

LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN

RACIAL LITERACY AND EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF MOSSORÓ/RN

LETRAMENTO RACIAL Y EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO- RACIALES EN LA RED MUNICIPAL DE ENSEÑANZA DE MOSSORÓ/RN

Francinilson de Oliveira Moura¹
Joaquim Agostinho de Santiago Neto²

RESUMO: O presente artigo examina as relações entre letramento racial e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na rede municipal de ensino de Mossoró/RN. O percurso metodológico é teórico-bibliográfico, com análise documental da legislação pertinente, incluindo a Lei n. 10.639/2003, a Lei n. 11.645/2008 e a Resolução CNE/CP n. 01/2004, além dos dados do Diagnóstico Equidade 2024 e 2026 do Ministério da Educação. A fundamentação teórica mobiliza autores do pensamento negro brasileiro e internacional, das perspectivas decoloniais e afrocentradas e da teoria racial crítica aplicada à educação. Os resultados apontam que o letramento racial ultrapassa o conhecimento declarativo sobre história e cultura afro-brasileira e africana, constituindo condição epistemológica para que a ERER produza transformações pedagógicas efetivas. O diagnóstico revela que os percursos de formação docente e as políticas curriculares municipais permanecem insuficientes para sustentar esse projeto. Conclui-se que a ERER em Mossoró ancora-se, predominantemente, em iniciativas pontuais e compromissos individuais, sem política sistêmica capaz de consolidar o letramento racial como projeto coletivo da rede.

Palavras-chave: Letramento racial. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Formação docente.

¹ Graduado em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, professor da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte – SEEC.

² Mestrando em Ciências Sociais e Humanas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.

ABSTRACT: This article examines the relationships between racial literacy and Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in the municipal education network of Mossoró/RN. The methodological approach is theoretical-bibliographical, with documentary analysis of relevant legislation, including Law No. 10.639/2003, Law No. 11.645/2008, and CNE/CP Resolution No. 01/2004, as well as data from the Ministry of Education's 2024 and 2026 Equity Diagnosis. The theoretical framework draws on authors from Brazilian and international Black thought, decolonial and Afrocentric perspectives, and critical race theory applied to education. The results indicate that racial literacy goes beyond declarative knowledge about Afro-Brazilian and African history and culture, constituting an epistemological condition for ERER to produce effective pedagogical transformations. The diagnosis reveals that teacher training pathways and municipal curricular policies remain insufficient to sustain this project. It is concluded that ERER in Mossoró relies predominantly on punctual initiatives and individual commitments, without a systemic policy capable of consolidating racial literacy as a collective project of the network.

Keywords: Racial literacy. Education for Ethnic-Racial Relations. Teacher training.

RESUMEN: Este artículo examina las relaciones entre el alfabetismo racial y la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en la red municipal de enseñanza de Mossoró/RN. El recorrido metodológico es teórico-bibliográfico, con análisis documental de la legislación pertinente, incluidas la Ley n. 10.639/2003, la Ley n. 11.645/2008 y la Resolución CNE/CP n. 01/2004, además de los datos del Diagnóstico de Equidad 2024 y 2026 del Ministerio de Educación. La fundamentación teórica moviliza autores del pensamiento negro brasileño e internacional, de las perspectivas decoloniales y afrocentradas y de la teoría racial crítica aplicada a la educación. Los resultados señalan que el alfabetismo racial trasciende el conocimiento declarativo sobre la historia y la cultura afrobrasileña y africana, constituyendo una condición epistemológica para que la ERER produzca transformaciones pedagógicas efectivas. El diagnóstico revela que los itinerarios de formación docente y las políticas curriculares municipales permanecen insuficientes para sostener ese proyecto. Se concluye que la ERER en Mossoró se apoya, predominantemente, en iniciativas puntuales y compromisos individuales, sin una política sistémica capaz de consolidar el alfabetismo racial como proyecto colectivo de la red.

Palabras clave: Alfabetismo racial. Educación para las Relaciones Étnico-Raciales. Formación docente.

1 INTRODUÇÃO

Passadas duas décadas da promulgação da Lei n. 10.639/2003, os fóruns educacionais, os movimentos negros organizados e a produção científica da área continuam a registrar, com notável persistência, que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras não se converteu, de forma automática, em transformação das práticas pedagógicas nem em efetiva superação do racismo no interior das instituições escolares. Essas constatações são amplamente compartilhadas. Entretanto, elas não esgotam a questão; ao contrário, exigem que o debate avance para além do diagnóstico da não implementação e alcance a dimensão epistemológica do problema, perguntando não apenas o que está sendo feito, mas o que os professores, gestores e sistemas de ensino precisam compreender, internalizar e saber fazer para que a Educação para as Relações Étnico-Raciais deixe de ser um conjunto de dispositivos normativos e se converta em prática pedagógica efetiva.

É nesse deslocamento de perspectiva que o conceito de letramento racial adquire centralidade analítica. O letramento racial, tal como elaborado por autores como Ferreira (2014) e desenvolvido no contexto da teoria racial crítica, designa um conjunto de competências cognitivas e críticas que permitem ao sujeito identificar as estruturas do racismo, compreender suas manifestações históricas e contemporâneas, e agir sobre elas, seja no plano individual, seja no plano institucional. Nesse sentido, o letramento racial não é um conteúdo a ser ensinado; é uma condição epistemológica sem a qual a EREER permanece como obrigação formal destituída de substância transformadora. Argumentamos, portanto, que a efetivação da EREER nas redes municipais de ensino passa, necessariamente, pelo desenvolvimento do letramento racial dos professores, dos gestores e, progressivamente, dos próprios estudantes, e que essa afirmação, longe de ser uma constatação óbvia, implica consequências diretas e exigentes para as políticas de formação docente, para a organização curricular e para as escolhas pedagógicas das escolas.

A questão norteadora que organiza o presente artigo pode ser formulada nos seguintes termos: em que medida o letramento racial se constitui como fundamento epistemológico indispensável para a efetivação da EREER na rede municipal de ensino de Mossoró/RN, e quais são os desafios estruturais que obstaculizam sua consolidação como política educacional

sistêmica? O objetivo geral consiste em analisar as relações entre letramento racial e ERER, situando essa articulação no contexto específico da rede municipal de Mossoró, a partir de referencial teórico fundamentado no pensamento negro brasileiro, nas perspectivas decoloniais e afrocentradas e na teoria racial crítica aplicada à educação.

A justificativa científica e social do estudo radica no fato de que Mossoró representa um caso particularmente relevante para esse debate: é um município com história documentada de presença e organização do Movimento Negro, com experiências culturais e religiosas afro-brasileiras como a Louvação ao Baobá, e com produções acadêmicas recentes que revelam as tensões entre o que a legislação prescreve e o que as escolas efetivamente realizam (Silva; Carvalho; Silva, 2022; Leite; Aguiar, 2022). Ao mesmo tempo, os dados do Diagnóstico Equidade do Ministério da Educação posicionam o Rio Grande do Norte em situação de retrocesso relativo no conjunto dos índices de ERER, o que torna o caso de Mossoró ainda mais urgente do ponto de vista da análise e da intervenção qualificada.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A segunda seção discute a gênese, o conceito e as dimensões analíticas do letramento racial. A terceira examina a ERER e a construção de uma educação antirracista, articulando legislação, política educacional e prática pedagógica. A quarta situa o letramento racial e a ERER no contexto específico da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, com análise dos dados disponíveis e identificação das lacunas que demandam investigação empírica futura. As considerações finais sintetizam as contribuições do artigo e retomam a questão norteadora em seu nível mais estrutural.

2 LETRAMENTO RACIAL: GÊNESE, CONCEITO E DIMENSÕES ANALÍTICAS

O conceito de letramento racial não emergiu de um único campo disciplinar nem de uma única tradição intelectual. Suas raízes encontram-se em pelo menos três vertentes convergentes: a tradição dos estudos do letramento, que expandiu o conceito de literacia para além da decodificação de textos escritos, compreendendo-a como prática social situada historicamente (Street, 1984); a teoria racial crítica (Critical Race Theory), desenvolvida nos Estados Unidos a partir dos anos 1970, que propõe a análise do racismo como elemento estrutural e não como anomalia ou desvio dos sistemas sociais e jurídicos (Delgado; Stefancic, 2001); e a pedagogia crítica, especialmente a tradição freiriana, que articula a leitura da palavra à leitura do mundo e

compreende a educação como prática de libertação, inseparável do reconhecimento das condições históricas de opressão dos sujeitos educandos (Freire, 1989). Essas três vertentes convergem, sem se fundir, em torno da ideia de que compreender o mundo racial exige um conjunto específico de competências que não se desenvolvem espontaneamente, mas precisam ser deliberadamente cultivadas.

No âmbito da educação brasileira, a elaboração mais sistemática do conceito de letramento racial está associada à obra de Aparecida de Jesus Ferreira, que propõe a noção de letramento racial crítico para designar a capacidade de reconhecer, analisar e agir sobre as manifestações do racismo presentes nos textos, nas práticas sociais e nas instituições, incluindo a instituição escolar (Ferreira, 2014). O ponto decisivo da contribuição de Ferreira está na ênfase sobre o caráter crítico do letramento: não basta reconhecer a existência de diferentes grupos raciais ou celebrar a diversidade cultural; é preciso compreender como a raça foi historicamente construída como categoria de dominação e como essa construção continua a organizar hierarquias, distribuir privilégios e produzir silenciamentos no interior das relações sociais e educacionais. Nesse sentido, o letramento racial crítico distingue-se do que poderíamos chamar de letramento racial superficial, que se satisfaz com o reconhecimento formal da pluralidade étnica sem questionar as estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade racial.

5

Essa distinção entre uma dimensão cognitiva e uma dimensão crítica do letramento racial merece ser aprofundada. A dimensão cognitiva refere-se ao conjunto de conhecimentos substantivos que o sujeito letrado racialmente precisa construir: o conhecimento da história africana e afro-brasileira em perspectiva não eurocêntrica, a compreensão dos processos de escravização e de suas consequências históricas de longa duração, o reconhecimento das contribuições civilizatórias das populações negras e indígenas para a formação da sociedade brasileira, e a familiaridade com os conceitos centrais do debate racial contemporâneo, como racismo estrutural, branquitude, colonialidade do saber e do poder. A dimensão crítica, por sua vez, refere-se à capacidade de mobilizar esses conhecimentos para ler as situações concretas do cotidiano escolar e social, identificando como o racismo opera, muitas vezes de forma velada e naturalizada, nas práticas pedagógicas, nos currículos, nos materiais didáticos, nas relações interpessoais e nas políticas institucionais.

Autores como Braúna, Souza e Andrade Sobrinha (2022) sublinham que o letramento racial "possibilita uma ação entre sujeitos, brancos e negros, que tem como compromisso

político-social o combate ao racismo", o que indica que a dimensão da agência e do enfrentamento é constitutiva do conceito. Não se trata, portanto, de um letramento contemplativo, voltado para o simples acúmulo de informações sobre as relações raciais; trata-se de um letramento comprometido com a transformação das condições que produzem a desigualdade racial, o que implica necessariamente a formação de sujeitos capazes de nomear o racismo quando ele ocorre, de recusar as representações negativas e estereotipadas de grupos racializados, de construir currículos e práticas pedagógicas que afirmem a humanidade e a dignidade de todos os sujeitos, e de sustentar essas escolhas diante das resistências institucionais e interpessoais que inevitavelmente emergem.

Há, contudo, limites conceituais que precisam ser reconhecidos. O letramento racial, enquanto conceito produzido predominantemente no interior de tradições acadêmicas norte-americanas e posteriormente reelaborado no contexto brasileiro, corre o risco de ser assimilado como competência individual desconectada das condições estruturais que produzem o racismo. Em outras palavras, se o letramento racial for compreendido apenas como atributo do professor individualmente conscientizado, perde-se de vista a dimensão coletiva e institucional do problema: o racismo não é apenas uma questão de atitudes individuais, mas de estruturas sociais, econômicas e políticas que organizam a distribuição desigual de oportunidades e reconhecimentos. Daí a importância de articular o letramento racial, como prática pedagógica, à crítica do racismo estrutural, tal como formulada por Almeida (2019), que o define como "decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares". Essa articulação permite que o letramento racial não se reduza a uma competência individual, mas se constitua como projeto coletivo de transformação das condições institucionais que sustentam a desigualdade racial no interior das escolas.

Além disso, argumentamos que o letramento racial, para ser efetivo no contexto educacional brasileiro, precisa ser articulado às epistemologias do Sul e às perspectivas afrocentradas, reconhecendo que o próprio acervo de conhecimentos a partir do qual o sujeito lê o mundo racial está condicionado por uma tradição epistêmica eurocêntrica que invisibiliza e desvaloriza os saberes produzidos pelos povos negros e indígenas (Santos, 2010; Asante, 1987). Nesse sentido, o letramento racial não é apenas uma questão de ampliar o repertório de conhecimentos históricos e culturais dos sujeitos; é, fundamentalmente, uma questão de

reposicionamento epistemológico, que exige reconhecer a legitimidade e a riqueza dos saberes que foram sistematicamente excluídos dos currículos escolares e das práticas pedagógicas hegemônicas.

3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil não emergiu de uma iniciativa espontânea do Estado ou do sistema educacional. Ela é resultado de décadas de luta do Movimento Negro organizado, que denunciou sistematicamente o silêncio e a invisibilidade das populações negras nos currículos escolares, a persistência de representações negativas nos materiais didáticos, a ausência de referências positivas para as crianças e jovens negros no interior das escolas, e o fracasso escolar como fenômeno racialmente determinado que as estatísticas educacionais insistiam em tratar como déficit individual ou familiar (Gomes, 2017). A aprovação da Lei n. 10.639/2003 representou, portanto, não apenas uma conquista legislativa, mas o reconhecimento formal de que a escola brasileira havia sido, historicamente, um espaço de reprodução do racismo e de negação das identidades negras, e que era necessário romper esse padrão por meio de uma intervenção normativa explícita.

7

O marco legal da EREER no Brasil estrutura-se em torno de alguns documentos fundamentais. A Lei n. 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e privadas, de educação básica. Em 2008, a Lei n. 11.645 ampliou essa obrigatoriedade para incluir também a história e cultura indígena, reconhecendo a pluralidade étnica constitutiva da formação nacional. O Parecer CNE/CP n. 03/2004 e a Resolução CNE/CP n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER, traduziram a legislação em orientações pedagógicas e curriculares, definindo princípios, objetivos e estratégias para a implementação da EREER em todos os níveis e modalidades de ensino. A partir desses marcos, caberia aos sistemas de ensino, às secretarias de educação, às escolas e aos professores construir as condições concretas para que o prescrito normativo se convertesse em prática educacional efetiva.

Entretanto, como observam Gomes e Jesus (2013), "a aprovação da lei não assegura automaticamente a implementação do conteúdo necessário", e a distância entre o texto

normativo e a prática pedagógica revelou-se, nos anos subsequentes, muito maior do que a celebração da conquista legislativa havia sugerido. Essa distância não é acidental; ela é estruturalmente produzida por um conjunto de condições que precisam ser examinadas com rigor. Em primeiro lugar, a formação inicial dos professores nas licenciaturas, de modo geral, ofereceu e continua a oferecer, segundo constata pesquisa de Coelho e Coelho (2018), uma atenção insuficiente à EREER, o que significa que uma parcela significativa dos docentes em exercício nas escolas públicas brasileiras não possui o letramento racial mínimo necessário para implementar as diretrizes da lei. Em segundo lugar, os currículos escolares, organizados em torno de uma hierarquia de conhecimentos que privilegia a tradição europeia e ocidental, resistem estruturalmente à incorporação de perspectivas afro-brasileiras, africanas e indígenas, não por inércia ou negligência individual, mas porque essa hierarquia está inscrita nas próprias concepções de conhecimento legítimo que orientam a seleção e a organização dos saberes escolares. Em terceiro lugar, os materiais didáticos, embora tenham avançado significativamente após a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a incorporação de critérios relativos à diversidade étnico-racial na avaliação das obras, ainda apresentam representações insuficientes e por vezes inadequadas das populações negras e indígenas, perpetuando estereótipos que o letramento racial deveria desconstruir (Tavernard; Clemente; Pontes, 2026).

A educação antirracista, que a EREER visa construir, implica uma transformação que vai além da inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos. Ela pressupõe, como argumenta Gomes (2012), um processo de descolonização curricular, que questiona as hierarquias epistêmicas que definem o que conta como conhecimento legítimo nas escolas e que reconhece a contribuição das culturas e dos saberes produzidos pelos povos negros e indígenas não como complemento ou enriquecimento do currículo eurocêntrico, mas como perspectivas epistemológicas plenas, capazes de iluminar dimensões da realidade que o eurocentrismo sistematicamente obscurece. Essa descolonização curricular, vale insistir, não se realiza pela simples adição de disciplinas ou unidades temáticas sobre história africana ou cultura afro-brasileira; ela exige a revisão das premissas epistemológicas que organizam o conhecimento escolar como um todo, o que é, ao mesmo tempo, politicamente mais exigente e pedagogicamente mais complexo do que a mera inclusão de conteúdos.

O papel da formação docente nesse processo é, portanto, central e insubstituível. Coelho e Coelho (2021) argumentam que "a concepção de uma educação antirracista apenas se torna possível com docentes que tiveram contato com discussões sobre diversidade étnico-racial em sua formação", o que situa a questão da formação inicial e continuada dos professores como condição sine qua non para a efetivação da EREER. Tardif (2014) contribui para essa compreensão ao definir os saberes docentes como conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática profissional, o que implica reconhecer que o letramento racial não é apenas um conhecimento declarativo a ser transmitido em cursos de formação, mas um saber prático que precisa ser construído na e para a ação pedagógica concreta. Nesse sentido, a formação docente para a EREER precisa combinar a fundamentação teórica sobre as relações raciais com a reflexão sobre as práticas pedagógicas em contextos escolares específicos, permitindo que os professores desenvolvam tanto o conhecimento histórico e conceitual quanto as competências práticas para implementar a EREER em suas salas de aula.

A perspectiva das epistemologias do Sul, elaborada por Santos (2010), e a afrocentricidade, proposta por Asante (1987), oferecem contribuições decisivas para repensar os fundamentos de uma educação antirracista que não se limite a incluir a África e os africanos na narrativa eurocêntrica dominante, mas que coloque os saberes, as perspectivas e as experiências das populações negras e indígenas como centros a partir dos quais o conhecimento escolar pode ser reorganizado. No contexto brasileiro, essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de intelectuais como Abdias do Nascimento, cuja obra sobre o genocídio do negro brasileiro denuncia os mecanismos estruturais de eliminação física e simbólica das populações negras, e de Lélia Gonzalez, que elaborou a noção de amefricanidade para pensar as sociedades latino-americanas como "herdeiras históricas das ideologias de classificação social, racial e sexual" (Gonzalez, 2020), propondo uma perspectiva que reconhece a centralidade das populações negras e indígenas na formação cultural e histórica da região.

Kilomba (2019), por sua vez, contribui com a categoria de racismo cotidiano para nomear as microagressões, os silenciamentos e as exclusões que os sujeitos negros experimentam no cotidiano das instituições, incluindo as escolares, e que frequentemente não são reconhecidos como manifestações de racismo por quem não possui letramento racial suficiente para identificá-los. Esse conceito é particularmente relevante para a educação, pois aponta que o racismo não opera apenas em seus episódios mais explícitos e dramáticos, mas nas interações

cotidianas, nas expectativas diferenciadas sobre o desempenho de alunos negros e brancos, no tom com que professores se dirigem a determinados estudantes, nas ausências dos currículos e nas representações dos materiais didáticos. Sem letramento racial, esses episódios permanecem invisíveis ou são atribuídos a causas individuais, psicológicas ou de classe, e a escola reproduz o racismo sem se reconhecer como agente dessa reprodução.

Cabe ainda registrar que a implementação da EREER enfrenta resistências que não são apenas de ordem formativa, mas também política e ideológica. A narrativa do *mito da democracia racial*, que Gonzalez (2020) e Cavalleiro (2020) analisam como mecanismo de ocultamento das práticas racistas existentes no território nacional, continua a operar como obstáculo simbólico à implementação de políticas de combate ao racismo nas escolas, gerando resistências que se manifestam desde a recusa de gestores e professores em reconhecer o racismo como problema escolar até a oposição de segmentos da sociedade às ações afirmativas e às políticas de promoção da igualdade racial na educação (Carvalho et al., 2023). Diante disso, a educação antirracista não pode ser pensada como projeto consensual ou como acréscimo tranquilo ao currículo existente; ela é, por sua natureza, um projeto político que produz tensões e que exige sustentação institucional, política e epistemológica para se consolidar.

4 LETRAMENTO RACIAL E EREER NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ/RN

Mossoró, segundo município do Rio Grande do Norte em população e relevância econômica, possui uma história de presença e organização do Movimento Negro que merece atenção analítica específica. O estudo de Leite e Aguiar (2022) documenta a Louvação ao Baobá como "dispositivo de luta sociopolítica e cultural que demarca a presença da ancestralidade negra" na cidade, caracterizando-a como manifestação que articula memórias, identidades negras e saberes ancestrais em um contexto urbano marcado por tensões raciais que o discurso oficial frequentemente tende a suavizar ou invisibilizar. Essa presença histórica do Movimento Negro e suas expressões culturais e religiosas afro-brasileiras constituem, ao mesmo tempo, um recurso pedagógico de inegável valor para a EREER e um indicador de que a demanda por uma educação antirracista em Mossoró não é importada ou artificial, mas radica em uma experiência histórica local concreta.

Entretanto, os estudos disponíveis sobre a rede municipal de ensino de Mossoró revelam

um cenário de implementação precária e fragmentada da EREER. A pesquisa de Silva, Carvalho e Silva (2022) com docentes da rede estadual mossoroense, cujas conclusões oferecem elementos indicativos também para a rede municipal, constatou que os professores reconhecem a importância da temática étnico-racial, mas enfrentam "ausência de formação adequada e os impactos de um currículo ainda matizado por um viés racial homogeneizante". Esse diagnóstico é coerente com o que a literatura nacional sobre implementação da Lei n. 10.639/2003 tem registrado de forma recorrente: a disposição individual do professor não é condição suficiente para a efetivação da EREER quando não existe uma política formativa e curricular sistêmica que sustente e oriente essa prática. Carvalho et al. (2023), em pesquisa sobre interdisciplinaridade e EREER em escolas de Mossoró, constataram que, embora os professores possuam conhecimento teórico sobre o tema, a prática sistemática é dificultada por "políticas educacionais fragmentadas", o que indica que o problema não é apenas de formação individual, mas de organização institucional e de política educacional.

Os dados do Diagnóstico Equidade do Ministério da Educação permitem situar esse cenário local em perspectiva nacional e estadual. A tabela a seguir apresenta a posição das redes municipais do Rio Grande do Norte nos índices de EREER, comparando os resultados de 2024 e 2026:

Tabela 1: Posição das Redes Municipais do Rio Grande do Norte (RN) nos Índices de EREER (2024 e 2026)

Índice avaliado	Posição RN (2024)	Posição RN (2026)	Posição Brasil (2024)	Posição Brasil (2026)
Índice Geral de EREER	23º	25º	13º	17º
Institucionalização	26º	23º	13º	15º
Formação	24º	27º	11º	18º
Gestão	22º	25º	13º	15º
Material Didático	16º	18º	9º	11º
Financiamento	8º	10º	15º	18º
Avaliação e Monitoramento	16º	25º	12º	15º

Fonte: CGAM/Secadi, Ministério da Educação (MEC). Dados do Diagnóstico Equidade, 2024 e 2026 (Brasil, 2026).

A leitura analítica desses dados revela um quadro que não pode ser interpretado como mera oscilação estatística. O que os índices demonstram é um movimento de retrocesso relativo do Rio Grande do Norte no conjunto dos indicadores de EREER entre 2024 e 2026, retrocesso esse que se manifesta de forma particularmente acentuada nas dimensões de Formação (de 24º para 27º entre as unidades federativas), Avaliação e Monitoramento (de 16º para 25º) e Gestão (de 22º para 25º). Isso não quer dizer, porém, que as iniciativas locais sejam inexistentes; significa que elas são insuficientes para garantir ao estado uma posição de avanço relativo em relação ao conjunto das redes municipais brasileiras, que, por sua vez, também recuou no índice geral (de 13º para 17º no plano nacional). O dado do Financiamento merece atenção específica: embora o RN ocupe posições relativamente melhores nesse índice (8º em 2024, 10º em 2026), a melhora nos recursos financeiros não se converteu em avanço correspondente nos índices substantivos de formação, gestão e avaliação, o que indica um problema de efetividade na aplicação dos recursos disponíveis, mais do que um problema exclusivamente de dotação financeira.

A dimensão mais sintomática é a do Índice de Avaliação e Monitoramento, que registra o maior recuo proporcional entre todos os indicadores, passando da 16ª para a 25ª posição entre as unidades federativas. Esse movimento sugere que as redes municipais do RN não apenas avançam pouco na implementação da EREER, mas monitoram cada vez menos sistematicamente o que estão realizando nesse campo, o que compromete a possibilidade de identificar avanços, corrigir trajetórias e sustentar políticas ao longo do tempo. Sem avaliação e monitoramento efetivos, as ações de EREER tendem a permanecer pontuais, descontínuas e dependentes da iniciativa de profissionais individualmente comprometidos, sem que se constituam como política institucional sustentável. O que os dados do Diagnóstico Equidade apontam, em última instância, é que o Rio Grande do Norte, e com ele a rede municipal de Mossoró, encontra-se em uma trajetória de fragilização das condições institucionais para a EREER, precisamente no momento em que a legislação e as diretrizes nacionais demandariam o movimento contrário.

No que diz respeito especificamente à rede municipal de Mossoró, é necessário estabelecer uma distinção metodológica rigorosa entre o que está documentalmente previsto, o que foi efetivamente implementado e o que ainda carece de investigação empírica sistemática. Os documentos orientadores municipais, incluindo o Plano Municipal de Educação, preveem, em termos gerais, a implementação das diretrizes nacionais para a EREER, o que é coerente com a obrigatoriedade normativa. Contudo, a existência de previsões documentais não garante sua

efetivação pedagógica, como a literatura amplamente demonstra (Gomes; Jesus, 2013). Não existem, até o momento, dados suficientes para afirmar com rigor em que medida a EREER é sistematicamente abordada nas salas de aula da rede municipal de Mossoró, em que proporção os professores receberam formação continuada específica para sua implementação, e em que medida os projetos político-pedagógicos das escolas incorporam de forma substantiva os princípios da educação antirracista. Essa lacuna não é um dado menor; ela é, em si mesma, um resultado relevante da discussão teórica aqui empreendida, pois indica que a própria ausência de monitoramento sistemático é um dos obstáculos à efetivação da EREER na rede.

O que os dados disponíveis permitem afirmar, com base na articulação entre a produção científica local e os indicadores nacionais, é que Mossoró possui condições históricas, culturais e intelectuais para construir uma política municipal de EREER fundada no letramento racial, mas que essa construção não ocorrerá espontaneamente a partir da mobilização individual de professores comprometidos. Ela requer uma política sistêmica de formação continuada, organizada em torno do letramento racial como eixo estruturante, articulada à revisão dos currículos e dos materiais didáticos em uso, sustentada por mecanismos efetivos de avaliação e monitoramento, e apoiada por gestores e formuladores de política que reconheçam a EREER não como exigência burocrática, mas como projeto educacional insubstituível para a construção de uma Escola que seja efetivamente democrática, ou seja, que reconheça e afirme a humanidade e a dignidade de todos os sujeitos que a habitam, independentemente de sua pertença racial.

A pesquisa de Santiago Neto e Souza Neto (2025) sobre letramento racial em programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental oferece elementos adicionais para compreender as possibilidades e os limites de iniciativas formativas nesse campo. Os autores indicam que programas de formação continuada focados no letramento racial podem produzir transformações significativas nas concepções e práticas dos professores, desde que estejam organizados em torno de uma perspectiva crítica que supere a abordagem puramente informativa e promova a reflexão sobre as próprias experiências raciais dos docentes, suas representações sobre as populações negras e indígenas e as implicações pedagógicas dessas representações. Essa perspectiva é convergente com a de Ferreira (2014), que enfatiza o caráter autobiográfico e reflexivo do letramento racial como processo de formação, e com a de hooks (2017), que propõe a educação como prática de liberdade, capaz de transformar tanto os educandos quanto os educadores quando fundamentada em uma pedagogia crítica e

comprometida com a superação das opressões.

Figueiredo e Fotopoulos (2024), por sua vez, articulam letramento racial e formação de professores no contexto das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, argumentando que essas legislações oferecem um horizonte normativo que pode e deve ser preenchido por práticas formativas fundamentadas no letramento racial crítico. Rocha et al. (2025) aprofundam essa articulação ao tratar o letramento racial como ferramenta pedagógica para o combate ao racismo estrutural, sublinhando que a lei, por si só, não produz transformação, mas que ela cria as condições normativas dentro das quais práticas pedagógicas letradas racialmente podem se desenvolver e se sustentar institucionalmente. Rodrigues e Amorim (2025) complementam essa análise ao documentar os desafios específicos enfrentados por professores em redes municipais brasileiras na implementação da EREER, destacando a persistência da falta de formação adequada como obstáculo central, o que é consistente com os dados do Diagnóstico Equidade analisados anteriormente.

O caso da Louvação ao Baobá, documentado por Leite (2023), merece atenção particular nesse contexto, pois representa uma experiência cultural e religiosa afro-brasileira produzida pelo Movimento Negro mossoroense que articula, de forma concreta, memória histórica, identidade racial e saberes ancestrais em um dispositivo simbólico que poderia ser mobilizado pedagogicamente pela rede municipal de ensino como recurso para o letramento racial. A existência dessa experiência local demonstra que Mossoró não precisa buscar fora de si os elementos para construir uma educação antirracista enraizada na experiência histórica e cultural das populações negras do município. Entretanto, a conversão dessa potencialidade em prática pedagógica sistemática depende de que os professores e gestores da rede municipal possuam letramento racial suficiente para reconhecer o valor epistemológico e pedagógico dessas experiências e para integrá-las aos currículos e práticas escolares de forma criativa e crítica, e não apenas folclórica ou decorativa.

14

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem conclusão, no sentido convencional do termo, o que este artigo oferece ao campo é um diagnóstico estrutural que recusa o otimismo normativo e convoca, implicitamente, a uma revisão das condições nas quais a EREER e o letramento racial têm sido tratados pela política educacional. Argumentamos, ao longo das seções anteriores, que o letramento racial constitui o

fundamento epistemológico sem o qual a EREER permanece como obrigação formal destituída de substância transformadora; que a distância entre o marco legal e a prática pedagógica é produzida estruturalmente por condições que incluem a precariedade da formação docente, a resistência dos currículos eurocêntricos e o racismo institucional que organiza as próprias políticas educacionais; e que o caso de Mossoró/RN, situado em um estado cujos índices de EREER revelam retrocesso relativo entre 2024 e 2026, ilustra com clareza a tensão entre o que a legislação prescreve e o que as condições concretas das redes municipais permitem realizar.

A questão norteadora que organizou este artigo, sobre em que medida o letramento racial se constitui como fundamento epistemológico indispensável para a efetivação da EREER na rede municipal de ensino de Mossoró, encontra resposta tanto nas análises teóricas empreendidas quanto nos dados empíricos disponíveis: sim, o letramento racial é condição necessária, mas sua ausência sistemática nos percursos de formação docente e nas políticas curriculares municipais constitui o principal obstáculo à efetivação da EREER como projeto educacional coletivo.

Essa resposta, porém, não encerra a questão; ao contrário, a desloca para um nível mais profundo: por que, passadas duas décadas da lei, as condições para o desenvolvimento do letramento racial nos sistemas municipais de ensino permanecem tão precárias? A resposta a essa pergunta não pode ser encontrada apenas no campo da educação; ela exige a análise das estruturas que organizam o racismo como fenômeno social e político no Brasil, estruturas que Almeida (2019) identificou como constitutivas do modo normal de funcionamento da sociedade brasileira.

As lacunas identificadas na literatura e nos dados disponíveis sobre Mossoró apontam para a necessidade urgente de pesquisas empíricas que investiguem sistematicamente: como os professores da rede municipal compreendem e praticam a EREER em suas salas de aula; em que medida os projetos político-pedagógicos das escolas municipais incorporam os princípios da educação antirracista; quais são as concepções de letramento racial presentes nos programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação; e de que modo os recursos culturais locais, como a Louvação ao Baobá, são ou poderiam ser mobilizados nos currículos da rede.

O que os dados do Diagnóstico Equidade registram para o Rio Grande do Norte não é uma tragédia circunstancial; é a expressão quantificada de uma condição estrutural que persiste porque os sistemas de ensino, incluindo o de Mossoró, ainda não construíram as condições

institucionais, formativas e curriculares para que o letramento racial deixe de ser uma exceção produzida por professores comprometidos e se converta em projeto coletivo, sistemático e sustentável de uma rede de ensino que se reconheça responsável pela formação de crianças e jovens para a vida em uma sociedade racialmente desigual e que, precisamente por isso, exige de seus educadores muito mais do que boa vontade.

REFERÊNCIAS

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

ARMANDILHA, W. F. C.; PETRAGLIA, I. C. Letramento racial e a Lei 10.639/03, uma ponte hermenêutica. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2023.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRAÚNA, C. J. D.; SOUZA, D. S.; ANDRADE SOBRINHA, Z. M. L. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

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". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei n. 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". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 03, de 10 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diagnóstico Equidade 2026: avanço das políticas de educação étnico-racial**. Brasília, DF: MEC, 2026..

CARVALHO, G. P.; OLIVEIRA, É. J.; SERRANO, D. D.; COSTA, C. R. Ação afirmativa e educação para as relações étnico-raciais: a interdisciplinaridade na escola. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 16, n. 10, out. 2023.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. As licenciaturas em história e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e192224, 2018.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de história nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

DELGADO, R.; STEFANCIC, J. **Critical race theory**: an introduction. New York: New York University Press, 2001.

FERREIRA, A. J. (Org.). **Leituras sobre letramento racial**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

FIGUEIREDO, J. R. L.; FOTOPOULOS, H. A. Letramento racial: perspectivas e possibilidades das leis 10.639/03 e 11.645/08 para a educação das relações étnico-raciais na formação de professores. *Revista Transmutare*, **Curitiba**, v. 9, e18127, p. 1-18, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, **Lisboa**; Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

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

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó,

2019.

LEITE, L. S. M.; AGUIAR, A. L. O. Louvação ao Baobá na/da cidade de Mossoró/RN: uma perspectiva epistêmico-metodológica. **Mnemosine Revista**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2022.

LEITE, L. S. M. **Louvação ao Baobá na cidade de Mossoró/RN: memórias, identidades negras e saberes ancestrais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, J. S. P. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ROCHA, L. F. B. V. et al. O letramento racial como ferramenta pedagógica: contribuições da Lei 10.639/2003 para o combate ao racismo estrutural. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 10, out. 2025.

RODRIGUES, J. J. S.; AMORIM, S. R. M. Educação para as relações étnico-raciais e atuação docente: desafios e perspectivas na rede municipal de Seabra-BA. **Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 289-306, jul./dez. 2025.

SANTIAGO NETO, J. A.; SOUZA NETO, A. J. Letramento racial em programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *Academic Journal of Studies in Society, Sciences and Technologies*, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 1-13, 2025.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, F. R.; CARVALHO, G. P.; SILVA, F. V. Sobre a reeducação das relações étnico-raciais na escola pública: percepções de docentes de Mossoró/RN. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 316-330, jul./set. 2022.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

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

TAVERNARD, M. C. S.; CLEMENTE, V. M. S.; PONTES, V. M. A. A formação do leitor frente às questões étnico-raciais: uma análise da literatura negra no PNLD. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 19, e-26893, 2026.