duas figuras docentes foram cruciais: minha professora do 1º ano, com quem tive a grata surpresa de me reencontrar na vida adulta, trabalhando juntos na mesma escola onde iniciei meus estudos, o que reforçou minha convicção em seguir a carreira de professor; e o professor de Matemática do 7º ano do Ensino Fundamental II, que, através do incentivo à leitura livre e à pontuação extra pela apresentação de livros, despertou em mim um apego e um hábito pela leitura que valorizo até hoje. Minha identificação com as disciplinas variou ao longo dos anos, mas História sempre foi a que mais me atraiu, sendo hoje uma das áreas que cogito para uma segunda licenciatura, ao lado de Educação Física.

Contudo, minha trajetória escolar não foi isenta de desafios. No Fundamental II, comecei a perceber uma defasagem de conteúdo em relação ao que era cobrado, uma dificuldade que atribuo, em parte, à aprovação de alunos sem o devido aproveitamento significativo. Nesse período, minha dificuldade de aprendizagem se somava à minha agitação e falta de foco, especialmente no 7º ano e, infelizmente, percebia que o apoio personalizado era inexistente. O que recebi foi, muitas vezes, um olhar de julgamento e a sensação de que o corpo docente se limitava a cumprir o protocolo sem uma atenção humana, o que me fez sentir a ausência do suporte individualizado. Apesar disso, sempre fui um aluno engajado, participando de soletrandos, jogos interclasses e demais atividades escolares.

A vocação para o magistério manifestou-se na infância, nas brincadeiras de "escolinha" com meus primos, e se concretizou no ingresso na UNB, via PAS, como cotista de baixa renda. A aprovação foi uma grande recompensa, garantindo-me um ensino completo e gratuito. Minha expectativa inicial era que o curso fosse majoritariamente prático, ligado ao magistério direto. O choque, contudo, veio no primeiro semestre, com a intensidade e a complexidade dos textos teóricos, filosóficos e técnicos. Percebi o quanto o Ensino Básico não me havia preparado totalmente para aquela cobrança. Essa surpresa exigiu uma rápida adaptação e, apesar do susto inicial, hoje reconheço que meu repertório acadêmico é incomparavelmente maior.

A permanência na UNB, no entanto, foi marcada por desafios significativos. A dificuldade financeira, inerente à minha condição de cotista de baixa renda, fez com que a bolsa de auxílio só chegasse quase no final do curso. A necessidade de trabalhar em tempo integral

para me custear impediu que eu acompanhasse o fluxo ideal de disciplinas. A isso se somaram dificuldades emocionais, como conflitos familiares e o falecimento de minha mãe. Academicamente, o obstáculo inicial foi superar a defasagem no entendimento de termos mais técnicos e filosóficos.

No entanto, a graduação foi rica em influências docentes. Destaco a Professora Etienne, de Educação Infantil, cuja didática e práticas formaram a base do meu trabalho atual na área. A Professora Ana Tereza, minha orientadora de TCC, foi fundamental por seu apoio humano e dedicação à temática étnico-racial após eu ter vivido uma situação de racismo na Faculdade de Educação. Por fim, a Professora Ligiane, de Educação Matemática, demonstrou que a empatia e a humanidade são essenciais para quebrar o bloqueio dos alunos com a disciplina. Minha participação acadêmica limitou-se à atuação como monitor por três vezes e aos estágios obrigatórios. Embora tenha tentado ingressar na pesquisa, a rotina exaustiva de trabalho inviabilizou a dedicação necessária. Nos estágios, o aprendizado mais importante foi o de respeitar o espaço do professor preceptor, mesmo em discordância com suas práticas, mantendo uma postura de observação e colaboração.

A consolidação da minha identidade pedagógica na UNB se resume à reorientação total do meu pensamento para a perspectiva crítica do racismo e do antirracismo. A universidade me instrumentalizou com a compreensão da racialização e da necessidade de reorientar a educação para a humanização, o respeito e a empatia. O papel do pedagogo, para mim, é ver o estudante como um ser humano, pensante, e não como um objeto. Essa visão se alinha com a Psicologia Histórico-Crítica e a Pedagogia Histórico-Cultural, que endosso por buscarem romper com a tradição clássica. Minha motivação é o poder transformador da educação, especialmente na escola pública onde estudei, pois sei que um olhar atento pode, minimamente, mudar a realidade de crianças e adolescentes.

A escolha do tema do TCC, Relações Étnico-Raciais, decorre das minhas experiências pessoais, incluindo o incidente na UNB, e da percepção da abordagem insuficiente do tema nas escolas. Olhando para o futuro, meu objetivo é estar à frente da turma em sala de aula no próximo ano, concretizando o sonho de atuar na escola pública, almejando ser um profissional dedicado, saudável e disposto. A jornada na Pedagogia transformou minha cabeça totalmente, me ensinando o valor da empatia, do respeito e da capacidade de se colocar no lugar do outro. O conselho que daria ao meu "eu" do passado, nos anos de Fundamental II, seria: "Opa, acorda! Tenha mais foco nos estudos!". O Memorial registra, assim, o percurso de um estudante que superou desafios e consolidou uma visão pedagógica humanista, pronto para exercer o poder transformador da educação.

1.2 Percurso Metodológico

O presente trabalho se configura como uma Análise Teórica e Crítica da Literatura Seleccionada de natureza qualitativa, metodologia plenamente adequada ao objetivo de explorar como o debate conceitual da literatura tem discutido o componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto da formação inicial do Pedagogo. Este percurso metodológico, ao invés de buscar a exaustão da produção acadêmica, foca em uma análise aproximativa dos textos selecionados, permitindo um debate crítico sobre a relevância e os desafios da formação antirracista do Pedagogo.

O corpus documental para este artigo foi definido a partir de um conjunto de obras e autores selecionados da área de Relações Étnico-Raciais e Educação. A seleção estratégica destes textos se justifica pela sua relevância central e pelo fato de muitos deles comporem a própria ementa da disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) afins ao tema na formação de pedagogos. Esta escolha visa explorar abordagens delimitadas conceituais e políticas que sustentam o componente curricular, permitindo um debate crítico em consonância com o limite de tempo e a abordagem simples deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Os documentos e autores foram categorizados conforme os eixos temáticos da análise crítica, em que cada um cumpre uma função no debate sobre o componente curricular. Deste modo, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro e Lilian Schwarcz fornecem a base conceitual e histórica para a Seção 2 (O Racismo como Fundamento Epistêmico e Estrutural). Grada Quilomba e Luiz Rufino Rodrigues fundamentam o debate sobre as práticas decoloniais e o novo regime de comunicação para a Seção 3 (Pedagogias da Encruzilhada, Escuta e Reparação). Para o debate sobre a Integralidade Curricular e seus Desafios (Seção 4), o estudo aborda a Integralidade Curricular sob a ótica da transversalidade, ou seja, a necessidade de que o tema étnico-racial perpassasse todo o currículo de Pedagogia.

2 O RACISMO COMO FUNDAMENTO EPISTÊMICO E ESTRUTURAL: AS LENTES CRÍTICAS DA ERER

O componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação do Pedagogo deve, em primeiro lugar, prover as lentes teóricas para a desnaturalização do racismo, superando a visão ingênua de que se trata apenas de um fenômeno individual ou moral. O debate deve ser elevado ao nível de estrutura social e política. Essa perspectiva é endossada por documentos oficiais que definem o Racismo Estrutural como a organização da sociedade que produz e reproduz desigualdades raciais (SEEDF/DF, 2025, p.

41), e o Racismo Institucional como a falha de uma instituição em prover serviços adequados a pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica (SEEDF/DF, 2025, p. 42).

Para tanto, o conhecimento das bases conceituais é indispensável. O referencial de Kabengele Munanga (2004) é crucial ao postular que a noção de raça é uma “construção social” e ideológica, desprovida de qualquer fundamento biológico, mas que historicamente fundamentou um sistema de poder. O autor demonstra que, desde seu emprego por François Bernier no século XVII, o termo passou a ser utilizado para “classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças” (MUNANGA, 2004, p. 1), cumprindo uma função de legitimação das diferenças em nome de uma dominação política e econômica.

Essa construção social está visceralmente ligada à história do Brasil. Leonardo Barros (2022) evidencia a ligação direta entre as Teorias Raciais pseudo-científicas produzidas no final do século XIX, as Heranças da Escravização e a perpetuação do racismo estrutural. O autor afirma que “O passado escravista deixou marcas na sociedade brasileira que são percebidas pelo racismo estrutural, institucional e pelas desigualdades sociais que as pessoas negras vivenciam até hoje” (BARROS, 2022, p.49). A disciplina de EREER, portanto, confronta o mito da democracia racial e a persistência de ideologias de branqueamento que moldaram a nação, expondo a face política e violenta da nossa formação social e educando o Pedagogo sobre como o racismo é um “elemento estrutural de opressão no país” (BARROS, 2022, p. 49).

No campo da educação e do conhecimento, a estrutura do racismo manifesta-se como uma política de anulação de saberes. A tese de Sueli Carneiro (2005) é fundamental ao identificar a existência de um Dispositivo de Racialidade/Biopoder que culmina no Epistemicídio. Este é o mecanismo específico que o componente EREER se propõe a dismantelar, pois, como afirma a autora:

“Da articulação do dispositivo de racialidade ao biopoder emerge um mecanismo específico que compartilha da natureza dessas duas tecnologias de poder: o epistemicídio, que coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividades e 'cídios' que o dispositivo de racialidade/biopoder produz.” (CARNEIRO, 2005, p. 2)

A ausência histórica da EREER nos currículos de Pedagogia é, ela própria, uma manifestação prática desse Dispositivo, garantindo a invisibilidade e a marginalização dos conhecimentos não-brancos.

Essa perspectiva de luta e enfrentamento é profundamente política. Nilma Lino Gomes (2012) complementa essa perspectiva ao argumentar que o Movimento Negro é o principal agente educador que atua na “ressignificação e politização da ideia de raça” (GOMES, 2012, p. 727), forçando o Estado e as instituições educacionais a reconhecerem a centralidade da raça como marca estruturante da sociedade. Assim, o componente EREER na formação inicial não

apenas insere novos conteúdos, mas politiza o currículo da Pedagogia, preparando o futuro docente para atuar na Educação Básica como um agente antirracista e contra-hegemônico, tratando a discussão sobre a Cultura Negra como um campo de luta e princípio pedagógico.

É fundamental destacar que a estrutura de opressão colonial brasileira iniciou-se com a escravização e o genocídio dos povos indígenas, muito antes da chegada massiva de africanos escravizados. A EREER deve, portanto, reconhecer essa precedência histórica e o papel dos povos originários na resistência ao epistemicídio.

2.1 A Integralidade Curricular e o Combate às Práticas Pontuais.

Os eixos de crítica ao racismo estrutural e de adoção de práticas decoloniais convergem para a necessidade de o componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ser compreendido em sua integralidade curricular, entendida como a inserção do tema de forma transversal no curso de Pedagogia. Essa integralidade é definida pelo próprio marco legal brasileiro, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei nº 10.639/03) e, posteriormente, incluiu a temática Indígena (Lei nº 11.645/08). O desafio central na formação do Pedagogo é ir além da ideia de um conteúdo optativo, situando a EREER como um princípio transversal e estruturante de todo o projeto pedagógico.

A transversalidade da EREER visa superar práticas restritas a datas comemorativas, como o 20 de novembro. Embora importante para a conscientização, o uso isolado desta data nas escolas muitas vezes reduz a luta antirracista a uma intervenção pontual, quando deveria ser um princípio ético e político trabalhado durante todo o ano letivo.

A inclusão da temática indígena, em particular, impõe a necessidade de o Pedagogo ser preparado para atuar contra a matriz monocultural do ensino. Kelly Russo e Mariana Paladino (2016) demonstram que a Lei n. 11.645/2008, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, confrontou diretamente o cerne da educação nacional:

“a educação brasileira se viu diante de um difícil desafio: modificar sua matriz monocultural para considerar a riqueza e a contribuição da diversidade indígena para a compreensão da cultura e história nacional.” (RUSSO; PALADINO, 2016, p.897)

Portanto, a disciplina de EREER não deve se restringir a listar contribuições de culturas, mas sim equipar o futuro docente com ferramentas para o diálogo intercultural, dismantando a hierarquia de saberes que historicamente marginalizou os povos originários.

Essa perspectiva de luta e enfrentamento exige um compromisso ativo do Pedagogo com a autonomia e o protagonismo dos povos historicamente excluídos. Gersem José dos

Santos Luciano (2013), ao tratar da educação indígena, reforça a importância de o Estado implementar medidas em prol desse protagonismo:

“promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes, 2006, p.252)

A ausência de preparo ou a abordagem superficial desse tema na formação inicial pode levar à inércia ou à reprodução de estereótipos na Educação Básica. O componente ERER, ao abordar a integralidade das leis, deve ser o motor que transforma o Pedagogo em um agente ativo para superar os desafios remanescentes na efetivação de um currículo verdadeiramente inclusivo e antirracista.

3 PEDAGOGIAS DA ENCRUZILHADA, ESCUTA E REPARAÇÃO: A PRÁTICA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO

Para além de municiar os futuros pedagogos com uma compreensão crítica do racismo em sua dimensão estrutural e epistêmica, o componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) deve forjar no futuro profissional a capacidade de transpor essa crítica para a ação pedagógica decolonial e antirracista. Este eixo da formação exige uma ruptura metodológica com a matriz eurocêntrica e a adoção de perspectivas que valorizem a multiplicidade, a escuta e a reparação histórica. Para esse fim, o referencial teórico de Luiz Rufino Rodrigues Junior (2018) é central, ao propor as "Pedagogias das Encruzilhadas". Utilizando a figura de Exu e o conceito de Encruzilhada da cosmologia iorubana, que representa o trânsito, a abertura e a invenção, o autor defende que essa pedagogia é um:

“projeto político/poético/educativo outro. A pedagogia encarnada pelas potências do orixá tece um balaio de múltiplos conceitos que confrontam a arrogância e a primazia dos modos edificados pela lógica colonial.” (RODRIGUES JUNIOR, 2018, p. 71)

Mais que confrontar os limites da razão dominante, a proposta aponta “outros caminhos: a partir de invenções paridas nas fronteiras e nos vazios deixados, são sabedorias reconstrutoras” (RODRIGUES JUNIOR, 2018, p. 72). O componente ERER, portanto, convida o Pedagogo a inventar práticas que se nutrem ativamente das filosofias africanas e diaspóricas, questionando a escola como um espaço de saber fechado e monocultural.

Essa prática decolonial exige, igualmente, um novo regime de comunicação e de enfrentamento das feridas históricas. Grada Kilomba (2014) oferece uma crítica incisiva sobre a política do silêncio ao abordar a metáfora da Máscara, um instrumento de tortura que vedava a boca do sujeito Negro. O silêncio, para a autora, é uma tecnologia de poder que protege o sujeito branco da verdade e da responsabilidade. Ao discutir o silenciamento, Kilomba questiona, de forma provocativa: “o que o sujeito branco seria obrigado a ouvir caso a boca do sujeito Negro não estivesse vedada.” (KILOMBA, 2014, p. 1)

O componente ERER deve, assim, criar um espaço de escuta crítica, incentivando o futuro Pedagogo a ir além da culpa individual e a assumir a autocrítica da branquitude, reconhecendo e desmantelando sua própria posição na manutenção da estrutura racista. A formação deve, portanto, lidar com as memórias do trauma e a necessidade de fazer a voz do "Outro" ser ouvida e acolhida.

Complementando a ruptura epistemológica, a formação deve reintroduzir concepções de mundo que foram sistematicamente negadas, em um ato contra-epistemicida (Carneiro, 2005). Wanderson Flor (2018) discute a centralidade da Temporalidade, Memória e Ancestralidade na educação. Em contraste com a visão ocidental linear do tempo, a matriz africana, evocada por Flor, concebe a Ancestralidade como um:

“não é apenas a descendência biológica que uma pessoa tem de uma família consanguínea, mas, sobretudo, o atravessamento de toda a história na formação dos sujeitos.” (FLOR, 2018, p. 591)

Integrar essa perspectiva é dotar o Pedagogo de ferramentas para construir o pertencimento da criança a partir de referências culturais sólidas e profundas, agindo como um poderoso antídoto contra a despersonalização promovida pelo racismo.

Toda essa transformação na formação possui um profundo caráter ético e político de reparação histórica. Petrônio Domingues (2005), ao explorar as Ações Afirmativas, afirma que estas, das quais a ERER é uma manifestação educacional, representam um marco na história do país:

“por um lado, é a primeira vez que o Estado brasileiro busca reparar a população negra pelas injustiças do passado (e do presente); e, por outro, também é a primeira vez que a opinião pública nacional se sensibiliza tanto para o problema do racismo antinegro e discute suas possíveis soluções.” (DOMINGUES, 2005, p.177)

O Pedagogo, ao final do curso, precisa entender que sua prática docente antirracista é uma extensão dessa luta histórica por justiça social e equidade, e não um tema optativo ou tangencial ao currículo.

4 SÍNTESE DA ANÁLISE EXPLORATÓRIA E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO

A Seção 4 visa apresentar a síntese da análise crítica desenvolvida nas seções anteriores (2 e 3), confrontando os principais achados do debate teórico-conceitual com a Pergunta de Pesquisa. O objetivo é consolidar a resposta sobre como o componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é abordado e discutido pela literatura selecionada no contexto da formação inicial do Pedagogo no Brasil, e discutir as implicações desse debate para a prática docente.

O consenso na literatura é que o componente ERER é fundamental para a desnaturalização do racismo, exigindo que o futuro Pedagogo supere a visão ingênua de que

se trata de um fenômeno individual ou moral para compreendê-lo em sua dimensão de estrutura social e política. Os estudos reforçam que a noção de raça é uma construção social e ideológica que historicamente fundamentou um sistema de poder, de modo que a disciplina confronta diretamente o mito da democracia racial e expõe a persistência do racismo estrutural. O potencial do componente reside, sobretudo, em dismantelar o Epistemicídio, o mecanismo que anula saberes, sendo a própria ausência histórica da EREER nos currículos de Pedagogia uma manifestação prática desse dispositivo. Assim, o componente EREER não apenas insere novos conteúdos, mas politiza o currículo da Pedagogia, preparando o docente para atuar como um agente antirracista.

O desafio metodológico subsequente, identificado pela literatura, é transpor essa crítica teórica para a ação pedagógica decolonial e antirracista. O rompimento com a matriz eurocêntrica é proposto por meio das Pedagogias das Encruzilhadas, que convidam o Pedagogo a inventar práticas nutridas ativamente por filosofias africanas e diaspóricas, questionando a escola como um espaço de saber monocultural. Essa prática exige um novo regime de comunicação, em que o componente EREER deve criar um espaço de escuta crítica para enfrentar a política do silêncio, incentivando a autocritica da branquitude e o reconhecimento da própria posição na manutenção da estrutura racista. Além disso, a literatura aponta que a formação contribui para a reparação histórica ao reintroduzir concepções de mundo, como a Ancestralidade, oferecendo um poderoso antídoto contra a despersonalização e preparando o Pedagogo para entender que sua prática é uma extensão da luta por justiça social.

Por fim, a análise converge para o desafio da integralidade curricular, em que o componente EREER deve ser compreendido como um princípio transversal e estruturante de todo o projeto pedagógico, superando a ideia de um conteúdo optativo. A inclusão da temática indígena, em particular, obriga o Pedagogo a ser preparado para atuar contra a matriz monocultural do ensino, promovendo o diálogo intercultural e dismantelando a hierarquia de saberes. A abrangência do Protocolo reforça essa necessidade ao dedicar orientações e conceitos específicos não apenas aos povos Negros e Indígenas, mas também aos Quilombolas, Povos Ciganos e Povos Tradicionais de Matriz Africana (POTMAS). Isso demonstra que o componente EREER deve ser compreendido como um princípio transversal e estruturante, conforme as orientações técnico-pedagógicas do Distrito Federal (SEEDF/DF, 2025, p. 29-34)².

² Embora o Racismo Institucional seja um conceito global, as definições aqui utilizadas baseiam-se nas orientações técnico-pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF/DF, 2025), refletindo a perspectiva normativa desta unidade federativa para o enfrentamento do problema.

Em suma, a produção científica explorada demonstra que o componente ERER possui uma relevância tripla e inegável para a formação inicial do Pedagogo: 1) provê a fundamentação crítica para desnaturalizar o racismo; 2) oferece metodologias decoloniais para a prática em sala de aula; e 3) cumpre a diretriz curricular de uma educação verdadeiramente inclusiva e reparadora, ao reverter a política de Epistemicídio e reinserir os saberes africanos e indígenas no centro do conhecimento.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo buscou explorar como o debate teórico da literatura selecionada tem discutido o componente curricular Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e sua relevância para a formação inicial do Pedagogo, respondendo à questão de pesquisa sobre como essa temática tem sido abordada no contexto da formação. Por meio de uma Análise Teórica e Crítica da Literatura Selecionada, focada em textos selecionados e autores clássicos e contemporâneos da área, este trabalho cumpriu seus objetivos ao mapear, identificar e discutir a contribuição inegável desse componente para o currículo de Pedagogia.

Os achados da literatura são categóricos ao estabelecerem que o componente ERER é um elemento estruturante e não opcional na formação do Pedagogo. A produção científica explorada demonstra que a principal contribuição da ERER é a de prover as lentes teóricas necessárias para a desnaturalização do racismo, elevando o debate para o nível de estrutura social e política. Ao confrontar o mito da democracia racial, a disciplina prepara o futuro docente para compreender o racismo como um "elemento estrutural de opressão no país".

A relevância do componente se consolida, ainda, no enfrentamento ao Epistemicídio, o mecanismo que anula saberes e marginaliza os conhecimentos não-brancos. A literatura advoga pela necessidade de o Pedagogo transpor a crítica teórica para a ação, adotando as Pedagogias da Encruzilhada, um projeto decolonial que questiona a escola monocultural e se nutre de filosofias africanas e diaspóricas. Essa prática exige um novo regime de comunicação, em que o componente ERER deve criar um espaço de escuta crítica para enfrentar a política do silêncio, incentivando a autocrítica da branquitude. Assim, a prática docente antirracista torna-se uma extensão da luta por justiça social e equidade, além de contribuir para a reparação histórica pela inclusão de noções como Ancestralidade e Memória.

O maior desafio para a efetivação da ERER, conforme discutido nos estudos, é a superação da visão de que se trata de um conteúdo optativo, situando-a como um princípio transversal e estruturante de todo o currículo. A inclusão das temáticas afro-brasileira, africana e indígena, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, impõe ao Pedagogo

o papel de agente ativo contra a matriz monocultural do ensino, promovendo o diálogo intercultural e o protagonismo dos povos historicamente excluídos. A inércia na formação pode levar à reprodução de estereótipos, reforçando a necessidade do componente ser abordado de forma integral.

Portanto, a jornada na Pedagogia encontra no componente EREER o arcabouço político e pedagógico para concretizar o poder transformador da educação. O estudo reforça a inegável tríplice relevância do componente: provê fundamentação crítica, oferece metodologias decoloniais e cumpre a exigência curricular de uma educação verdadeiramente inclusiva. Sugere-se que pesquisas futuras explorem a prática pedagógica de egressos de cursos de Pedagogia que tiveram a EREER como componente curricular obrigatório, avaliando o impacto real dessas discussões na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. B. Racismo no Brasil: teorias raciais e as heranças da escravização no Brasil. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 43–52, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/6155/3896>

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

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>.

DISTRITO FEDERAL. **Protocolo de Consolidação da Educação Antirracista das Instituições Educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Ed. 1. Brasília, DF: SEEDF/SUBIN, 2025.

DOMINGUES, Petrucio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 164–176, maio 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/?lang=pt>.

FLOR, Wanderson. **Temporalidade, memória e ancestralidade**: enredamentos africanos entre infância e formação. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/wanderson_flor_-_temporalidade_mem%C3%B3ria_e_ancestralidade._enredamentos_africanos_entre_inf%C3%A2ncia_e_forma%C3%A7%C3%A3o.pdf.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, ago. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=pt&nrm=iso.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727–744, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=html&lang=pt>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Orientações e ações para relações étnico-raciais**. [S.l.: s.n.], 2006. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/04/orientacoes-e-Acoes-para-relacoes-etnico-raciais-2006.pdf>.

KILOMBA, Grada. **A máscara**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 11, p. 26-31, nov. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Periferia, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 71–88, 2018. DOI: 10.12957/periferia.2018.31504. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504>.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Maristela. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897–921, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/abstract/?lang=pt>.

SANTOS LUCIANO, Geraldo Júnio dos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 345–357, 2013. DOI:10.22420/rde.v7i13.310. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/310>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro. **In: Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000917618>.