



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO  
DOCENTE  
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**FERNANDO NUNES DE VASCONCELOS**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EEMTI PROFESSORA MARIETA SANTOS  
EM BELA CRUZ- CE: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

**REDENÇÃO - CE  
2025**

FERNANDO NUNES DE VASCONCELOS

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EEMTI PROFESSORA MARIETA SANTOS  
EM BELA CRUZ- CE: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

**Linha de Pesquisa:** Ensino e Formação

**Orientadora:** Profa. Dra. Sinara Mota Neves Almeida

**REDENÇÃO - CE**

**2025**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Vasconcelos, Fernando Nunes de.

V331r

As relações étnico-raciais na EEMTI Professora Marieta Santos em  
Bela Cruz - CE: O processo de construção da práxis pedagógica /  
Fernando Nunes de Vasconcelos. - Redenção, 2025.  
163f: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado  
Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da  
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção,  
2025.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Mota Neves Almeida.

1. Educação antirracista. 2. Educação - Políticas de ações  
afirmativas. 3. Práxis pedagógica. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 370.115

---

FERNANDO NUNES DE VASCONCELOS

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EEMTI PROFESSORA MARIETA SANTOS  
EM BELA CRUZ- CE: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS  
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida (Orientadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

---

**Prof. Dr. Elcimar Simão Martins**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

---

**Profa. Dra. Maria Kellynia Farias Alves**

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Ao meu pai José Antenor (*in memoriam*) com quem aprendi os valores da vida.

À minha mãe Livramento, meu exemplo de força e inspiração.

À minha esposa Morganna, por todo amor e pelo gesto de caminhar lado a lado, apoiando cada etapa desse processo desafiador.

Ao meu filho Bento pela inspiração e amor incondicional.

A todos os professores que contribuíram com a minha formação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ser meu escudo e a proteção de sempre.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sinara Mota Neves de Almeida, pela humanização e afetuosidade durante a orientação e pela potencialização de minha autonomia e pelos laços de amizade construídos.

À equipe de docentes do PPGEF UNILAB-IFCE, pelas relações e aprendizados construídos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência-EDDOCENCIA, em nome da Profa. Dra. Sinara Mota, Profa. Dra. Elisângela André, e Prof. Dr. Elcimar Martins, pelas reflexões e inquietações geradas durante as aulas das disciplinas e nas discussões nos momentos de estudo.

A todos os colegas da minha turma do Curso de Mestrado.

À EEMTI Professora Marieta Santos pela oportunidade de realizar a pesquisa nesta instituição.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Acaraú pelo apoio institucional.

À professora Cyntia Vasconcelos pela inspiração e por me fazer acreditar que o ingresso no mestrado era possível.

À minha sogra Marta pelo apoio dado aos primeiros dias de vida do nosso Bento. Esta parceria foi essencial para que pudesse concluir a escrita.

## IGUAL-DESIGUAL

“Todas as guerras do mundo são iguais  
Todas as formas são iguais  
Todos os amores, iguais, iguais, iguais.  
Iguais todos os rompimentos  
A morte é igualíssima  
[...]

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes,  
são iguais,  
Contudo o homem não é igual a nenhum outro  
homem, bicho ou coisa.  
[...]

Ninguém é igual a ninguém. Não é igual a nada.  
Todo ser humano é um estranho ímpar”.

(Carlos Drummond de Andrade, 1985)

## RESUMO

Passados mais de cento e trinta e cinco anos da abolição das pessoas escravizadas no Brasil, nosso país tem uma dívida histórica com a população negra. Desde o período escravagista, há lutas do povo negro contra a discriminação racial, a herança escravocrata e a falácia da democracia racial. Para além das reivindicações, esse movimento trouxe inúmeras contribuições em defesa de uma educação antirracista. O Brasil tem avançado na construção de uma legislação direcionada à educação para relações étnico-raciais (ERER), entretanto, existem muitos desafios que inviabilizam a implementação dessa política. A implantação de uma pedagogia antirracista, exige uma atuação holística na prática pedagógica, capaz de resistir ao histórico processo de exclusão. A relevância social e acadêmica desta pesquisa encontra-se na possibilidade de valorização da identidade étnico-racial e com a efetivação das políticas e ações afirmativas (Leis nº 10.639/2003 e lei nº 11.645/2008). Objetivou-se analisar a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial no contexto da EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz – CE. Metodologicamente, a investigação de abordagem qualitativa, utilizou um estudo de caso e teve como produto educacional a implantação de um Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER). O objeto de estudo da investigação dialogou com perspectivas teóricas de autores como: Candau (2008), Franco (2012 e 2016), Freire(1968,1987, 1996, 1998, 2001, 2004, 2005, 2010 e 2012), Gomes(1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008, 2011, 2012 e 2021) , Lopes(2005), Martins(2020), Meijer (2012 e 2019), Munanga (2014), Petit(2016), Pimenta(1999, 2002, 2008 e 2012), Sacristan (1998), Santomé (1995 e 2008), Silva (2010), Souza (2012), Vázquez (1977 e 2011), dentre outros. O estudo revelou que a construção de uma práxis pedagógica suleada pela identidade étnico-racial, marcada pela constante (re)construção e (re)composição, garante uma educação antirracista, emancipatória, crítica e humanizada. Esse processo requer atuação coletiva e sinergia com a formação docente, constituída a partir de uma atuação dialógica de reflexão sobre a ação. Os resultados sinalizaram, ainda, que o combate aos preconceitos e as múltiplas formas de discriminação é marcado por desafios influenciados pelo contexto históricos e sociopolítico. O NEER configurou-se como um potente instrumento na implementação das políticas de ações afirmativas, abrindo possibilidades a valorização e ao fortalecimento da identidade social. Urge, portanto, a necessidade de implementação de uma proposta eficiente e eficaz para a valorização da identidade étnico-racial de modo que as diversas culturas pertencentes ao ambiente escolar sejam vistas, refletidas, respeitadas e valorizadas por um modelo educacional que seja, de fato, humanizado e antirracista.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas. Educação antirracista. Práxis pedagógica.



## ABSTRACT

More than one hundred and thirty-five years after the abolition of slavery in Brazil, our country has a historical debt to the black population. Since the slavery period, black people have been fighting against racial discrimination, the legacy of slavery, and the fallacy of racial democracy. In addition to the demands, this movement has brought countless contributions in defense of anti-racist education. Brazil has made progress in the construction of legislation aimed at education for ethnic-racial relations (ERER), however, many challenges make the implementation of this policy unfeasible. The implementation of an anti-racist pedagogy requires a holistic approach in pedagogical practice, capable of resisting the historical process of exclusion. The social and academic relevance of this research is embedded in the possibility of valuing ethnic-racial identity and the implementation of affirmative action policies (Law nº. 10.639/2003 and Law nº. 11.645/2008). The objective was to analyze the dialectic of affirmation and denial of affirmative action policies and ethnic-racial identity in the context of EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz - CE. Methodologically, the investigation with a qualitative approach used a case study and had as an educational product the implementation of a Center for Ethnic-Racial Studies (NEER). The object of study of the investigation dialogued with the theoretical perspectives of authors such as Candau (2008), Franco (2012 e 2016), Freire (1968, 1987, 1996, 1998, 2001, 2004, 2005, 2010 e 2012), Gomes (1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008, 2011, 2012 e 2021), Lopes (2005), Martins (2020), Meijer (2012 e 2019), Munanga (2014), Petit (2016), Pimenta (1999, 2002, 2008 e 2012), Sacristan (1998), Santomé (1995 e 2008), Silva (2010), Souza (2012), Vázquez (1977 e 2011), among others. The study revealed that the construction of a pedagogical practice guided by ethnic-racial identity, marked by constant (re)construction and (re)composition, guarantees an anti-racist, emancipatory, critical, and humanized education. This process requires collective action and synergy with teacher training, based on a dialogical approach of reflection on action. The results also indicated that combating prejudice and multiple forms of discrimination is marked by challenges influenced by the historical and sociopolitical context. NEER has been configured as a powerful instrument in the implementation of affirmative action policies, opening up possibilities for the valorization and strengthening of social identity. Therefore, there is an urgent need to implement an efficient and effective proposal for the valorization of ethnic-racial identity so that the diverse cultures belonging to the school environment are seen, reflected, respected, and valued by an educational model that is, in fact, humanized and anti-racist.

**Keywords:** Affirmative actions. Anti-racist education. Pedagogical praxis.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Poema de Oliveira Silveira.....	113
Figura 02 -	Desafios apontados pelos professores.....	115
Figura 03 -	Estrutura organizacional do NEER.....	115
Figura 04 -	Possibilidades de ações do NEER.....	116
Figura 05 -	Possibilidades de ações do NEER.....	116
Figura 06 -	Possibilidades de ações do NEER.....	117
Figura 07 -	Discussão dialógica na escola.....	118
Figura 08 -	Tela inicial da apresentação.....	119
Figura 09 -	Diálogo com a equipe docente.....	120
Figura 10 -	Diálogo com a equipe docente.....	121
Figura 11 -	Diálogo com a equipe docente.....	121
Figura 12 -	Postagem na rede social Instagram.....	123
Figura 13 -	Card 01.....	123
Figura 14 -	Card 02.....	124
Figura 15 -	Card 03.....	124
Figura 16 -	Card 04.....	125
Figura 17 -	Capa do formulário no google forms.....	125
Figura 18 -	Card de divulgação do resultado.....	126
Figura 19 -	Relação dos selecionados para compor o NEER.....	126
Figura 20 -	Árvores confeccionadas.....	127
Figura 21 -	Árvore de um dos membros do núcleo.....	128
Figura 22 -	Construção da árvore.....	129
Figura 23 -	Membros do NEER.....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Mapeamento dos trabalhos extraídos da BDTD (2012-2023) ...	61
Quadro 02 -	Ações realizadas pela escola que dialogam com a diversidade étnico-racial.....	72
Quadro 03 -	Impactos de alguns fatores internos e externos a escola no fortalecimento da política da identidade étnico-racial na escola.	98

## LISTA DE SIGLAS

APN	Agentes da Pastoral Negros
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DAS	Direção e Assessoramento Superiores
ERER	Educação para Relações Étnico-Raciais
EEMTI	Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBRACE	Feira Brasileira de Ciências e Engenharia
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
ISEF	International Science and Engineering Fair
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEER	Núcleo de Estudos Étnico-raciais
PNAA	Programa Nacional de Ações Afirmativas
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos

PPGEF	Programa de Associado de Ensino e Formação Docente
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDHMJ	Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEM	Teatro Experimental do Negro (TEM).
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PONTOO DE PARTIDA: O ENCONTRO COM O TEMA.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICA .....</b>	<b>28</b>
2.1	A diversidade Étnico-racial na Educação.....	29
2.2	Políticas Públicas de Igualdade Racial no Brasil: da implementação aos desdobramentos.....	33
2.3	Referências suleadoras no trabalho de implementação da política antirracista.....	39
2.4	A formação inicial e continuada de professores na perspectiva étnico-racial.....	44
2.5	A práxis pedagógica como instrumento de emancipação.....	52
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>58</b>
3.1	A pesquisa qualitativa.....	58
3.2	Produções acadêmicas na área da pesquisa.....	59
3.3	Descrevendo os cenários da pesquisa .....	64
3.4	Descrevendo os procedimentos para a produção de dados.....	67
3.5	Descrevendo a proposta de produto educacional.....	68
3.6	Descrevendo as fases da pesquisa.....	70
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>72</b>
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>110</b>
5.1	Apresentação.....	110
5.2	Missão.....	111
5.3	Caminhos metodológicos.....	111
5.4	Ação 1: Dialogando com equipe docente.....	113
5.5	Ação 2: Gênese do Núcleo de Estudos Étnico-raciais.....	114
5.6	Ação 3: O NEER como potencializador do currículo escolar e da práxis pedagógica.....	118
5.7	Ação 4: Processo seletivo.....	123
5.8	Ação 5: Implantação e formação dos membros do NEER.....	127
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE III: REGULAMENTO DO NÚCLEO DE ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS (NEER).....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE IV: EDITAL DO PROCESSO SELETIVO.....</b>	<b>160</b>

## 1 PONTO DE PARTIDA: O ENCONTRO COM O TEMA

Ser e não ser  
O racismo que existe,  
O racismo que não existe.  
O sim que não,  
O não que é sim.  
É assim o Brasil  
Ou não?

(Silveira, 2009)

Ainda permanece no imaginário da sociedade brasileira uma visão de que há uma harmonia étnico-racial. É uma falácia que encortina o racismo, o preconceito. Segundo Chauí (2011, p.2), esse processo “opera com antinomias, tensões e contradições que não podem ser resolvidas sem uma profunda transformação da sociedade no seu todo e que por isso são transferidas para uma solução imaginária”.

A provocação do poeta Oliveira Silveira (2009), epigrafada no início deste texto, com o “Ser e não ser [...] o sim que é não, o não que é sim”, ganha significado quando se apodera do conceito apresentado por Chauí. A suposta harmonia racial mascara desigualdades estruturais e formas diversas de discriminação que persistem. Logo, é compreensível que a suposta democracia racial seja essencialmente restrita a narrativas criadas e reinterpretadas pela sociedade.

Nosso país tem uma dívida histórica com a população negra causada pelo escravismo criminoso. Essa triste herança traz como efeitos colaterais a opressão, a marginalização, o preconceito e o racismo, perpetuados e reinventados ao longo do tempo. Esse contexto marcado pela discriminação enraíza-se na cultura e na educação e contribui para o aumento da desigualdade em nosso país.

Assim como os homens, a consciência humana, embora materializada na interioridade, também é processada nas interações que ocorrem no contexto social. A consciência é um produto social que suleia as relações humanas. As subjetividades são formadas enquanto produto resultante de uma relação cheia de conflitos, disputas e embates por interesses hegemônicos. A mentalidade racista busca construir e consolidar, em um dado momento histórico, um poder que subjuga determinados grupos sociais, usando a ideologia como um dos elementos constitutivos dessa consciência, tentando assim, ocultar a própria realidade.



Posto isto, para combater o racismo, é necessário que se construa uma mentalidade antirracista. Urge, portanto, a necessidade de produzir uma consciência revolucionária, que combata as mais diversas práticas discriminatórias. Isso não ocorrerá por acaso. É preciso garantir o direito ao acesso à escola. Posteriormente, compreender que este processo é produto de uma ação intencional, de uma política que se propõe a construir um modo de sociabilidade mais equânime, que admita o histórico de opressão e valorize a identidade étnico-racial.

Desde o período escravagista, há lutas do povo negro contra a discriminação racial, a herança escravocrata e o mito da democracia racial. Para além das reivindicações, esse movimento trouxe inúmeras contribuições em defesa de uma educação antirracista. O Brasil tem avançado na construção de uma legislação direcionada à Educação para Relações Étnico-raciais (ERER), a exemplo, a Constituição Cidadã de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que alterou a LDB. Apesar da evolução na legislação, o país encontra dificuldades com a implementação e a efetivação da política. Ganhamos uma batalha, mas não a guerra.

Mediante consultas realizadas no site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), onde constam orientações para o trabalho pedagógico na rede, voltado à Educação para as Relações Étnico-racial (ERER), verifica-se que o estado do Ceará, ainda não possui uma diretriz estadual étnico-racial que represente o nosso território, a nossa identidade, o nosso povo.

A escola como instituição social é refém do “efeito esponja”, absorvendo as mazelas da herança escravocrata e, muitas vezes, contribuindo para sua perpetuação em um ambiente escolar marcado pelo preconceito. A instituição escolar precisa ser um antídoto em defesa de uma educação humanizada, nunca reprodutora de desigualdades.

Discutir identidade étnico-racial é uma pauta basilar à construção de uma educação que seja inclusiva, multicultural e humanizada. A implantação de uma pedagogia antirracista, exige uma atuação holística na prática pedagógica, capaz de resistir ao histórico processo de exclusão.

Apresento, como objeto de investigação, as relações étnico-raciais e o processo de construção da prática pedagógica na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Professora Marieta Santos, localizada na cidade de Bela Cruz no estado do Ceará.

A abordagem sobre essa pauta se justificou na urgência de refletir sobre a valorização da identidade étnico-racial, considerando a luta em favor de uma educação antirracista e multicultural e na necessidade de reconstruir fazeres e saberes que promovam uma equidade étnico-racial com vistas à construção de uma prática pedagógica que contribua com a construção de uma consciência crítica e comprometida com a desconstrução do racismo estrutural e de um modelo educacional excludente e eurocêntrico.

A relevância social e acadêmica desta pesquisa encontrou-se na possibilidade de valorização da identidade étnico-racial e com a efetivação das políticas e ações afirmativas que abrangem, sobretudo, a seguinte legislação: Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação(9394/96) e tornou obrigatório a inserção da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino; Lei nº 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares.

Contribui com a implementação de uma prática pedagógica humanizante, viabilizando a práxis considerando a territorialidade, o contexto social, as relações entre os entes escolares, tendo o contexto escolar como mola mestra, reforçando assim o pensamento de Freire (1987) em defesa de uma práxis pedagógica crítica, reflexiva e dialógica. É preciso valorizar a identidade étnico-racial de modo que as diversas culturas pertencentes ao ambiente escolar sejam vistas, refletidas, respeitadas e valorizadas por um modelo educacional que seja, de fato, humanizado.

O objeto de pesquisa não é descolado do eu pesquisador, tendo em vista que dialoga com minha trajetória pessoal, formativa e profissional. Essa reflexividade foi potencializada pelas reflexões e inquietações geradas durante o processo de formação continuada oportunizadas no decorrer do curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente no Programa de Associado de Ensino e Formação Docente PPGEF UNILAB – IFCE.

Minha trajetória educacional foi marcada, desde o princípio, por grandes desafios. Filho de agricultores, negro, da zona rural de Bela Cruz - Ce, o acesso à aprendizagem escolar sempre foi marcado por dificuldades que iam desde a falta de transporte para chegar à escola, às condições físicas precárias das instituições e o déficit na formação docente.

Cursei da educação infantil à 6ª série<sup>1</sup> do ensino fundamental em uma escola na minha própria localidade. Naquele tempo o transporte escolar não era garantido e precisava percorrer 4km a pé até a escola. A instituição era precária, as salas multisseriadas<sup>2</sup> e os professores possuíam apenas o ensino médio propedêutico. Era perceptível a força de vontade nos docentes, entretanto, era notável as dificuldades na aprendizagem. Eles sempre nos diziam que a educação transformava.

Na condição de garoto pobre, sempre via a escola como uma poderosa ferramenta de transformação social. Mesmo perante as fragilidades do sistema educacional, aproveitei cada uma das oportunidades. A motivação pessoal pelo desejo de aprender foi o grande diferencial. Tinha como projeto de vida concluir a educação básica. Era uma questão de sobrevivência, de superar o medo que tinha de morrer de fome, a oportunidade de garantir direitos fundamentais.

Ao finalizar a 6ª série, tinha pela frente um grande desafio. A escola que ofertava a 7ª série<sup>3</sup> estava localizada na sede de Bela Cruz, sendo necessário fazer um deslocamento diário de 30km. Sem acesso ao transporte escolar, decidimos eu e dois irmãos fazermos este percurso de bicicleta. Da 7ª série ao 3º ano do ensino médio foram muitos dias de pedalada, suor e força de vontade.

Quando cursava a 8ª série<sup>4</sup> perdi meu pai, foi um grande sofrimento. Mesmo enlutado e passando por grandes dificuldades financeiras, minha mãe tomou a decisão de manter a gente na escola, apesar da pressão para que fizesse o contrário e nos colocasse para trabalhar na agricultura com o objetivo de ajudar no sustento da família. Entre passar fome e estudar, minha mãe foi forte e tomou a decisão de nos manter na escola. Os primeiros meses foram difíceis, passamos por muitas dificuldades de necessidades básicas. Posteriormente, as coisas foram se ajustando.

A dificuldade para chegar à escola nos impulsionava a aproveitar cada uma das oportunidades. Via como a grande chance que tinha para mudar de vida. Compreendi, desde cedo, que a educação, de fato, transforma e diante do contexto em que vivia era a única possibilidade. No ensino médio optei por cursar pela manhã o médio científico e no turno tarde o médio pedagógico. Fazer o curso pedagógico era

---

<sup>1</sup> A 6ª série corresponde atualmente ao 7º ano do ensino fundamental

<sup>2</sup> As salas multisseriadas são espaços como discentes de idades e níveis educacionais diferentes.

<sup>3</sup> A 7ª série corresponde atualmente ao 8º ano do ensino fundamental

<sup>4</sup> A 8ª série corresponde atualmente ao 9º ano do ensino fundamental

uma garantia que ao concluir tinha a possibilidade de lecionar, algo que era meu grande sonho.

O ensino médio cursei na EEMTI Professora Marieta Santos, local onde fiz a pesquisa. Essa instituição contribuiu significativamente com meu processo de formação tanto pessoal, quanto profissional. Vivi experiências que reforçaram aquele pensamento de que, de fato, a educação é uma poderosa ferramenta de transformação social e do quanto eu poderia transformar a vida de outras pessoas atuando na docência.

Em 2002, quando ainda cursava o 3º ano do ensino médio, recebi uma proposta para atuar numa sala da educação de jovens e adultos na localidade de Mil Passos, próximo onde nasci. O desejo de atuar como professor superou os medos de encarar uma sala de aula ainda tão jovem, sem ter sequer concluído o ensino médio. O que experienciei no ensino médio pedagógico foi basilar no meu processo de gestão de sala de aula. O eu professor, mesmo que ainda inexperiente, já trazia repertórios pedagógicos, alguns reflexos daquilo que observava dos meus antigos professores e outros aprendidos durante o curso.

A experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) gerou muitas aprendizados e inquietações diversas. Aquela turma de 24 estudantes era diferente. Tinha como marca registrada o acolhimento, o amor e o desejo de aprender. Havia outros desafios como a necessidade de processos de ensino diferenciados, carência emocional, estigma social, barreiras linguísticas. Para superá-los era necessário adotar uma abordagem flexível, centrada no discente. Uma proposta que adapte o currículo às necessidades individuais dos estudantes, que fosse capaz de promover a equidade educacional. Como marinheiro de primeira viagem, senti muitas dificuldades.

A experiência na EJA gerou uma seara de inquietações e senti ali a necessidade de fazer um curso de pedagogia para potencializar minha prática. Por não ter condição financeira para ir a Sobral, optei pelo Curso de Pedagogia com Habilitação em Matemática, feito na cidade de Bela Cruz - Ce. Vale referir que foi uma formação aligeirada, onde não havia um equilíbrio entre eficiência e qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Os efeitos negativos desse tipo de formação foram compensados com muito esforço e pesquisas complementares.

A formação no ensino médio pedagógico atendia a um dos pré-requisitos para participar do processo seletivo do concurso para professor da rede municipal. Aos 18

anos tive a felicidade de ser aprovado para atuar como docente efetivo na minha cidade. A alegria ficou completa quando recebi a lotação para atuar na escola da minha localidade. Era hora de contribuir com a formação dos conterrâneos. O aprendizado na faculdade de pedagogia encorpava minha atuação pedagógica. Era um processo constante de reconstrução. Uma constante correção de rotas.

Os anos iniciais na prática docente “são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão” (Papi; Martins, 2010, p. 43). É o período de construção da cultura docente. Senti naquele momento as fragilidades da formação. Somente um processo formativo numa perspectiva reflexiva potencializaria minha identidade profissional.

A construção da identidade profissional é potencializada pela formação docente que precisa gerar crítica, reflexão e autonomia. O professor principiante vai se reconstruindo no caminhar. Essa metamorfose foi muita intensa nos meus primeiros anos de experiência profissional. Era reflexo daquilo que observara dos meus professores, das inferências acadêmicas na graduação, do processo formativo da escola e, sobretudo, da interação no chão da sala de aula.

As boas práticas em sala de aula, geraram novas oportunidades. Em 2005 recebi o convite para ocupar o cargo de diretor na escola da minha comunidade, onde tinha cursado o ensino fundamental. Estava ali diante de um novo desafio. Gerenciar fazeres e saberes de uma equipe é uma função de liderança que impacta diretamente na comunidade escolar. Mas como diz Guimaraes Rosa em Grande Sertão Veredas, “o que a vida quer da gente é a coragem”. Encarei a nova função com muito entusiasmo. Pela inexperiência, coloquei em prática aquilo que tinha observado nos antigos gestores, fiz leituras formativas e cursos online sobre gestão escolar. A missão foi cercada por desafios, entretanto, consegui gerenciar a equipe de professores, estudantes e a comunidade externa. A escola qualificou os indicadores de aprendizagem e ganhou espaço na comunidade.

Concomitante à nomeação para gestor escolar, assumi um contrato temporário na rede estadual para lecionar a disciplina de física. Pelo fato de atuar nos três turnos era preciso gerenciar o tempo. Um bom planejamento foi essencial para organizar a rotina diária. Nesse período tive contato com alunos de níveis diversos. A escola onde era gestor atendia educação infantil e ensino fundamental e à noite, o público era ensino médio. Aqueles estudantes estavam em níveis de desenvolvimento

diferentes. Era preciso compreender isso. Para aprender como se ensina é preciso compreender como se aprende.

Essa experiência durou de 2005 a 2019. No estado atuei como professor de contrato temporário e, posteriormente, como docente efetivo, foram notórios os excelentes aprendizados na sala de aula e na gestão escolar. Na sala percebi que um professor não nasce bom, torna-se bom. Os anos de experiência lecionando as disciplinas da área de ciências da natureza geraram múltiplos aprendizados. Um deles foi a iniciativa de participar de feiras de ciências, onde iniciei de forma tímida e inexperiente. Ao chegar aos primeiros eventos, percebi o quão meus conhecimentos em metodologia científica eram pouco fundamentados. Como a escola também não atendia a esta necessidade em seu processo formativo, potencializei o aprendizado por leitura e, sobretudo, na vivência e experiência em participação nos eventos científicos.

As práticas com iniciação científica júnior foram fundamentais em minha prática pedagógica. Foi uma rica oportunidade que envolveu ativamente os discentes no processo científico, desenvolvendo habilidades que exploram o potencial acadêmico e profissional. Em parceria com meus estudantes, participamos e fomos premiados em diversas feiras de ciências nacionais e internacionais, dentre elas a *International Science and Engineering Fair (ISEF)*<sup>5</sup> nos Estados Unidos nos anos de 2012, 2014, 2015 e 2019, considerada a maior feira de ciências do mundo.

Os resultados positivos, a nível nacional e internacional, renderam conquistas de premiações nacionais como o Prêmio Professores do Brasil do Ministério da Educação (MEC), o Prêmio Professor Destaque da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE), evento organizado pela Universidade de São Paulo (USP), o Prêmio Aprendendo e Desenvolvendo Tecnologias Sociais da Fundação Banco do Brasil e o Prêmio Gestão Escolar, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED).

No período compreendido entre 2015 e 2018 ocupei o cargo de coordenador escolar na Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França na cidade de Bela Cruz - Ce. Na gestão da escola profissional potencializei saberes relativos à formação integral na perspectiva do desenvolvimento profissional. Foram momentos de

---

<sup>5</sup> Maior feira internacional de ciências e engenharia, de nível pré-universitário, que ocorre anualmente nos Estados Unidos

aprendizados múltiplos, de preparação de jovens para a inserção na universidade e no mercado de trabalho. Através de um trabalho a muitas mãos, desenvolvemos habilidades práticas, conhecimento teórico e competências específicas necessárias para o mundo do trabalho. Além disso, promovemos o desenvolvimento pessoal dos alunos, incentivando o crescimento acadêmico, social e emocional e de formação cidadã.

No ano de 2019 ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Como professor efetivo, atuo como pedagogo na subárea Currículo e Estudos Aplicados ao Ensino e Aprendizagem nos cursos superiores de Licenciatura em Física e Licenciatura em Ciências Biológicas.

Durante 15 anos de atuação na educação básica, vivi um misto de aprendizados e também de inquietações. Senti na pele os impactos negativos da política neoliberal, representados pela precarização da escola, aumento de desigualdades, padronização e testagem, redução de investimentos, mercantilização do conhecimento e tantos outros. Seja na condição de professor ou de gestor escolar, sempre fui “arrebataado” pelos impactos da política neoliberal, mas ao contrário de muitos colegas, sempre resisti.

Percebi na prática que decorridos mais de 135 anos da abolição das pessoas escravizadas em nosso país, o sistema educacional atua como perpetuador de preconceito, marginalização e desigualdades. Não visualizei de uma maneira sólida a valorização da identidade étnico-racial, muito menos uma práxis pedagógica que, curricularmente, contemple a pluralidade presente no ambiente escolar e seja antídoto ao pensamento hegemônico.

Nos últimos 5 anos estou atuando no IFCE, Campus Acaraú. No ensino superior encontrei mais autonomia para implementar uma educação humanizada, tendo em vista as práticas de ensino, a pesquisa e a extensão promovem ações pautadas no desenvolvimento integral e da autonomia discente. É, certamente, um cenário mais animador do que aquele visto na educação básica, e tem sido uma oportunidade para desvelar simetrias, criar possibilidade e reinventar os processos de ensino e aprendizagem.

Foi no IFCE que tive a oportunidade de conhecer o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). Estes espaços foram implantados no ensino superior para efetivar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino

da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena. A priori, acompanhei como ouvinte, posteriormente como membro, e, atualmente, como coordenador do núcleo.

O NEABI é uma iniciativa educacional e cultural que objetiva promover o estudo, a valorização e a disseminação das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Está alinhado com a legislação brasileira que reconhece a importância da educação sobre essas culturas. O núcleo atua, por exemplo, nas áreas de educação e formação, pesquisa, valorização, atividades culturais e articulação comunitária. É essencial na garantia de uma educação humanizadora.

Cada um dos momentos gerou provocações, aprendizados, inquietações e, sobretudo, a compreensão da necessidade de fortalecer e criar instrumentos de resistência a modelos excludentes, colonizados. Tive a oportunidade de dialogar e realizar ações com meus pares e membros da comunidade externa que transitam os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, consolidando como ação integrativa na comunidade escolar. A Resolução nº 103/2023, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no seu artigo 3º afirma que:

O NEABI tem como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil, no Ceará e, em particular, no Instituto Federal do Ceará<sup>6</sup>.

As ações contínuas realizadas pelo núcleo geraram uma visão prospectiva relacionada à valorização da pauta étnico-racial. Entretanto, a perspectiva de retrospectiva foi inevitável. Lembrei das experiências que tive na educação básica e do quanto os fazeres e saberes não eram pensados para contribuir com a promoção da equidade racial. Do quanto a política neoliberal causa recuos na implementação da lei 10.639/2003 no âmbito escolar e da necessidade de refletir, refazer rotas na direção da garantia de uma educação antirracista.

As motivações pessoais para o desenvolvimento da pesquisa decorrem da minha luta como educador negro e ativista da causa. Essa luta engloba questões históricas, sociais, culturais e políticas, destacando a importância da

---

<sup>6</sup> Disponível em: [https://ifce.edu.br/proext/SEI\\_IFCE5361329Resolucao.pdf](https://ifce.edu.br/proext/SEI_IFCE5361329Resolucao.pdf)



representatividade, da valorização da identidade negra e do enfrentamento ao racismo estrutural nas instituições de ensino por onde atuei.

A construção de minha identidade negra é um processo de autocompreensão e afirmação que ocorre em contextos marcados por racismo estrutural, colonização e exclusão social, mas também pela resistência, resiliência e celebração das raízes africanas. Ademais, engloba questões como pertencimento, valores culturais, modos de viver e resistir, e a forma como me percebo e sou notado na sociedade.

Apesar de não ser comum, percebi na minha experiência que, ao mesmo tempo em que o racismo estrutural suprimiu a identidade negra, provocou a necessidade de fortalecer o senso coletivo de luta e resistência, de fortalecimento da representatividade negra. A educação é extremamente importante na formação da identidade negra, visto que ajuda a construir uma sociedade mais igualitária e para que pessoas negras, assim como eu, se reconheçam como protagonistas de suas histórias e sejam instrumentos de resiliência e luta.

A atuação do negro deve ser sempre na perspectiva do educar, do formar, de refletir para transformar. Toda sua trajetória, seja na educação, na pesquisa, na produção de conhecimento ou em suas ações políticas, deve ser ancorada nesse reconhecimento e na valorização da identidade negra.

É educar e reconhecer-se da “porteira pra dentro”. “De dentro” refere-se às perspectivas da cultura de base africana, das culturas construídas nas comunidades e das referências de pertencimento das populações afrodescendentes. Significa compreender a realidade a partir do olhar de quem vive, constrói e carrega as histórias desse lugar. Da “porteira pra dentro” que, como explica Narcimária Luz (2015, p.151):

“Mãe Senhora, Iyalorixá Oxum Miuwa, destacou-se por criar estratégias de continuidade dos valores da tradição africana no Brasil. Ela criou a expressão, “da porteira pra dentro, da porteira pra fora”. Através dessa expressão, Mãe Senhora procurou estabelecer relações que legitimassem e afirmassem o contínuo civilizatório africano, presente nas comunicações, no âmbito da sociedade neocolonial. Essa referência mítica das Iya-mi-Agba, as mães ancestrais, permite-nos transcender a generalidade “mulher negra”, que tende a fixar a existência feminina de origem africana da “porteira pra fora”, nos privando e afastando “da porteira pra dentro”, num “lugar” destituído de nossa comunidade, onde não existem árvores inaugurais, nem espaço para os voos imponentes dos grandes pássaros, que repercutem contemporaneamente no nosso existir. Nossa geração aprendeu a alçar grandes voos, a reconhecer do alto as grandes árvores fundadoras, e a saber lidar, com perspicácia, com a essência de ambas.

A forma de viver da população afrodescendente possui marcas de experiências ligadas à ancestralidade, à religião, ao território. É tempo de construir novas rotas. Liderar este estudo é posicionar-se da “porteira para dentro”, é uma oportunidade para valorizar o pertencimento étnico, a igualdade racial e, assim, transformar a escola em um espaço de reflexão. Ademais, promove reflexões sobre a valorização da identidade étnico-racial, considerando a luta em favor de uma educação antirracista e multicultural.

Parto do pressuposto de que é preciso gerar reflexões inerentes às relações que gestores, docentes e discentes estabelecem entre diversidade étnico-raciais e implementação das ações afirmativas, tendo em vista a preocupação em defesa da reinvenção de uma prática pedagógica que valorize as questões identitárias.

Considerando o contexto exposto, trouxe-se como problemática a seguinte indagação: Como a EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz - Ce lida com a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial?

Esse questionamento indica, no cenário a ser investigado, reflexões inerentes às relações que docentes da EEMTI Professora Marieta Santos estabelecem entre diversidade étnico-raciais e implementação das ações afirmativas, tendo em vista a preocupação em defesa da reinvenção de uma prática pedagógica que valorize as questões identitárias. O presente estudo objetivou analisar a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico racial no contexto da EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz – Ce.

As reflexões originadas por essa construção investigativa e formativa são estruturadas nesta introdução e em outras três seções. Na primeira, intitulada “Identidade étnico-racial: políticas de ações afirmativas” trago concepções sobre a temática, contextualizando e problematizando os conteúdos. Abordarei contexto, trajetória da política, avanços e recuos no período de implantação das políticas de ações afirmativas. Sequencialmente, incluo a Educação para as Relações Étnico-raciais, fundamentando, situando para compreender a questão da identidade cultural, desigualdade de classe, gênero e étnico-racial no Brasil contemporâneo.

Na seção intitulada “Prática pedagógica na perspectiva étnico-racial” discutimos como a prática pedagógica é construída para atender às diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. Aqui tem-se um olhar retrospectivo para discussões propostas nos capítulos anteriores, e prospectivo no sentido de perceber

o papel do currículo e das práticas pedagógicas como instrumento de resistência e promoção de uma educação humanizadora, sobretudo, a perspectiva dos sujeitos participantes.

A última seção abordou o percurso metodológico da pesquisa, o método mais eficiente para atender aos objetivos do estudo. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa que fez uso do estudo de caso e implantou o Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER) como produto educacional. É um instrumento pedagógico que apoiou a escola na valorização da identidade étnico-racial no que diz respeito à efetivação e materialização das Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008. O NEER é um poderoso mecanismo para a implementação de políticas afirmativas e valorização da identidade étnico-racial na escola. Esse instrumento atuou na qualificação da formação docente e da prática educativa, tornando mais potente a atuação em defesa de uma educação humanizada e antirracista.

O desenvolvimento integral de todas as fases da pesquisa, incluindo embasamento técnico científico, procedimentos metodológicos, implantação do produto educacional e inquietações geradas no processo foram basilares à construção das conclusões.

Em suma, a referida dissertação está organizada em capítulos: introdução, o embasamento técnico-científico subdividido em tópicos, o percurso metodológico, a descrição da aplicação do produto educacional, os resultados e suas respectivas análises e as conclusões.

Registro meu espaço de fala como um homem negro, comprometido com a educação antirracista, a pesquisa e o ativismo. Ao longo do meu percurso profissional e pessoal, tenho feito a defesa das questões étnico-raciais. Esta pesquisa é pautada nas minhas angústias, dúvidas, inquietações, contradições, descobertas, reflexões e potenciais, todos decorrentes da minha experiência nestes 22 anos da política de educação das relações étnico-raciais.

## 2 IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS<sup>7</sup> E PRÁTICA PEDAGÓGICA

“É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas com ruptura com decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”.

(Freire, 2011, p. 59)

Traremos algumas reflexões sobre o conceito de identidade étnico-racial e a historicidade do processo de construção da política de ações afirmativas no Brasil. A compreensão histórica do processo fortalece a luta em defesa de uma educação antirracista.

Para isso, há um debate inicial sobre o complexo conceito de identidade e a necessidade de seu entendimento como mecanismo de valorização social e resistência na defesa de suas pautas. Promove-se uma reflexão no sentido de que é preciso ir além da teorização, das discordâncias. É tempo de corrigir rotas na questão étnico-racial, elevando-a de dimensão e interpretação política e social. Essa perspectiva reduz a distância entre reflexão teórica, ação social e a educação.

A epígrafe introdutória da seção reflete a necessidade de reconhecer e confrontar as estruturas de opressão e discriminação na sociedade brasileira. Freire argumenta que não se deve transgredir eticamente, romper com a decência. Ademais, não se pode justificar a superioridade de certos grupos sobre outros com base em supostos fundamentos genéticos, sociológicos, históricos ou filosóficos. Qualquer forma de discriminação é imoral, por isso a necessidade de combater injustiças.

As reflexões estão organizadas em tópicos interdependentes.” A diversidade Étnico-racial na Educação; “Políticas Públicas de Igualdade Racial no Brasil: da implementação aos desdobramentos”, “Formação de professores na perspectiva étnico racial e a práxis pedagógica como instrumento de emancipação.

---

<sup>7</sup> Políticas sociais voltadas para o combate às discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de classe, com o objetivo de promover a inclusão de minorias no processo político e garantir direito.

## 2.1 A diversidade étnico-racial na educação

Estudar o racismo em um país como o Brasil é uma ação complexa. A priori, é necessário analisar o processo de formação social, política e econômica. Compreender o contexto em sua holisticidade é necessário para entender por que ainda persistem, arraigadas na cultura e na educação, atitudes tão enraizadas de preconceito, discriminação e racismo.

A herança colonial deixou marcas observáveis nas desigualdades estruturais, nas relações de poder, nos estereótipos que persistem ao longo do tempo. É fundamental trazer à luz grande parte da história desse país para que possamos ter uma compreensão sociológica da sociedade e do próprio ambiente escolar. As divergências entre ênfases, concepções e contextos sociais tornam complexo o entendimento sobre racismo.

Segundo Gomes, o racismo é um comportamento resultante de fatores diferentes:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2012, p, 52).

Conceituar o racismo é desafiador em virtude de sua natureza multifacetada e dinâmica, que abrange uma variedade de manifestações, desde atitudes e comportamentos individuais até estruturas institucionais e sistemas sociais. É preciso ter esta leitura para não correr o risco de incorrer em erros e falsas definições.

De acordo com Gomes, vivemos no Brasil um racismo ambíguo:

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros

ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (Gomes, 2012, p. 46).

A falácia da democracia racial persiste e refere-se à crença equivocada de que as relações raciais na sociedade brasileira são harmoniosas e igualitárias, ignorando ou minimizando as profundas disparidades e formas de discriminação racial existentes. Isso oculta as estruturas de poder e as injustiças sistêmicas que perpetuam a desigualdade racial. A ideia de democracia racial pode servir como uma barreira para o reconhecimento e enfrentamento do racismo, pois promove uma falsa sensação de progresso e igualdade, enquanto muitos grupos raciais continuam a enfrentar discriminação e marginalização. Para Gomes:

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro (Gomes, 2012, p. 47).

A negação do racismo é combustível para o aumento das desigualdades, fruto da herança colonial e da estrutura social marcada por exclusão que atinge a população brasileira, sobretudo, a negra. O enfrentamento desse problema é urgente. Entretanto, exige uma atuação conjunta que seja capaz de atenuar os impactos negativos do racismo.

Neste esteio a educação é um catalisador na redução das desigualdades. Ao garantir acesso igualitário, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero ou etnia, prospecta a oportunidade de adquirir conhecimentos e habilidades essenciais ao desenvolvimento humano. A educação é uma ferramenta indutora de mobilidade social visto que possibilita qualificação das circunstâncias econômicas e sociais, rompendo os ciclos de vulnerabilidade social.

Educar é empoderar-se, munindo-se de ferramentas que promovem a consciência crítica, a capacidade de pensar de forma independente e a habilidade de

resolver problemas, capacitando os indivíduos a lutarem por seus direitos, tanto de forma individual, quanto coletiva.

A escola é uma instituição social que tem a capacidade de reduzir desigualdades e promover a coesão social por meio do entendimento intercultural e da tolerância, reduzindo assim os preconceitos e conflitos sociais. A garantia de uma educação inclusiva e diversificada é essencial tornar a convivência mais colaborativa entre indivíduos de diferentes origens.

É preciso compreender que o todo é maior que as partes. Embora a educação isoladamente não possa eliminar todas as desigualdades, ela é um instrumento que promove a justiça social e cria sociedades mais equitativas e inclusivas. Segundo Gomes (2012):

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (Gomes, 2012, p. 99).

A escola ocupa na estrutura da sociedade lugar de disputa em diversos sentidos, refletindo as complexas relações de poder, cultura, identidade e ideologia que se desenvolvem nesse ambiente. Essa perspectiva destaca que, dentro da escola, não estão apenas em jogo, processos pedagógicos ou educacionais, mas também um confronto de valores, visões de mundo e interesses sociais e políticos. Dentro da instituição escolar, a aprendizagem de valores e normas ocorre de forma coletiva, com os estudantes interagindo entre si, sob a orientação dos educadores.

A transmissão de geração a geração dos conhecimentos construídos historicamente é fundamental ao desenvolvimento da sociedade. Neste contexto, o currículo escolar deve incluir uma análise crítica dos valores morais. Dessa forma, é preciso que reconheça a história dos negros e sua contribuição para a formação do país, integrando-a ao currículo escolar e valorizando-a como parte essencial das nossas origens.

É necessário dialogar na perspectiva da decolonialidade, reconhecendo a marginalização e as formas de resistência como mecanismos de correção e reconstrução de rotas. Para Oliveira e Candau:

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

É um processo holístico, cuja gênese desafia e busca superar as estruturas de poder e conhecimento impostas historicamente numa direção justa e equitativa. “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação” (Oliveira; Candau, 2010, p.24).

Educar numa perspectiva humanizada, exige rupturas, compromisso. Walsh (2007, p.9) afirma que “assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes; a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”.

Uma pedagogia decolonial fundamenta-se numa práxis educativa gerada na insurreição, mas com um olhar prospectivo. É preciso reinventar condições socioculturais, políticas e de entendimento. É uma concepção pedagógica ainda em construção, com capacidade de ultrapassar os simples processos de ensino e transmissão de conhecimento, que projeta a pedagogia como uma prática de intervenção cultural. A teoria e prática educacional de Paulo Freire são boas referências para sular um projeto educacional humanizado e intercultural.

A decolonização do currículo é urgente e necessária. Os 22 anos da lei 10.639/2003 sinalizam a necessidade de refletir sobre os avanços e recuos da legislação em âmbito escolar, por isso urge resistir, insistir na implementação de uma educação humanizante que desvele simetrias, teorize e ressignifique a prática pedagógica, vislumbrando uma educação mais democrática, que valorize as questões identitárias e que compreenda o trabalho docente como possibilidade de emancipação humana.

Essas ações “representam uma forma de compensação ou reparação à discriminação sofrida no passado, evitando que o passado se reproduza interminavelmente no presente e se projete para o futuro” (Albuquerque; Filho, 2006). Neste ensejo de concepções e reflexões, surgem pensamentos em torno da importância das políticas de ações afirmativas como medidas que atenuem a condição de exclusão na perspectiva da reparação social.



## **2.2 Políticas públicas de igualdade racial no Brasil: da implementação aos desdobramentos**

Historicamente, nosso país sempre legitimou a falácia de uma democracia racial, mesmo com o fim da escravidão em 1888, esse mito persistiu. É fato que os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 sinalizaram e ajudaram a construir a redemocratização brasileira após a queda da ditadura militar. Nesse sentido, falar de políticas afirmativas e de sua evolução no campo educacional é assumir a existência de práticas racistas, visto que a suposta democracia racial, como afirma Munanga (2014), é um fenômeno complexo e dinamizado pelo tempo e pelos espaços.

A política das relações étnico-raciais no Brasil configura-se como uma estratégia para mitigar o racismo, a intolerância. É antídoto no combate de ações discriminatórias. Este processo, feito a muitas mãos é fruto de lutas e resistências construídas ao longo da história.

As políticas públicas educacionais foram construídas e alinhadas aos interesses de setores conservadores e isso dificultou o acesso de minorias políticas e favoreceu a classe dominante que manteve e fortaleceu seu poder político, econômico, social e cultural.

O sistema educacional contribuiu com a perpetuação das desigualdades quando valorizava a cultura europeia e do branco como padrão dominante, em detrimento dos povos indígenas e negros que contribuíram, significativamente, com a formação da identidade brasileira.

Toda essa narrativa de supervalorização da cultura branca dominante foi se perpetuando como padrão a ser seguido, um verdadeiro projeto de nação. Na contramão, a cultura negra foi associada a uma imagem depreciativa, marginalizada e desvalorizada. Nesse sentido essa inferiorização contribuiu com a negação da identidade negra.

A resistência negra no Brasil apresenta raízes profundas e multifacetadas, que vão desde as primeiras revoltas de pessoas escravizadas até movimentos organizados no século XX, como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEM). Esse percurso revela a persistência da luta por liberdade, direitos e valorização da identidade negra.

Desde o período colonial brasileiro, a resistência negra se manifestou através de revoltas organizadas por pessoas escravizadas e pela formação quilombola como

por exemplo a Revolta de Amador Bueno (1641), a Revolta dos Malês (1835) e o Quilombo dos Palmares (século XVII). Todos estes movimentos denunciavam opressão colonial e pregavam autonomia e liberdade.

Com a repressão às revoltas, muitos negros buscaram refúgio em irmandades religiosas e associações culturais, que serviram como espaços de resistência e organização social, como por exemplo a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e as Irmandades de São Benedito. Essas organizações foram essenciais para preservar as tradições africanas, fomentar a solidariedade e criar redes de proteção contra a marginalização.

Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira (FNB) surgiu como a primeira organização política negra de grande alcance no Brasil. A FNB tinha como missão combater o racismo e a segregação racial, valorizar a cultura e da identidade negra e propiciar a formação de lideranças políticas e sociais. Já na década de 1940, Abdias do Nascimento fundou o Teatro Experimental do Negro (TEM), um marco na luta por representatividade negra nas artes e na política.

O Movimento Negro Unificado (MNU) exerce um importante papel na luta antirracista. Segundo Santos (2015, p.46) é “[...] a fase mais expressiva, o marco do surgimento de uma mobilização de caráter político-reivindicativo no que se refere às questões raciais no Brasil.” O processo em defesa das “minorias de direitos”, na luta contra a opressão e o racismo foi sendo fortalecido historicamente. No xadrez político social, segundo Santos, reivindicou-se garantia de direitos para a população negra:

Oportunidades de empregos, assistência à saúde, à educação, à habitação, à habitação, reavaliação do papel do negro na História do Brasil, valorização da cultura negra e combate à sua comercialização, folclorização e distorção, repúdio à violência são demandas presentes na agenda de tais atores que como já apontamos estão neste momento em intensa articulação com outros movimentos sociais (contra a carestia, mulheres, estudantes, sindicalistas (Santos, 2015, p.49).

Em um cenário de disputas, governo e organização da sociedade civil, fizeram uma articulação com o intuito de, coletivamente, construir um planejamento que tivesse a capacidade de propor mudanças na Constituição Brasileira. O movimento tinha o intuito de dar voz aos silenciados, promovendo debates sobre ações políticas

que abordassem problemas "historicamente negligenciados ou marcados por profundas desigualdades" para serem incorporados à Constituição Cidadã de 1988.

Nesse contexto, foram realizados debates, fóruns, eventos e manifestações sobre diversos temas, abrangendo os âmbitos municipal, regional, estadual e nacional, com a participação de segmentos sociais historicamente excluídos, como a população negra, povos indígenas, pessoas com deficiência, trabalhadores domésticos, consumidores e questões relacionadas ao meio ambiente.

Algumas das sugestões foram inseridas, ganhando assim valor legal. Uma delas foi a reivindicação pelo MNU ao Ministério da Educação (MEC) da inserção do estudo da história africana. Esta é a ação pioneira enviada ao executivo nacional solicitando a inserção de procedimentos pedagógicos com foco nas relações étnico-raciais.

Na década de 1980 vários estados brasileiros tiveram a preocupação com elaboração de convênios, pareceres, projetos, cursos de qualificação para professores, núcleos de participação da população negra. Além das mudanças tímidas dos governos estaduais. Segundo Martins, as entidades do movimento negro tiveram contribuição destacada:

Nesse contexto, também, entidades do Movimento Negro, como o Movimento Negro Unificado (MNU), os Agentes de Pastoral Negros, (APN), em diferentes estados, o Núcleo de Estudos Negros de Florianópolis/SC, o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA), foram organizando, publicando e difundindo textos e outros materiais, encontros e cursos para seus militantes, para professores notadamente do Ensino Fundamental, bem como a outros interessados (Martins, 2019, p. 43).

O movimento negro exerceu importante papel, tanto nas reivindicações, como também nas contribuições, como a que denunciava a escola como reprodutora do racismo estrutural da sociedade e o reconhecimento da existência de uma diversidade de identidades que precisam ser reconhecidas no espaço escolar.

Politicamente, entre 1980 e 1990, o Estado brasileiro acabara de sair da ditadura militar e ainda exibia traços de autoritarismo e centralização. As políticas públicas nesse período eram majoritariamente direcionadas para a promoção do crescimento econômico, sem ações significativas voltadas à educação sobre as relações étnico-raciais e outras minorias. No entanto, foi precisamente entre os anos

1980 e 1990, que surgiram iniciativas da sociedade civil voltadas para a reflexão sobre as desigualdades que afetavam diversos grupos sociais e as minorias.

Com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, foi dado o pontapé para a construção de um Estado democrático de direito que valorize a cidadania, a garantia da dignidade humana em defesa de uma sociedade brasileira humanizada, tolerante, que respeite a pluralidade, as múltiplas identidades e, sobretudo, que combata todo e qualquer tipo de discriminação e preconceito.

Há no texto constitucional garantias aos direitos das minorias, promoção da igualdade, combate a qualquer forma de racismo e garantia de todos os direitos culturais bem como o acesso, apoio e valorização às diferentes manifestações culturais. A CF assegura no art. 3º, inciso IV, “garantir a promoção do bem de todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; no art. 5º, inciso XLII “tratar a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível”; art. 215, do inciso I “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

Segundo Santos:

A inserção da palavra “racismo” no texto é significativa num país que sempre negou a existência do fenômeno no seu contexto. A Constituinte fora de fato o momento em que a temática se insere na agenda governamental brasileira. O negro torna-se sujeito político. As inclusões no texto ensejaram lutas posteriores por regulamentação e efetiva implementação de leis, o que conferiu ao direito para tais atores/atrizes a característica de campo de disputa (Santos, 2015, p. 94).

A partir da Constituição Federal de 1988 houve o reconhecimento oficial de práticas racistas na sociedade brasileira. Era a desconstrução do mito da democracia racial. Foi um importante passo para garantir o acesso a políticas, a oportunidades, e, sobretudo, fortalecer a luta pelo respeito às diferentes culturas.

Em 1996, o decreto presidencial 1.904, implantou no Brasil o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) que reconhece a identidade, as lutas e resistência histórica da população negra no país. Até o espectro temporal descrito anteriormente, existiam diversas iniciativas de estados, municípios, governo federal e população negra. Entretanto elas eram unilaterais, isoladas entre si.

Passados oito anos da promulgação da CF, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9394/96, que enfatizava, na sua versão inicial, em dois de seus artigos a relevância da pauta étnico-racial. O artigo 26 versava sobre a importância de um currículo nacional comum, complementado por componentes específicos que atendam às particularidades regionais e locais, refletindo a diversidade cultural e as necessidades específicas dos alunos em diferentes partes do país, enquanto o artigo 79 destacava o compromisso da união em oferecer apoio técnico e financeiro para garantir a educação intercultural às comunidades indígenas, promovendo programas que integrem ensino e pesquisa voltados para essas comunidades.

Em um cenário marcado por lutas históricas, reivindicações do povo negro e pela pressão internacional, sobretudo, após a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância ocorrida na África do Sul em Durban<sup>8</sup>, de pauta antirracista promovida pela ONU em 2001, o Brasil assinou um compromisso de implementar políticas de combate ao racismo e à xenofobia.

Apenas a existência de políticas de ações afirmativas não é suficiente para garantir uma educação antirracista. Entretanto, já é um avanço. Essas ações agrupam medidas especiais adotadas pelo Estado para corrigir desigualdades sociais e assim promover igualdade de oportunidades. É uma política de reparação, de compensação direcionada a grupos sociais em condições desfavoráveis. Possui caráter intervencionista mais efetivo, fundamental à valorização das identidades, historicamente aniquiladas.

Em 2002, foi lançado o Decreto 4.228, que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas (PNAA), sob a liderança da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça (SEDHMJ). Este programa versava sobre medidas

---

<sup>8</sup> Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância ocorrida na África do Sul em Durban, 2001, da qual o Brasil participou e é signatário. A referida conferência ressignificou o contexto das relações étnico-raciais no que se refere a essa discussão, propondo iniciativas que trouxessem novo entendimento sobre o caráter social da vida da população negra, objeto de preconceito, discriminação, racismo e de desvalorização histórica em diversos países, bem como no Brasil (CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA, 2001, p. 7). A participação do movimento negro brasileiro na conferência e as proposições por ele levantadas possibilitaram o surgimento de propostas políticas em âmbito nacional tais como a de promoção da igualdade racial cuja discussão no cenário brasileiro propicia a aprovação da Lei 10.639/03, marco legal da política de EREER.

administrativas e de gestão estratégica que assegurasse a garantia de metas de presença de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores (DAS).

Em janeiro de 2003, promulgou-se a Lei nº 10.639 que alterou os artigos 26 e 79 da LDB nº 9.394/96. Esta legislação tornava obrigatória no currículo oficial de ensino as temáticas “História e Cultura Afro-brasileira”. A redação da lei é objetiva quanto aos propósitos da alteração.

Os parágrafos especificam:

§ 1º – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;

§ 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A lei determinou ainda que o calendário escolar inclua o 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” e no que se refere as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais”, um marco para fortalecer a implantação da lei antirracista. O processo foi permeado por resistência e lutas construídas historicamente.

A Lei 10.639/2003 é essencial à implementação das políticas de ações afirmativas. Fortalecendo a política antirracismo na esfera nacional, foi promulgada a Lei nº 11.645/2008 a qual acrescentou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas e a publicação da Lei nº 12.288/2010, que criou o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) com a finalidade de organizar e fomentar ações voltadas à implementação da política étnico-racial, fortalecendo dessa forma o combate à discriminação.

Em 2011, promulgou-se a Lei 12.519 que instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra como feriado facultativo. No ano seguinte o Brasil instituiu a Lei nº 12.711/2012, relacionada ao sistema de cotas que reserva no mínimo, 50% das vagas para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas, sendo

distribuídas entre negros (pretos e pardos) e indígenas, em consonância com os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mesmo diante de uma legislação com uma garantia legal para minorar a discriminação e o racismo estrutural, ainda há uma distância enorme entre aquilo que é escrito e o que é vivido. Sendo assim, faz-se necessário fortalecer ações que implementem a lei antirracista.

### **2.3 Referências suleadoras no trabalho de implementação da política antirracista**

A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica brasileira, por meio das Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, representam um momento histórico singular e relevante para o ensino da diversidade cultural no Brasil. Esse período é marcado por uma fase em que a educação brasileira uniu esforços para valorizar a história e a cultura das populações afrodescendentes e indígenas. Vale destacar que para implementar a legislação étnico-racial é necessário construir referenciais norteadores.

As instituições escolares, mediante orientação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação(CNE) utilizam os seguintes referenciais: Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004 que institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015, que versa sobre as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 3/2004 menciona que, antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu o estudo da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, já existiam diversos

documentos legais que abordavam essa temática. Entre esses documentos, destacam-se as Constituições Estaduais da Bahia (artigos 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (artigo 303) e de Alagoas (artigo 253). Também são citadas as Leis Orgânicas de municípios como Recife (artigo 138), Belo Horizonte (artigo 182, VI) e Rio de Janeiro (artigo 321, VIII). Além disso, algumas leis ordinárias municipais já tratavam do assunto, como a Lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju, e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. É importante destacar que essas medidas foram iniciativas isoladas de estados e municípios que estavam atentos às demandas do Movimento Negro.

O Parecer CNE/CP nº 3 é uma resposta às demandas do Movimento Negro, e tem como prioridade assegurar o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, garantindo também o mesmo direito de reconhecimento às histórias e culturas que formam a nação brasileira. Além de garantir o direito de acesso às diversas fontes da cultura nacional para todos os brasileiros, a valorização das histórias e culturas, acesso às fontes culturais e reforça a necessidade de mudar rotas no trabalho relacionado às questões raciais para promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

A Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento tem como objetivo promover uma educação que forme cidadãos ativos e conscientes dentro da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, visando alcançar relações étnico-sociais positivas e contribuir para a construção de uma nação democrática. A política estabelecida naquela época buscava reduzir as desigualdades raciais no país. Para isso, a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais pretende divulgar e produzir conhecimentos, assim como atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos sobre a pluralidade étnico-racial, capacitando-os a interagir e negociar objetivos comuns que garantam o respeito aos direitos legais de todos.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta legislação traz orientações relativas a formação inicial de qualidade, formação pedagógica para graduados, segunda



licenciatura, formação continuada, valorização do magistério, integração teoria e prática, inclusão e diversidade, ética e compromisso social e inovação pedagógica. Esta orientação garante uma formação completa e atualizada para os professores, de modo que possam contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015, versa sobre as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Aborda o reconhecimento e valorização das culturas indígenas, inclusão curricular, material didático e recursos pedagógicos, formação docente, parcerias e colaborações, desenvolvimento de projetos pedagógicos, combate aos preconceitos e estereótipos, avaliação e fomento à pesquisa.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) há muitas críticas. Apesar de abordar temas relacionados às questões culturais e raciais, não pode ser considerado um progresso significativo para a contínua luta de professores, organizações civis e movimentos sociais, na busca por desfazer os estereótipos e discursos que sustentaram e continuam reforçando nossos problemas, baseando-se na noção de aceitação e valorização da pluralidade. Apontar tópicos e escrever objetivos não assegura a superação da ideia de um país unido e harmonioso, diante da diversidade cultural e racial, segundo a narrativa simbólica sustentada em nossa trajetória.

Segundo Souza e Fortunato, quanto a questão da identidade étnico-racial a BNCC:

ainda considera tais questões como secundárias, pois praticamente delega apenas ao componente curricular de História o debate e ações de protagonismo reivindicadas de acordo com o histórico de lutas no campo educacional. O documento em questão reproduz, em mais de quatrocentas páginas, tal qual a história de negros e indígenas, a marginalização das temáticas defendidas na diretriz curricular de 2004 e nas leis 10.639/03 e 11.645/08 (Souza e Fortunato, 2019, p 155).

A BNCC não estabelece uma perspectiva de diversidade e valorização. Para Souza e Fortunato (2019), “além do simbolismo presente em um documento que praticamente exclui as leis já mencionadas, devemos questionar a insuficiência de atacar a causa do racismo velado e institucional, bem como o silenciamento de negros

e indígenas”. É preciso que haja compromisso em defesa de uma educação emancipatória, a reflexão e as formas de resistência contra aquilo que a base pauta, é urgente.

É essencial considerar a escola em sua totalidade, ou seja, compreender, analisar e, se necessário, modificar a atuação, organização e funcionamento de qualquer setor ou indivíduo que não esteja comprometido com a erradicação de posturas de má convivência. Isso inclui resgatar aspectos de cordialidade e cumprimentos sociais, promovendo uma boa convivência harmoniosa, que respeite a diversidade.

A base deixa evidente que é a responsabilidade dos sistemas e redes de ensino, bem como das escolas, dentro de suas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que impactam a vida humana em âmbitos local, regional e global, preferencialmente de maneira transversal, holística e integradora.

A BNCC não anula os objetivos dos marcos legais vigentes, mas também não os potencializa. As resoluções, diretrizes curriculares e leis, são reforçadas no texto da base. A diversidade étnico-racial e a outras questões essenciais ao desenvolvimento integral, estão presentes, mesmo que superficialmente:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) (BNCC, 2018; p.19;20).

No geral, a base define competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas nos conteúdos que podem ser associadas ao desenvolvimento da política de educação para as relações étnico-raciais. A construção dos currículos escolares deve, portanto, contemplar as premissas da BNCC, sem deixar de lado a

legislação vigente. Alinhar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, pautadas pelas políticas neoliberais, a necessidade de promover uma educação multicultural é certamente um dos maiores desafios que as redes de ensino encontram.

Os núcleos de estudo são fundamentais em instituições de ensino, pesquisa e organizações que valorizam o desenvolvimento intelectual e científico. Oferecem um espaço organizado para aprofundar o conhecimento, conectar pessoas, ampliando o impacto da educação como ferramenta de transformação social. O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena é um potente instrumento na implementação das leis 10639/2003 e 11645/2008. O NEABI objetiva:

- a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/ CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber;
- b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/ CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004;
- c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
- d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;
- e) Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todas as instâncias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;
- f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações étnico-raciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber (Proext, 2017).

É um espaço que desempenha uma importante função nas instituições educacionais, especialmente em relação à promoção da diversidade e da inclusão. Uma de suas premissas é fortalecer o estudo, a valorização e a difusão das culturas, histórias e contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas, essencial na implementação da política de EREER e na garantia da educação antirracista.

## 2.4 A formação inicial e continuada de professores na perspectiva étnico-racial

A formação de professores é essencial para a melhoria da qualidade da educação. Envolve não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas, mas também o desenvolvimento de competências para lidar com os desafios e a diversidade das salas de aula contemporâneas.

A formação na perspectiva étnico-racial é essencial à promoção da igualdade, do respeito à diversidade e da inclusão no ambiente escolar, contribuindo para a construção de um ambiente educativo que valorize e respeite a diversidade cultural e racial. A prática docente no dia a dia das escolas, frequentemente, é moldada pelas próprias decisões e características individuais dos professores. De acordo com Santomé (1995), a identidade docente é moldada por modelos tecnicistas:

(...) o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais (Santomé, 1995, p. 161).

Os desafios apontados por Santomé (1995), sinalizam que as abordagens com temáticas culturais e, sobretudo, com a temática étnico-racial foram fragilizadas por modelos de mediação profissional, frutos dos cursos de formação inicial. É preciso corrigir as rotas. Com um olhar crítico, para contemplar as necessidades de uma educação humanizada Camargo (2013) defende uma formação que alie conceitos e atitudes:

O currículo [de formação docente] precisaria conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional docente e tratá-los nas suas diferentes dimensões – na dimensão conceitual, na do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – as quais devem estar consagradas no projeto pedagógico da instituição formadora (Camargo, 2013, p.71).

Essa nova realidade requer dos cursos de formação docente, uma reorganização para atender às exigências de um processo formativo que seja capaz de perpassar a dimensão conceitual e enveredar para percursos atitudinais. A diversidade curricular deve ser compreendida como catalizador para uma formação humanizada.

A identidade profissional é construída ao longo do tempo e é influenciada por fatores como educação, experiência, cultura organizacional e interações sociais. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.77):

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autora, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes e em suas angústias e anseios; pelo sentido que tem em sua vida o ser professor.

A escola não pode negar que seu público possui marcas da desigualdade social e racial, da não valorização da população negra e, sobretudo, da presença do racismo. Percebe-se, na maioria das vezes, uma escola acomodada, inerte. “Para sair dessa inércia em relação à questão racial na escola, é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país” (Gomes, 2002, p. 41).

Gomes alerta para a necessidade de construirmos uma pedagogia da diversidade. Segundo a pesquisadora negra, para:

pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento (Gomes, 2002, p. 43)

É necessário reinventar os processos de formação, atuação e perspectiva pedagógica em relação à identidade étnico-racial. A escola, como instituição responsável pelo ato de educar, desempenha importante papel no processo de mudança de rota na direção da garantia de uma educação inclusiva, democrática e emancipatória. É preciso ultrapassar a ideia de uma formação docente onde o professor é um mero reproduzidor de conhecimentos. De acordo com Pimenta:

[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas) (Pimenta, 2012, p. 25-26).

Segundo Martins e Pimenta o impacto das políticas neoliberais nas políticas educacionais brasileira e, sobretudo, na formação docente não pode ser compreendido de forma unilateral:

As transformações empreendidas pelos órgãos multilaterais, na economia mundial, na década de 1990, com a globalização e a valorização do capital, repercutiram e continuam a influenciar nas políticas educacionais brasileiras, que não podem ser analisadas dissociadas das questões sociopolíticas e econômicas. Em face disso, surgiram e continuam aparecendo novas exigências, o que implica um novo olhar para a formação e o trabalho docente nas escolas, considerando as diversidades que ali se encontram (Martins e Pimenta, 2020, p.3).

Este contexto sinaliza a urgência de um olhar holístico que valorize a identidade étnico-racial. Segundo Freire (2010, p. 98), “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Dessa forma, a prática educativa é uma “ação planejada e intencionalmente realizada por seus sujeitos” (Souza, 2009, p. 34). Na escola, a prática pedagógica é mediada pelo currículo escolar, que contempla a concepção de sujeito e de identidade. Já na perspectiva de Souza (2009), a prática pedagógica é uma práxis.

De acordo com Martins e Pimenta, a luta pela efetivação das políticas de ações afirmativas tem uma relação direta com o processo de formação docente:

Tais mecanismos legais sinalizam uma preocupação com a Educação das Relações Étnico-raciais e uma busca por minimizar o sofrimento e a exclusão do negro, realidade não apenas do período oficial de escravidão, mas que ainda perdura com as diversas formas de trabalho escravo presentes em nosso país. É preciso salientar que entre o escrito e o vivido há um distanciamento, o que não é diferente com a questão da diversidade étnico-racial, nos impulsionando a fazer com que tal legislação não se configure como letra morta, motivando-nos a lutar pela efetivação das políticas de ações afirmativas, pela garantia de formação aos profissionais da educação, pois boa parte dos que exercem o magistério não tiveram contato com essa temática em sua formação inicial e/ou contínua (Martins; Pimenta, 2020, p.4).

Nesse sentido, o avanço do Brasil na construção de uma legislação direcionada à educação para relações étnico-raciais (ERER) indica que ganhamos uma batalha, mas não a guerra. A dificuldade que o país encontra para implementar a referida política reforça a necessidade de lutas em prol da construção de uma mentalidade humanizadora. É preciso favorecer uma pedagogia antirracista, através

da garantia de uma formação pedagógica horizontal, crítica e emancipatória e da promoção de uma práxis pedagógica comprometida com a superação das desigualdades relacionadas às relações étnico-raciais.

A Base Nacional Comum Curricular ao trazer em suas unidades temáticas a necessidade do trabalho com habilidades referentes a diferenças étnico-raciais lança luz sobre a importância de inserir a Educação para as Relações Étnico-raciais no currículo e, conseqüentemente, nos cursos de formação de professores, entretanto, ainda existem muitas críticas.

A escola como espaço de formação e interações deve aproximar a relação saber cognitivo e saber social. Gomes defende que é preciso caminhar nessa direção:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (Gomes, 2005, p. 147).

Não se pode refletir sobre a educação, deixando para trás as relações étnico-raciais construídas histórico, cultural e socialmente. Lopes (2005) reforça a necessidade de que a escola, e os demais segmentos de ensino, lutem pelo combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, reafirmando diferentes formas de valorização da pessoa humana. O currículo escolar precisa assumir um caráter multicultural, na perceptiva de uma sociedade plurirracial.

A formação inicial é a fase fundamental no desenvolvimento da identidade profissional do professor. Ela abrange a educação formal e as primeiras experiências práticas na área escolhida. Durante essa fase, os profissionais adquirem conhecimentos teóricos, habilidades práticas e começam a internalizar os valores e éticas da profissão.

As Instituições de Ensino Superior (IES) pela força da lei precisam contemplar e aprofundar o debate sobre questões étnico-raciais nos currículos de formação inicial de professores, conectando-as diretamente ao ambiente educacional. Entretanto, há muitas lacunas nessa caminhada.

Com déficit na formação inicial, a formação continuada precisa ser potencializada. Fusari e Franco (2005, p. 21) reforçam a importância da formação continuada como “aquela que ocorre na própria escola, tendo como elemento

mediador a própria dinâmica do currículo escolar, isto é, o projeto pedagógico em ação”. Assim o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola torna-se um potente instrumento.

O processo de formação evolui através de uma reflexão contínua e crítica das práticas empregadas, permitindo uma compreensão da formação como uma jornada contínua e a própria vida como facilitadora desse processo, que se apresenta como em constante evolução, nunca finalizado, abrangente e sempre em mudança (Freire, 2004).

Segundo Martins e Pimenta é preciso que haja reflexão na ação na construção de uma educação libertadora:

A reflexão contínua das práticas pedagógicas favorece a identificação de possíveis entraves e aponta caminhos para a superação. Não é um ato individual, é uma prática coletiva na qual o trabalho docente no cotidiano escolar é analisado e criticado pelos diversos profissionais da educação, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem libertador, que dialoga com a teoria e amplia o conhecimento individual e coletivo (Martins; Pimenta, 2020, p.7).

É necessário ter um entendimento da importância do currículo para o processo de formação humana. Decolonizá-lo é, sem dúvidas, uma grande dificuldade para a escola pelo fato de carregar os efeitos dos processos colonizadores de educar que silencia as culturas dominadas, além da inserção das políticas públicas de cunho neoliberal. Esse contexto impacta diretamente o processo de formação dos professores. Neste esteio, “os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais” (Arroyo, 2011, p.84).

É tempo de prospectar um movimento de mudança capaz de causar uma ruptura cultural e epistemológica que promova holisticamente inquietações sobre a valorização da identidade étnico-racial. Neste contexto, é preciso refletir como o processo formativo dos docentes enxerga esta ruptura.

As indagações de Santomé sobre o vínculo entre a negação da cultura e o currículo tem problematizado o debate sobre a diversidade no ambiente escolar. De acordo com o autor:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares



e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995, p. 163).

Nesse sentido, é necessário, a partir do contexto de marginalização trazido pelo autor, que haja resistência. Não pode silenciar. É necessário proatividade, criação de espaços de fala que valorizem a diversidade, promoção de práticas humanizadas e equânimes. Uma transformação cultural e política no âmbito curricular e epistemológico rompe com o silêncio e tem a capacidade de combater roteiros pedagógicos que mantêm a discriminação racial. Segundo Gomes (2012) a mudança estrutural proposta pela Lei 10.639/2012:

abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade (Gomes, 2012, p 105).

A diferença cultural deve ter espaço de fala na elaboração curricular através de um diálogo intercultural, emancipatório e holístico. O saber ouvir e saber falar é fundamental à construção de um modelo de currículo construído a muitas mãos, uma proposta que promova humanização.

A escola precisa lidar com uma cultura diversa cultural e étnico-racial para assim suplantarmos o modelo monocultural de ensino. Para Gonçalves e Silva (2000, p. 62), questionam: “é possível aos professores e professoras incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos? Como socializar, por meio do currículo e de procedimentos de ensino, para atuar em uma sociedade multicultural”? Para tanto, é primordial que haja reflexão teórica e prática de cunho pedagógico que atendam às demandas da sociedade.

A formação pedagógica ocupa dentro deste contexto importante função na implementação de um currículo intercultural que garanta um processo educacional mais equânime. Urge migrar para um modelo que tenha a capacidade de mudar estrutural, conceitual, epistemológica e politicamente.

A efetivação da Lei nº 10.639/03 passa pela qualificação do processo de formação docente. Esse percurso é marcado por conflitos e confrontos. Segundo Gomes:

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Educar numa perspectiva humanizada é um antídoto contra a educação do colonizador, marcada por preconceito e racismo. Uma prática docente para atender esta necessidade e superar a perceptiva eurocêntrica, passa por muitos desafios. Neste contexto, a escola precisa ser um verdadeiro espaço de formação e autorreflexão. Leite reforça o impacto dos modelos que respeitam a diversidade e a integração de matriz africana no rompimento dos métodos colonialistas:

A proposta, na perspectiva de uma educação aforreferenciada<sup>9</sup>, intenta a desconstrução de métodos colonialistas de ensinar e busca possibilitar, ao professorado, dispositivos pretagógicos que considerem as influências das nossas raízes africanas ancestrais em suas práticas cotidianas (Leite, 2021, p. 209).

Neste ensejo de discussões e inquietações a pretagogia surge como uma abordagem de alto impacto na garantia de uma educação afrocentrada. Segundo Petit:

denominamos de pretagogia a abordagem teórico metodológica que parte de referências das filosofias que atravessam as tradições africanas e os estudos embasados em Bâ (1982), Munanga (2009), Sodré (1988; 2012), Cunha (2007), Oliveira (2006; 2007), Silva (2013), Cruz (2011), Meijer (2012), Videira (2010), dentre outros, para propor

---

<sup>9</sup> São características de um currículo afrorreferenciado “[...] ter a tradição, a ancestralidade e o encantamento como guias, é reconhecimento e manutenção desses pilares fundantes que reinventam continuamente nosso existir em um mundo que continuamente nega nossa existência... conhecimento afrorreferenciado é respeito pela diversidade, pela circularidade, pelas culturas e histórias que nos tecem, é movimento criando e ressignificando vidas” (Alves; Machado; Santos, 2018, p. 66).

uma pedagogia que atualiza seus princípios nas culturas afrobrasileiras e afrodiaspóricas em geral a partir dos seguintes fundamentos: 1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro (Petit, 2016, p. 665).

O pensamento de Petit da pretagogia como uma abordagem que valoriza as culturas afrobrasileiras e afrodiaspóricas é reforçado por Leite que define pretagogia como um referencial filosófico-teórico-metodológico capaz de promover ações comprometidas:

A Pretagogia é uma potência de experimentação educativa, de exercícios pedagógicos inventivos, criativos e artísticos. Ela se constituía enquanto referencial teórico-metodológico, mas hoje ultrapassa tal conceituação e se configura como um referencial filosófico-teórico-metodológico a partir da cosmopercepção africana. Pretagogiar é pensar e fazer ações educativas, direcionar atos que sejam comprometidos com a vida. Mas antes de experienciar e vivenciar com o outro, faz-se necessário vivenciar e experienciar consigo mesmo o/a próprio/a pesquisador/a (Leite, 2021, p. 212).

A escola como espaço de aprendizagem e de interações tem o compromisso social de desenvolver uma pedagogia antirracista. Tal afirmativa vai ao encontro do pensamento de Santomé (2008, p. 19) ao dizer que: “Se a diversidade cultural é um valioso legado, as instituições escolares têm que colaborar para mantê-la, sendo necessário englobar esta pluralidade cultural nos conteúdos curriculares a trabalhar nas aulas e nas escolas”.

O processo de formação docente na perspectiva da diversidade sinaliza para a necessidade de considerar cada particularidade dos espaços formativos. Gomes e Silva são categóricas ao apontar a necessidade de reinvento da concepção educacional de formação docente:

[...] entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele a que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar (Gomes; Silva, 2006, p. 21).

Considerado o coração da escola, o Projeto Político Pedagógico deve contemplar a valorização étnico-racial como eixo norteador do currículo, confrontando o racismo hegemônico presente em muitas práticas pedagógicas. A garantia de formação aos professores e gestores é fundamental à efetivação dessa política comprometida multiculturalmente.

É preciso lutar em defesa da implementação de uma prática pedagógica humanizante que viabilize a práxis, que considere a territorialidade, o contexto social, as relações entre os entes escolares, tendo o contexto escolar como mola mestra, reforçando a defesa de uma práxis pedagógica crítica, reflexiva e dialógica. A formação pedagógica precisa valorizar a identidade étnico-racial de modo que as diversas culturas pertencentes ao ambiente escolar sejam vistas, refletidas, respeitadas e valorizadas por um modelo educacional que seja, de fato, humanizado.

## **2.5 A práxis pedagógica como instrumento de emancipação**

A educação é indutora de mudança, segundo Sacristán (1999, p.17), "é um motor de transformação pessoal, cultural, econômico ou de progresso em geral." Cabe à escola conduzir o processo de construção de conhecimento adquiridos historicamente.

A instituição escolar faz uso de elementos diversos para assegurar que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma eficaz. É preciso que haja clareza, intencionalidade. Todavia, há muitos desafios e até incoerências. A dificuldade em entender os mecanismos pedagógicos impede a identificação dos elementos que os caracterizam.

A prática educativa é um ato orientado, onde o sujeito tem importante papel na mediação entre o sociocultural e a produção de saber. Segundo Sacristán (1999, p.30), "[...] o significado mais imediato de prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e de educar". Neste ensejo, a reflexão é essencial à qualificação do processo de formação docente.

O processo educativo é permeado por práticas. É necessário ter a compreensão conceitual e reflexiva do que é prática educativa, prática pedagógica prática docente. A prática educativa contempla o ato de educar em sua gênese, no

sentido holístico. É o instrumento que considera o contexto sociocultural, que luta para garantir uma educação humanizada. Para Vásquez:

A prática como objeto da teoria exige um correlacionamento constante com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira (Vásquez, 1977, p. 232-233).

As reflexões sinalizam para o entendimento de conceber a prática educativa enquanto práxis, permeada pela interrelação entre teoria e prática, a serviço da transformação social. Sacristán (1999), advoga que a prática educativa vai além da expressão ofício dos professores; ela carrega traços culturais, subjetividades pedagógicas.

Para Franco (2012, p.73), as práticas pedagógicas, “se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Estão presentes no contexto escolar para efetivar fazeres pedagógicos. O processo de “[...] construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades” configura-se como a prática pedagógica.

Pela ótica de Souza (2012), a prática docente ajuda a compor a prática pedagógica que por sua vez é entrelaçada aos atos da gestão, a atividade estudantil e a prática epistemológica e/ou gnosiológica. Neste sentido, é salutar pensar na perspectiva de prática como práxis, como uma necessidade para nutrir interconexões entre os sujeitos sociais, responsáveis pela construção do saber.

Para garantir uma educação humanizada, urge pensar em processos de formação que façam a leitura da prática pedagógica não apenas como um arcabouço de aplicação de técnicas de ensino sob a ótica da mera transmissão de conhecimento.

Essa formação outra requer que a prática pedagógica seja gestada como práxis, posto que para (Souza, 2012, p.28), “[...] assume-se que a práxis pedagógica seja um tempus e um lócus de realização intencional e organizada da educação. Um *lócus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva [...]”. No bojo dessa discussão a escola, como laboratório prático, deve propor intervenção que tenham a capacidade de qualificar a construção de conhecimento, o saber ser e saber viver.

A práxis pedagógica é uma ação coletiva que exige sintonia entre as premissas da formação inicial e da formação continuada. Segundo (Souza, 2012), ela “não se reduz apenas à prática docente, mas se conforma também na prática discente, na prática gestora, na prática epistemológica e/ou gnosiológica com suas intencionalidades explícitas, permeadas pela afetividade”.

A práxis educativa, compreendida neste contexto como um percurso de evolução do educador por meio da intrincada e mútua interação entre conhecimento teórico, aplicação prática e análise crítica, constitui fundamental a compreensão do desenvolvimento do docente analítico, aquele que articula o saber teórico e a prática em um contínuo processo de aprimoramento e formação de identidade profissional, habilitando-o para um desempenho mais eficiente em ambiente escolar por meio de seu histórico pessoal e profissional.

O processo pedagógico constitui-se numa construção dialógica, num constante processo de reflexão sobre a ação. Segundo Freire (1998, p.12), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blablablá*<sup>10</sup> e a prática, ativismo”. A reflexão é indutora da práxis, essencial para assegurar uma educação emancipatória. Para Freire:

É preciso que haja a práxis verdadeira, que implica ação e reflexão, para transformar o mundo; ou seja, as pessoas devem ter consciência do mundo em que estão. Para isso, é importante criar um clima de dialogicidade entre educador e educando, para que, sendo sujeitos do processo, ambos tenham que desenvolver uma forma autêntica de pensar e atuar no mundo (Freire, 1998, p.72).

O diálogo é uma ferramenta essencial nos processos de aprendizagem, na resolução de conflitos e na construção de relações humanizadas dentro da escola. Essa relação dialógica oxigena os processos de formação e fortalece o desenvolvimento da criticidade. Teoria e prática devem estar em sinergia constante, pois segundo Saviani (2005, p.13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

---

<sup>10</sup> Blablabla: termo utilizado popularmente para contextos desacreditados

O docente é um instrumentalizador de relações. Para Tardif e Lessard:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (Tardif; Lessard, 2014, p. 35).

Nesse processo de formação humana e de participação coletiva, Forquin reforça para a necessidade de um olhar holístico que tenha

a compreensão das práxis pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória à sua identidade profissional e social (Forquin, 1993, p. 167).

Nesse ensejo, as relações humanas, em contextos culturais contraditórios, devem ser potencializadas para garantir uma educação antirracista. Para Vázquez (2011, p.221) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Assim, a postura docente deve ser reinventada para que possa ser instrumento delineador de reflexão que provoque mudança em contexto escolar multicultural. A tecitura da práxis pedagógica é construída nesse contexto.

O conceito de práxis é constante na pedagogia libertadora de Paulo Freire que defende uma educação humanizada e emancipatória que tenha a capacidade de promover transformação social. Na obra “A Pedagogia do Oprimido”, Freire (1968) traz a reflexão, o conceito de práxis:

Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (Freire, 1968, p. 70).

A práxis é um antídoto contra o verbalismo, o ativismo, a educação bancária. Traduz-se numa atuação reflexiva e transformadora, permeada pelo diálogo. Garantir educação humanizada exige problematização, aprendizado mútuo, valorização de todos os componentes do núcleo pedagógico.

As premissas da educação antirracista são assentadas numa relação dialógica e dialética, que compreenda assim como Freire (1996, p.17) que “a prática

docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. É a travessia da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade crítica”, permeado pela análise da ação, pelo próprio agir.

Vázquez (2011, p.398) conceitua a práxis “[...] como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente”. Este processo de metamorfose, impacta a atuação educacional do professor.

Valle (2002, p.272) reforça que, “[...] a educação é práxis, porque, atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício dessa lucidez e dessa deliberação. Na educação, o fim corresponde à própria atividade que o produz: a autocriação”. Quando almejamos educar para a emancipação, a práxis, como algo consciente tem poder de transformar a realidade e ser instrumento de resistência aos modelos educacionais colonizados.

Sob essa perspectiva, é essencial promover um ensino que inspire o indivíduo a adotar uma atitude renovada frente aos desafios sociais, sobretudo, as questões relacionadas à identidade étnico-racial. Urge implementar uma formação crítica e reflexiva que contraponha e seja resistência à ótica neoliberal de formação. Dessa forma a práxis deve ser indutora de mudança e promotora da liberdade.

A prática deve ser percebida como práxis. Arnoni afirma:

Práxis é um conceito filosófico da atividade teórico-prática do ser humano em todas as áreas da sociedade. Entendida como categoria filosófica, a tensão dialética que se estabelece entre seus pares contraditórios – teoria prática – permite depreender e compreender a dinâmica do ambiente. O movimento dessa relação dialética, em relação ao grau de superação entre seus polos contraditórios, expressa a qualidade da práxis, da comum à crítica. Nesta perspectiva, na práxis pode-se unir conscientemente pensamento e ação – o devir do ser social – e isso possibilita a ação do ser social, no sentido da transformação (Arnoni, 2006, p. 5).

Devemos compreender que a práxis pedagógica está ligada ao contexto social; por isso, é essencial que a escola incentive iniciativas que permitam à população negra, marcada pela opressão histórica e pela falta de compreensão de outras culturas, alcançar sua emancipação cultural, baseada em sua própria identidade e realidade social.

Pra Frigotto (1989, p. 73), a “práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da



realidade histórica” tem potencial de mudança. O trabalho docente deve ser pensado como práxis e o professor como sujeito transformador. A presença de docentes críticos reflexivos possibilita o questionamento dos modelos tradicionais, exigindo dessa forma o surgimento de pedagogias outras, pautadas na escuta ativa e na luta em defesa da emancipação social.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

"Uma longa viagem de mil milhas inicia-se com o movimento de um pé."

(Lao-Tsé)

Mesmo diante das tarefas mais desafiadoras é possível, através de pequenos passos chegar a objetivos maiores. É preciso dar o primeiro passo, começar com ações estratégicas e consistentes. Essa caminhada, construída a muitas mãos, é processual, fundamental ao desenvolvimento da pesquisa, do pesquisador e dos sujeitos onde o estudo foi desenvolvido, viabilizando assim a práxis pedagógica.

Na referida seção discorreremos sobre o desenvolvimento da pesquisa no que diz respeito aos procedimentos metodológicos. O texto foi dividido em cinco partes: "A pesquisa qualitativa"; "Produções acadêmicas na área da pesquisa"; "Cenários da pesquisa"; "Procedimentos para a produção de dados"; "O produto educacional" e "fases da pesquisa".

#### 3.1 A pesquisa qualitativa

O estudo analisou a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial no contexto da EEMTI Professora Marieta Santos, no município de Bela Cruz no estado do Ceará, por meio de um estudo de caso. Em virtude da natureza investigativa dessa pesquisa, o estudo de caso foi uma estratégia relevante por possibilitar uma visão detalhada do objeto de estudo a ser investigado. Através dele, foram feitas à exploração e a descrição dos processos de implementação da política étnico-racial na escola, sobretudo, no sentido de vislumbrar uma educação democrática, que valorize questões identitárias e compreenda que o ato de educar deve ser assumido como uma possibilidade de emancipação humana, respeitando as particularidades dos participantes do estudo.

Segundo Araújo (2012, p.14), "a pesquisa qualitativa incorpora o estudo que procura sistematizar os significados que determinados acontecimentos e situações assumem para as pessoas que dela participam". A pesquisa qualitativa é rica na descrição pormenorizada dos comportamentos, que buscam ser compreendidos a partir dos próprios sujeitos que fazem parte da investigação, considerando o fenômeno em sua complexibilidade e no contexto natural (Bogdan, Biklen, 1994).

O método quantitativo “adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente” (Minayo; Sanches, 1993, p.247). Sequencialmente, detalhamos os procedimentos e instrumentos que utilizamos na execução da pesquisa, como a descrição dos cenários, detalhamento do universo estudado e dos sujeitos envolvidos.

### **3.2 Produções acadêmicas na área da pesquisa**

Buscando investigar o que dizem as pesquisas sobre as relações étnico-raciais e o processo de construção da prática pedagógica realizamos um estudo bibliográfico das teses e dissertações extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa bibliográfica é um instrumento que detecta e caracteriza estudos que abordam temas específicos ou de uma área do conhecimento tão necessário à evolução científica. Para Soares e Maciel:

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingindo pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, e necessárias no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (Soares; Maciel, 2000, p. 9).

As pesquisas bibliográficas são ferramentas fundamentais à compreensão do nível de conhecimento de determinado tema. É a oportunidade de olhar para conhecimento na perspectiva epistemológica. Para Oliveira, ela tem como principal finalidade:

[...] levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico (Oliveira, 2010, p. 69).

É um método ideal para estreitar as relações entre as diversas variáveis do estudo, que outrora já foram comprovadas cientificamente. Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Pesquisas que abordam o estado do conhecimento ancoram a realização de síntese analítica tanto metodologicamente, quanto epistemologicamente. Esse processo é essencial à construção científica. De acordo com Romanowski e Ens:

O interesse por pesquisas que abordam "estado da arte" deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (Romanowski; Ens, 2006, p.38-39).

A escolha pela BDTD se justificou por seu vasto *corpus* de teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação do Brasil, defendidas e publicadas e de seu nível de segurança, “íntegra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos” (BDTD, 2023, n.p).

As pesquisas que compõem essa base de dados são basilares à construção e reconstrução do conhecimento, visto que contribuem com a “intensificação de estudos que permitam aferir sua trajetória, realizar avaliações críticas e propor novas possibilidades de investigação bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (Sposito, 2009, p. 17).

Fez-se uma busca na BDTD, no site <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>, inserindo os descritores “Relações étnico-raciais”, “escola” e “Ceará”, no período compreendido entre 2012 e 2023, últimos dez anos de aplicação da lei antirracista.

O rastreio revelou um total de 08 trabalhos, sinalizando o ineditismo das pesquisas nesta temática. Posteriormente, os achados foram organizados e sistematizados, registrando título do trabalho, tipo (tese ou dissertação), instituição, autores e ano de publicação.

A referida análise apresentou possibilidades para compreender o diálogo da identidade étnico-racial no espaço escolar cearense, para que seja possível criar novas possibilidades na construção de uma pedagogia antirracista e de uma educação humanizadora que valorize as questões identitárias.

**Quadro 01:** Mapeamento dos trabalhos extraídos da BDTD (2012-2023)

<b>DESCRIPTOR: RELATIONS ÉTNICO-RACIALS, ESCOLA E CEARÁ.</b>		
<b>Título</b>	<b>Tipo/Instituição</b>	<b>Autor/ano</b>
Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação.	Tese/(Universidade Federal do Ceará)	Marcelle Arruda Cabral Costa (2013)
Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pedagogia e produção didática para implementação da lei 10.639/03 no Projovem Urbano	Dissertação/(Universidade Federal do Ceará)	Maria Kellynia Farias Alves (2015)
Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola	Tese/(Universidade Federal do Ceará)	Nara Maria Forte Diogo Rocha (2015)
Baobando em uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE	Dissertação/(Universidade Federal do Ceará)	Samuel Moraes Silva (2018)
Por uma educação antirracista: Análise de experiências sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na Crede 3/Acaraú-CE	Dissertação/(Universidade Federal do Ceará)	Erlane Muniz de Araújo Martins (2020)
Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pedagógica	Dissertação/(Universidade Federal do Ceará)	Esther Costa Mendonça (2020)
O currículo escolar e a implementação da Lei 10.639/03 na Escola Municipal José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano/Beberibe: impactos nas relações étnico-raciais.	Dissertação/Universidade Estadual do Ceará	Soraia Colaço (2016)
Kubata Bantu: Vivências pedagógicas para uma experiência de descolonização dos saberes	Dissertação/(Universidade Federal do Ceará)	Laís Santos Domingos (2017)

Fonte: produzido pelo autor (2024).

A pesquisadora Marcelle Arruda Cabral Costa (2013), no estudo os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação, investigou os desafios e as possibilidades de uma educação promotora da igualdade étnico-racial na Educação Infantil em uma escola de Fortaleza. As inferências realizadas revelaram que a ação coletiva, a formação em serviço na perspectiva de valorização dos protagonismos negros e das narrativas multiculturais são possibilidades para superar o desafio de uma lógica de ação identitária que individualiza e sobrecarrega o trabalho docente, com impacto negativo na educação das relações étnico-raciais.

Nos achados de Maria Kellynia Farias Alves (2015) na sua dissertação resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da lei 10.639/03 no Projovem Urbano (Fortaleza) traz reflexões a partir da formação docente no EJA no horizonte da pretagogia, da literatura afrodescendente como mecanismos capazes de reinventar a didática e promover uma educação antirracista.

Na tese de Nara Maria Forte Diogo Rocha (2015) intitulada “Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola, investiga as relações étnico-raciais na transmissão da história e cultura africana e afro-brasileira na perspectiva das culturas da infância no contexto da educação infantil. A significação expressa pelas crianças se organiza em torno dos paradoxos que complexificam tensões e conflitos no âmbito de uma educação antirracista.

O estudo denominado Baobando, que trata de uma formação de raiz africana com professoras (es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE, de autoria do pesquisador Samuel Moraes Silva (2018), parte de uma experiência em curso no projeto intitulado Memórias de Baobá. Ao perceber que as inferências pedagógicas postas em prática no período de 2014 a 2016 não deram conta da implementação da lei 10639/03 na matriz curricular da escola, utilizou-se a Pretagogia para orientar a pesquisa-formação de raiz africana, contribuindo com a construção de uma proposta pedagógica que valorizasse os repertórios africanos marcados na cultura local.

Em relação à dissertação de Erlane Muniz de Araújo Martins (2020) intitulada por uma educação antirracista: análise de experiências sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira na Crede 3/Acaraú-Ce analisou as relações estabelecidas entre

a implementação da lei e os indícios de diminuição do preconceito racial nas escolas. A pesquisadora aponta a necessidade de maior abrangência no currículo de questões voltadas à identidade étnico-racial, uma maior dotação orçamentária e o reinvento do trabalho docente e da formação pedagógica como pilares para a implementação dessa política pública.

Em relação à dissertação de Esther Costa Mendonça (2020) intitulada Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência praxiológica, faz uma pesquisa intervenção com perspectiva antirracista, que busca fortalecer o senso de pertencimento de discentes de uma escola periférica por meio de estratégias de afroletramento integrado ao currículo escolar, contribuindo assim ao desenvolvimento de atitudes antirracistas.

Para Soraia Colaço (2016) na pesquisa o currículo escolar e a implementação da Lei 10.639/03 na Escola Municipal José Roldão de Oliveira na comunidade de Caetano/Beberibe: impactos nas relações étnico-raciais, avalia o processo de implementação da referida lei na instituição. O estudo é uma via de mão-dupla que aprofunda o debate sobre a política valorativa em defesa da preservação da história e da cultura negra ao mesmo tempo que se preocupa com o planejamento, execução e avaliação dessa política.

Na pesquisa de Laís Santos Domingos (2017) intitulada *Kubata Bantu*: Vivências pedagógicas para uma experiência de descolonização dos saberes analisa as práticas pedagógicas que promovam experiências decoloniais. Utiliza como campo empírico a *Kubata Bantu*, um projeto de educação e cultura que tem como cerne as contribuições históricas, culturais, espirituais e artísticas dos povos Bantu no Brasil.

A análise dos trabalhos indica similaridades, sobretudo em dois aspectos. O primeiro diz respeito aos desafios para a implementação da Lei 10.639/03 que busca garantir uma educação promotora da igualdade étnico-racial nos diversos níveis da educação básica. O segundo relaciona-se às possibilidades de superação desse dilema.

Os textos apresentam e analisam o impacto de estratégias educacionais que favorecem a prática pedagógica aplicada nas escolas cearenses, dentre elas o círculo de cultura sociopoético, a praxiologia e produção didática, o estudo baobando em uma formação de raiz africana, o projeto Pafundi como experiência praxiológica e o *Kubata Bantu*, vivências pedagógicas para uma experiência de descolonização dos saberes.

A obras analisadas contribuíram como o desenvolvimento da pesquisa no que diz respeito à compreensão dos desafios para a implementação da legislação antirracista e da consequente superação dos modelos colonizados. O trabalho desenvolvido preencheu uma importante lacuna: discutir no chão da escola fazeres e saberes docentes, através da implantação de um núcleo de estudos que contribuiu com a garantia de uma educação emancipatória e com a implementação da legislação étnico-racial.

### **3.3 Descrevendo os cenários da pesquisa**

Em conformidade com o panorama descrito anteriormente e do necessário reinvento ao processo de valorização das relações étnico-raciais, justifica-se a relevância desta pesquisa. A escola não pode continuar sendo um espaço de manifestação de preconceitos e discriminações. Portanto, para implementar uma política antirracista e humanizadora é necessário pensar na formação pedagógica. A atuação docente precisa assumir a função de instrumentos de reflexão às realidades sociais. Por essa lógica, “a educação antirracista vem a efetivar-se quando essa práxis pedagógica está comprometida no combate às desigualdades relacionadas às relações étnico-raciais” (Andrade, 2019, p.1). O espaço escolar deve conceber o conhecimento na sua versão plurilateral.

Considerando o contexto exposto, trouxe-se como problemática a seguinte indagação: Como a EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz – Ce lida com a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial?

O atual cenário educacional é marcado pelo preconceito, racismo e desigualdade. A escola tem sido refém de um modelo neoliberal que hierarquiza e lineariza os saberes que perpetuam a educação colonial. Superar esses desafios exigirá um compromisso contínuo, holístico e multifacetado. A implantação de uma educação antirracista é um processo que requer esforços colaborativos, funcionando como mecanismo de resistência ao racismo estrutural e à exclusão escolar.

Na educação para as relações étnico-raciais há um fosso entre o que é escrito e o que é vivido. É preciso implementar políticas públicas antirracistas que assegurem uma educação humanizada. A escola torna-se extremamente importante neste processo. As concepções e princípios pedagógicos e epistemológicos presentes nas



políticas de ações afirmativas no Brasil devem ser basilares na organização curricular, no projeto político pedagógico.

A EEMTI Professora Marieta Santos, localizada na Rua São Vicente, 699, centro, no município de Bela Cruz- Ce é uma instituição da rede estadual de ensino, sob a jurisdição da Seduc-Ce/Crede 3 - Acaraú. A escola foi criada através do Decreto Nº 11.770 de 04 de março de 1976. Historicamente, já atendeu ao ensino fundamental e ensino médio propedêutico e a partir do 2º semestre de 2021, passou a ofertar ensino médio em tempo integral. Atende atualmente 542 estudantes da sede e da zona rural e conta com uma equipe de 25 docentes.

No Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) a escola possui uma proficiência de 277 em Língua Portuguesa e 283 em Matemática. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2024 a instituição possui média de 463,96 e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021 média corresponde a 4,50 pontos.

A escola tem unido esforços para qualificar o nível de proficiência de seus estudantes. Entretanto tem encontrado muitos desafios. A instituição é ciente de que precisa qualificar sua prática para potencializar o aprendizado. Ao migrar para a modalidade de ensino integral a unidade tem abrangido diferentes aspectos do desenvolvimento humano de sua clientela. O ensino, além de contribuir com o desenvolvimento integral, impacta na redução de desigualdades, qualifica o rendimento escolar, estimula a criatividade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e profissionais.

Paradoxalmente, apesar de ter como missão garantir educação integral, a escola encontra dificuldades para implementar aquilo que está na legislação. Quando observamos o trabalho com foco na diversidade étnico-racial observa-se que apesar da Lei 10.639 de 2003 garantir a inclusão obrigatória do ensino de história e cultura afro-brasileira, e da Lei 11.645 que inclui a obrigatoriedade do ensino de cultura e histórias dos povos originários, a instituição, encontra muitos desafios para implementá-la.

Apesar de haver respaldo para que a escola aborde a pauta étnico-racial em sala de aula, existem muitos desafios. Atualmente observa-se um trabalho feito de forma unilateral quando, por exemplo, a escola participa da caravana da cultura afrobrasileira e indígena da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 3) de Acaraú, cidade localizada no norte do estado do Ceará. A

crede atende escolas estaduais dos municípios de Acaraú, Itarema, Cruz, Jijoca de Jericoacoara, Cruz, Bela Cruz, Marco e Morrinhos. Não resta dúvida de que há avanço, entretanto, as concepções política e pedagógica precisam ser fortalecidas para tornar essa pauta mais potente. Urge, superar desafios e remar na direção da garantia de uma educação efetivamente antirracista, com novas perspectivas sobre negritude.

Essa agenda deve ser holística. Neste contexto, a escola é mola mestra. Gestores, docentes e discentes devem ser construtores de uma instituição que respeite as diferenças, independentemente do pertencimento étnico-racial e compreenda que a diversidade cultural é um legado valioso. A relevância do objeto a ser pesquisado decorre da experiência anterior que tive como professor e como coordenador escolar, pelo fato de ser educador negro e ativista da causa e coordenador do NEABI do IFCE em Acaraú.

Ancorado pelo objetivo geral, foram levantados descritores e questões que nortearam os objetivos específicos. Na categoria política de ações afirmativas questionou-se como as concepções e princípios pedagógicos e epistemológicos presentes nas políticas de ações afirmativas no Brasil afetam a organização do contexto escolar. Aqui o objetivo foi discutir os reflexos das concepções e princípios pedagógicos e epistemológicos presentes nas políticas de ações afirmativas no Brasil sobre a organização dos contextos escolares.

Na categoria identidade étnico-racial indagou-se o que é identidade étnico-racial e como se dá o seu processo de construção. Aqui o objetivo foi refletir sobre a concepção de identidade étnico-racial e o seu processo de construção.

Na categoria prática pedagógica questionou-se como a prática pedagógica é construída para atender às diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. Refletir o processo de construção da prática pedagógica quanto ao atendimento das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais foi o objetivo específico.

Para formalizar o objeto de estudo, foram realizadas as seguintes mediações:

1) Entrevista: Segundo Yin (2005), em um estudo de caso, as entrevistas são compreendidas como uma das principais fontes de evidência. Para Gil (2002, p. 96), “entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade”.

2) Observação participante: Aconteceu através da participação nos encontros de planejamento, reuniões de alinhamento e rodas de conversas. Foi fundamental

para compreender o perfil do público alvo, além de verificar suas percepções e evoluções no decorrer do processo. Esta técnica de pesquisa permitiu:

“[...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (Minayo, 1993, p. 59-60).

Estas mediações metodológicas foram essenciais para compreender o objeto de estudo nas suas diversas nuances. Ademais, configurou-se uma oportunidade para ter uma visão holística da forma como a instituição aborda questões relacionadas à identidade étnico-racial.

O público alvo da pesquisa foi composto por docentes da EEMTI Professora Marieta Santos. O critério para participação na pesquisa foi o exercício da docência na referida instituição. A amostra classificou-se como intencional e não probabilística. Os participantes foram identificados por letras do alfabeto. Por ser uma pesquisa com seres humanos e para assegurar seus direitos, os voluntários da pesquisa assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

### **3.4 Descrevendo os procedimentos para a produção de dados**

O estudo foi realizado com docentes de perfil mapeado a partir da aplicação de um questionário que avaliava questões qualitativas e quantitativas. As respostas coletadas foram estudadas na perspectiva de identificar, analisar e relatar temas que dialogassem com o objeto de pesquisa. Ademais, as discussões foram fundamentadas bibliograficamente, explorando de forma aprofundada a complexidade dos dados.

A equipe de professores exerceu importante papel durante o processo de execução da pesquisa. A proposta de criação do Núcleo de Estudos Étnico-raciais contribuiu com a implementação de uma prática pedagógica humanizante. É um produto educacional que viabilizou a práxis, que considerou a territorialidade, o contexto social, as relações entre os entes escolares, tendo o contexto escolar como mola mestra, reforçando assim o pensamento de Freire em defesa de uma práxis pedagógica crítica, reflexiva e dialógica:

Mas se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (Freire, 1987, p. 72).

O NEER foi um instrumento que contemplou a interação entre teoria e prática como algo dialógico e dialético. “A práxis pedagógica e epistemologia em sua conjuntura veem na condição humana, potencial de esperança, amor, autenticidade, diálogo e transformação, com capacidade de compreensão e intervenção do mundo” (Fortuna, 2015, p.65).

É uma proposta eficiente e eficaz para a valorização da identidade étnico-racial de modo que as diversas culturas pertencentes ao ambiente escolar sejam vistas, refletidas, respeitadas e valorizadas por um modelo educacional que seja, de fato, humanizado.

O produto educacional proposto é um mecanismo que contribuiu com a valorização da identidade étnico-racial e com a efetivação das políticas e ações afirmativas (Leis nº 10639/2003 e lei nº 11.645/2008) na EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz - CE, transformando a escola em um espaço de reflexão, de favorecimento a uma pedagogia antirracista.

A iniciativa teve o planejamento como ato de intenção, pautado no trabalho coletivo, na organização do trabalho pedagógico e na formação, ou seja, considerando sempre a prática como práxis. Ademais, fomentou na escola uma cultura em prol de uma convivência de respeito à diversidade étnico-racial. O referido núcleo foi fundamental na efetivação da política de ações afirmativas na escola. As ações, reuniões e atividades do NEER compõem o conjunto de atividades pedagógicas da instituição.

### **3.5 Descrevendo a proposta de produto educacional**

O produto educacional é um recurso elaborado com o intuito de apoiar ou facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Foi desenvolvido com base em teorias pedagógicas e objetiva potencializar o desenvolvimento de habilidades e competências.

Um processo ou produto educativo é aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo [...] A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019a, p. 15).

A referida pesquisa sistematizou, construiu, difundiu, discutiu e reinventou fazeres e saberes que promoveram equidade étnico-racial com vistas à construção de uma consciência crítica e comprometida com a desconstrução do racismo estrutural e de uma educação emancipatória através da criação do produto educacional intitulado Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER). A construção foi pautada em critérios, a saber:

- Objetivo: apoiar docentes e gestão escolar na valorização da identidade étnico-racial no que diz respeito: (i) efetivar e materializar as Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008; (ii) colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores em educação das relações étnico-raciais e ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana; (iii) elaborar material didático para uso específico em sala de aula no que tange às ações afirmativas; (iv) sistematizar, produzir e difundir, conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção racial e dos direitos humanos; (v) incentivar a criação dos grupos de estudos; (vi) elaborar estratégias que valorizem a identidade, a memória e a cultura negra; (vii) ser mecanismo de resistência a um modelo educacional excludente e colonizado.

- Organização, condições de funcionamento e ações: Foi estruturado para contribuir com o desenvolvimento de ações educativas nas áreas de gestão, ensino e assuntos estudantis relacionadas às questões étnico-raciais, organizado em eixos temáticos em conformidade com as Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008.

- Composição do NEER – Foi constituído por equipe integrada composta por membros da gestão escolar, docentes, discentes e membros da sociedade civil, com uma estrutura formada por coordenação geral (coordenador e vice), secretário (a) e representação da comunidade externa, escolhidos a partir de um edital para este fim. Após o processo de escolha dos membros, foi construído um plano de trabalho coletivo com as atividades referentes ao funcionamento do núcleo e ao cumprimento de sua missão dentro da escola.

O NEER é um poderoso mecanismo para a implementação de políticas afirmativas e valorização da identidade étnico-racial na escola. Esse instrumento

atuou na qualificação da formação docente e da prática educativa, tornando mais potente a atuação em defesa de uma educação humanizada e antirracista.

### **3.6 Descrevendo as fases da pesquisa**

O estudo foi desenvolvido em quatro estágios subsequentes: estágio I – construção do questionário; estágio II – planejamento da implantação do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros; estágio III – implantação do núcleo; e estágio IV – análise dos dados.

O primeiro estágio teve como propósito criar um mecanismo de coleta inicial de dados, composto por questões discursivas e questões objetivas, onde os professores terão a oportunidade de avaliar e analisar ações do trabalho escolar relacionado as questões de identidade étnico-racial, bem como as possibilidades de qualificação. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 202), trata-se de um processo “longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas”.

No segundo estágio, planejamos as ações organizacionais essenciais à implantação do NEER, como por exemplo a construção do regimento interno e do edital que disciplinará o processo de escolha dos componentes. No estágio seguinte fez-se o processo de mobilização, implantação do núcleo e formação do grupo para atuar dentro da escola. Esta etapa foi essencial para sistematizar, construir, difundir e discutir fazeres e saberes que promovam uma equidade étnico-racial em prol da construção de uma consciência crítica e comprometida com a desconstrução do racismo estrutural e com a efetivação das políticas e ações afirmativas em âmbito escolar.

Por fim, no último estágio analisamos as informações coletadas através de uma minuciosa leitura da devolutiva dos dados qualitativos e quantitativos dos questionários, associando às categorias mencionadas anteriormente. Esta etapa configurou-se como uma oportunidade para vislumbrar os problemas intrínsecos no processo formação, no tocante à implementação das questões de identidade étnico-racial, bem como os principais desafios inerentes à dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial no contexto da EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz – CE.

Os resultados dos dados qualitativos foram apresentados através da transcrição de citações retiradas dos registros dos participantes, fundamentados teoricamente. Já os dados quantitativos, condensados, organizados e analisados.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse capítulo os dados construídos a partir da aplicação do questionário foram tabulados de modo a analisar a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial no contexto da EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz – CE.

Como forma de manter o anonimato dos participantes, em conformidade com os princípios éticos, como determina o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para cada um dos professores participantes da pesquisa foi atribuído o nome de uma personalidade negra, como forma de homenagem.

O questionário foi dividido em blocos. No Bloco 1 inferiu-se que quanto à identidade de gênero, os doze participantes declaram ser cisgênero. Com relação à faixa etária, cinco professores têm entre 20 e 30 anos, cinco entre 30 a 40 e dois acima de 40 anos. Considerando-se a identidade étnico-racial, oito docentes se autodeclararam pardos, enquanto 4 afirmaram ser brancos.

O bloco 2, tratou da formação e experiência do(a) professor(a). Quanto à formação acadêmica, doze professores possuem graduação de licenciatura específica para as disciplinas curriculares do ensino médio. Considerando a especialização, apenas sete possuem. Os cursos de pós-graduação são na área da educação, sobretudo, relacionados a ensino ou metodologia. Um dos professores cursa mestrado e nenhum deles possui doutorado. Quanto ao vínculo, doze dos profissionais participantes são temporários. Já com relação à experiência, três deles possuem de 1 a 5 anos de experiência no magistério, cinco de 6 a 10 anos, 2 de 11 a 20 anos e dois acima de 20 anos.

Os participantes do estudo foram instigados a refletir sobre as ações realizadas pela escola que dialogam com Educação das Relações Étnico-raciais. Os docentes afirmaram que a instituição realiza diversas ações que possuem sinergia com a EREER. O quadro 2, a seguir, traz o detalhamento e os quantitativos.

**Quadro 02:** Ações realizadas pela escola que dialogam com a diversidade étnico-racial

Ação	Quantitativo
Cursos de formação	5
Projetos educacionais	7
Atividades artísticas e culturais	8



Reuniões com pais e professores	1
Reuniões com professores e equipe pedagógica	3
Processo de reorganização do projeto político-pedagógico escolar	10
Processo de reorganização curricular	2
A educação para a diversidade étnico-racial já é componente permanente do projeto político pedagógico da escola	10
A educação para a diversidade étnico-racial já é componente curricular permanente	7

Fonte: produzido pelo autor (2024).

Segundo Gomes (2008, p.67), a Lei nº 10.639/2003, “[...] mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação no Brasil”. A prática pedagógica é um instrumento que contribui com a implementação da legislação. Para Franco:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes (Franco, 2016, p. 547).

Isso posto, a identidade profissional do professor, sua história de vida, a percepção de mundo e o efeito escola, permeiam a atuação pedagógica. Caldeira e Zaidan (2013, p.19) conceituam que “[...] a prática pedagógica é compreendida como uma prática social. Prática que se constrói no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e que, portanto, nela se constituem como seres humanos”.

Os dados construídos indicaram que a prática de EREER na escola é composta por ações diversas. Este trabalho concentra forças na realização de atividades artísticas e culturais com oito menções, projetos educacionais com sete indicações e através do processo de reorganização do projeto político-pedagógico escolar que recebeu seis marcações. A instituição tem unido esforços para fortalecer a prática pedagógica. Entretanto, os docentes não conseguem perceber de forma sólida o impacto na reorganização curricular como instrumento catalisador de uma educação antirracista. É preciso articular, potencializar, integralizar a prática pedagógica, tornar

viva a relação entre conteúdo e forma. Para tanto, urge, segundo André pensar a escola a partir de um tripé:

A dimensão organizacional que envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar: forma de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar. A dimensão pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor - aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e os conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e aprendizagem. A dimensão sociopolítica/cultural se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade (André, 2007, p. 129).

Ao internalizar estas três dimensões, a escola torna-se apta a propor formas de implementar intervenções pedagógicas que atenuem a opressão, o preconceito. É uma correção de rotas capaz de ressignificar valores, contribuir com um ensino humanizado e multicultural.

Relações antagônicas entre as dimensões organizacional, pedagógica e sociopolítica/cultural geram nos professores um sentimento que a escola conta com um processo de reorganização do projeto político-pedagógico escolar, ao mesmo tempo que não se percebe fortes evidências curriculares. Esta dicotomia fez-se presente nesta análise. Ao tempo que 10 professores citam a reorganização do PPP, apenas dois percebem estas mudanças no currículo que mediam dentro do ambiente escolar.

A mesma lógica estendeu-se à compreensão da educação para a diversidade étnico-racial como componente curricular no projeto político pedagógico e no currículo escolar, respectivamente. Segundo Martins e Pimenta (2020), o Projeto Político Pedagógico das escolas é uma alternativa viável para contemplar a diversidade cultural como eixo central do currículo, buscando contrapor o pensamento hegemônico presente em propostas pedagógicas que reforçam o preconceito e o racismo.

Quando perguntados como avaliam a contribuição dada para sua formação e prática pedagógica por suas últimas experiências formativas na área da diversidade

étnico-racial numa escala de 0 a 5, oito professores anotaram a pontuação 4, sete docentes a escala 5 e cinco deles atribuíram a escala 1.

A garantia do direito à educação, os processos de formação, as experiências socioculturais experienciadas ao longo da vida profissional, configuram-se como ferramentas de resistência aos modelos eurocêntricos. Segundo Gomes (2012):

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (Gomes, 2012, p.99).

Pelos dados analisados, percebe-se que existem contribuições na construção da identidade profissional numa perspectiva étnico-racial. É um bom indicador de que há na escola uma preocupação em defesa da educação antirracista. Um processo de inquietação e questionamento aos currículos colonizados e em defesa da emancipação.

Gomes (2012) defende que as práticas pedagógicas destinadas ao cumprimento da Lei 10.639/03 fortalecem a política de ações afirmativas através da ressignificação das práticas educacionais, no imaginário pedagógico e no fortalecimento da identidade negra. Um currículo baseado nessa perspectiva requer o desenvolvimento contínuo e holístico de um trabalho pedagógico voltado para a identidade e a diferença, evitando ações pontuais.

Os docentes foram unânimes em afirmar que a formação continuada auxilia no trabalho cotidiano em sala de aula, na perspectiva de desconstruir preconceitos e educar para a diversidade. Ao garantir um processo formativo humanizado a escola trava uma disputa com modelos neoliberais tão presentes em seu ambiente. Para Gomes (2012):

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências

históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não europeu é percebido como passado e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (Gomes, 2012, p. 107).

A formação continuada tem a capacidade de fazer com que o docente pense sob outra perspectiva. Gera novas competências e habilidades docentes capazes de potencializar a prática pedagógica a atender às necessidades contemporâneas de uma educação multicultural. É uma possibilidade de crítica ao currículo, de reconstrução da identidade profissional, de resistência a políticas neoliberais.

A valorização da identidade do povo negro é urgente. Esse processo exige rupturas aos modelos de formação com foco eurocêntrico construídos e perpetuados historicamente e implementação de uma pedagogia que contemple diversidades, numa direção multicultural e humanizada. Para tanto, é necessário compreender com afirmam Martins e Pimenta que:

historicamente, a educação e a formação de professores, em particular, são marcadas por assimetrias, revelando os interesses políticos, sociais e econômicos de cada época. No Brasil, vivemos, atualmente, um contexto de incertezas, marcado por uma onda de conservadorismo, por estagnação e retrocessos nas políticas educacionais, pelo avanço do mercado da educação, pela exploração do trabalho docente a partir do capitalismo global, pela patrulha ideológica nas escolas e nas salas de aulas. (Martins e Pimenta, 2020, p.6)

Neste esteio, a formação docente é um antídoto em desfavor de modelos técnicos que veem o professor como mero executor de funções planejadas sob a ótica do sistema. Docentes críticos e reflexivos não interessam a este modelo, que opta por professores “com formação prática e (quase) ausência de teoria” (Pimenta, 2018).

Para garantir uma educação antirracista, a formação de professores deve enveredar pela perspectiva reflexiva. É preciso romper dicotomias, internalizar que a construção do conhecimento deve assumir uma postura reflexiva, de intelectualidade

que ancora constantemente a ação do professor na prática pedagógica. Exige dinamicidade, transformação. Assim, “a formação de professores reflexivos depende dos conhecimentos articulados e interligados com a própria ação” (Tozetto; Gomes, 2009, p. 186).

A reflexão requer a imersão consciente do ser humano no universo de suas experiências, um contexto repleto de conotações, valores, trocas simbólicas, laços afetivos, interesses sociais e cenários políticos. Os conhecimentos acadêmicos, teóricos, científicos só se tornam instrumentos efetivos para o processo reflexivo quando estão, significativamente, interconectados, e não apresentados de forma fragmentada ou isolada. A escola precisa interpretar as realidades de seus públicos, para a partir daí pautar sua atuação.

Os participantes da pesquisa foram convidados a refletir como a escola lida com a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial. A maioria deles concordaram que a Educação das Relações Étnico-raciais é afirmada. Entretanto, alguns, reconhecem a negação da política étnico-racial na escola, conforme exposto a seguir:

Por meio de iniciativas como projetos pedagógicos, cumprimento das leis que promovem a diversidade cultural, e ações para reduzir desigualdades e valorizar identidades marginalizadas. Negação: Ao reproduzir preconceitos implícitos, resistir à implementação de políticas afirmativas ou negligenciar debates sobre racismo e diversidade, muitas vezes por desinformação ou pressões sociais (Lutker King).

A escola é um espaço essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes sobre questões étnico-raciais. No entanto, o processo de implementação de políticas de ações afirmativas e de valorização das identidades raciais nem sempre ocorre de forma plena, pois reflete as contradições presentes na sociedade. Entre os avanços, a escola tem promovido atividades que valorizam a diversidade, como projetos temáticos no Dia da Consciência Negra e a inclusão de discussões sobre racismo e identidade étnico-racial em disciplinas como história e sociologia, principalmente. Na minha área que é Ciências da Natureza tenho encontrado muita dificuldade (Nelson Mandela).

Promovendo discussões reflexivas sobre as políticas e suas implicações. E colaborando com organizações que promovem igualdade racial (Nego Bispo).

Com as políticas de ações afirmativas, como a Lei nº 10.639/03. No entanto, as práticas pedagógicas variadas, e alguns educadores e instituições encontram desafios para aplicar essas políticas de forma

eficaz, seja por falta de recursos, formação adequada ou resistência ao tema (Maria Firmino).

É fundamental criar um ambiente de aprendizado que incentive o pensamento crítico, a reflexão e a ação. Temos algumas abordagens, mas falta envolver todos os membros da comunidade escolar (Frantz Fanon).

A gestão dessa dialética é complexa e contínua, exigindo compromisso e esforço coletivo de toda a comunidade escolar. É fundamental que as escolas promovam uma educação que reconheça e valorize a diversidade, ao mesmo tempo em que combatem ativamente as desigualdades e preconceitos presentes na sociedade. Para alcançar esse objetivo, é crucial a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptação do currículo e envolvimento da comunidade (Abdias do Nascimento).

Sim, a escola lida com essa questão ao adotar práticas que valorizem a diversidade étnico-racial e as ações afirmativas. No entanto, ainda enfrentam desafios como resistência e falta de conhecimento (Lélia Gonzalez).

A escola tenta agir conforme os ditames das leis vigentes embora haja, em situações particulares, interpretações que levam em conta pensamentos políticos antagônicos que dificultam os diálogos (Carolina Maria).

A escola oferece formação e movimentos artísticos para alunos e docentes (Antonieta Barros).

A escola consegue lidar bem com a situação (Ângela Davis).

A escola promove através dos professores, alunos e demais colaboradores um ambiente de respeito as diferenças. Os momentos culturais, em sala com lições explícitas, palestras[...]incentivam a este combate de discriminação (Pelé).

O primeiro depoimento relatou a existência de um processo dicotômico entre a afirmação e a negação da dialética das políticas de ações afirmativas na escola. Santos (1996), aponta que a dominação europeia não se limitou a territórios físicos, mas também simbólicos; o que gerou a marginalização/invalidação de formas de conhecimento vinculadas aos sujeitos diferentes. Os saberes africanos e afro-brasileiros do passado ao presente, são subalternizados, subordinados, marginalizados.

O professor Lutker King relatou que a negação ocorre ao reproduzir preconceitos implícitos, resistir à implementação de políticas afirmativas ou negligenciar debates sobre racismo e diversidade, muitas vezes por desinformação ou pressões sociais. O apagamento dos saberes afro-brasileiros se perpetua

estrategicamente por meio do restringimento da produção e difusão de conhecimentos negros. Isso ocorre pela contestação e invalidação das epistemologias e formas de conhecimento africano, racismo estrutural, escassez de conteúdos relacionados às questões étnico-raciais nos currículos escolares, dentre outros fatores.

A negação da política de identidade étnico-racial está relacionada a uma combinação de fatores históricos, culturais e ideológicos. O racismo estrutural e institucional está enraizado na estrutura social, incluindo a escola. Muitas vezes, os gestores e professores não percebem que estão perpetuando práticas racistas, o que leva à negação da necessidade de políticas de identidade étnico-racial. A lógica racista naturaliza a desigualdade e a invisibilização de identidades negras e outras minorias étnico-raciais.

A falta de formação e conhecimentos técnico-pedagógicos pode levar a omissão ou má interpretação do tema. Acresce-se a isto, a resistência ideológica e política, o receio de criar conflitos e polêmicas, desinteresse e falta de priorização pelo fato da identidade étnico-racial muitas vezes não ser compreendida como necessária a garantia de uma educação humanizada, e na desconstrução da naturalização de padrões eurocêntricos.

As epistemologias negras dos currículos oficiais não podem ser silenciadas. Como afirma Silva:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão enquanto seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo? (Silva 2010, p. 101-102).

A implantação da Política de Ações Afirmativas amplia horizontes, qualifica a produção, transmissão e reflexão de conhecimentos construídos historicamente. A

relação congruente entre vínculo, conhecimento e identidade são essenciais ao fortalecimento dos temas de etnia e raça. O currículo é um espaço de disputa. Nele as marcas da colonialidade estão presentes. Não é admissível compreender raça e etnia apenas como transversal. Dever ser internalizado como tema suleador, numa perspectiva holística do desenvolvimento sociocultural. Para tanto, é preciso resistir as formas de resistência as falácias hegemônicas.

O professor Nelson Mandela, reconheceu a importância da educação para uma formação antirracista. Aponta desafios na implementação causados pelas contradições do tempo presente e menciona avanços como o trabalho que a escola realiza, sobretudo, com projetos temáticos, momentos de diálogo nas disciplinas de História e Sociologia. Pela ótica do pesquisado, a escola busca cumprir o preconizado nas orientações oficiais “[...] as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados” (Brasil, 2013, p. 38).

Mandela complementou sua reflexão afirmando: “Na minha área que é Ciências da Natureza, tenho encontrado muita dificuldade”. Um estudo de Verrangia (2016, p.96) sobre a relação dialógica entre ensino de ciências e prática de EREER, revelou em alguns docentes a “concepção de que as Ciências Naturais, enquanto área curricular, têm menor, ou não têm, responsabilidade de atuação diante de problemáticas que envolvam as relações étnico-raciais, ou mesmo a obrigatoriedade imposta pela legislação vigente”.

O mesmo estudo revelou que os processos de formação inicial e continuada de ciências não têm contribuído com uma prática pedagógica que alie conhecimento específico à identidade étnico-racial. Todavia, o combate ao preconceito e a garantia de uma educação humanizada e multicultural deve sulear os processos de ensino aprendizagem em todas as áreas. Dessa forma, a descolonização do saber é essencial a garantia de uma educação transformadora e emancipatória.

O docente Nêgo Bispo fez menção aos momentos de debate que a escola promove sobre as implicações das políticas de EREER e reforçou que a instituição faz um trabalho colaborativo como organizações que defendem a causa. Implementar uma política pública exige parcerias, e isso ocorre por diversas razões fundamentais. Políticas públicas não podem ser executadas isoladamente pela escola, pois envolvem múltiplos setores, instituições e atores sociais. Essas parcerias garantem



maior eficácia, alcance e sustentabilidade das ações. A luta por uma educação antirracista deve ser coletiva.

O processo de ensino, independente da área ou disciplina, deve ser compreendido como mecanismo de libertação. Neste cenário o professor, na condição de líder e mediador do núcleo pedagógico, que é fruto da relação holística entre professor e aluno na presença do conteúdo deve agir com clareza pedagógica para criar possibilidades que gerem aprendizagem significativa e reflexiva. Nessa perspectiva, segundo Freire:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2004, p. 22).

Os pensamentos freiriano revelam uma perspectiva de sinodalidade. O processo de ensino aprendizagem é visto como uma via de mão dupla, onde aluno e professor aprendem e ensinam, dialogam, tem espaço de fala, autonomia. Por essa ótica, a escola torna-se mais inclusiva.

A professora Maria Firmino reforçou que a Lei nº 10.639/03 é uma fortaleza na afirmação da valorização da identidade étnico-racial no contexto escolar. Entretanto, aponta a falta de recursos e de formação como fatores que dificultam a implementação da lei. A equipe docente deve conhecer a pauta relativa à identidade étnico-racial sob a ótica de Silva:

Para superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, e como disse Senhor, em um de seus poemas, proceder a uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se (Silva, 2007, p. 501).

Nesse contexto, é essencial planejar cursos de formação continuada que garantam o cumprimento consistente da legislação antirracista. Tomasoni destaca que:

O trabalho de formação continuada constitui uma tentativa de construir novas concepções teóricas, ou seja, reformular conceitos, visando novos rumos na formação de professor voltada para uma perspectiva

humana. As questões raciais necessitam aflorar das relações socioculturais, que são, em geral, tratadas superficialmente, visando ao respeito à diversidade cultural e à luta contra a discriminação e a desigualdade social (Tomasoni, 2008, p.13)

Para reduzir desigualdades e garantir emancipação aos processos de ensino aprendizagem é necessário investir em formação continuada, compreendendo que as questões raciais são amalgamadas as relações socioculturais. A escola deve ter este entendimento para ter a capacidade de promover a reeducação das relações étnico-raciais, de modo que, as raízes afros sejam valorizadas através do reconhecimento de sua cidadania, sem que percam sua identidade histórica e cultural. Essa reestruturação permitirá que docentes identifiquem práticas de discriminação racial no ambiente escolar e, conseqüentemente, atuem para combatê-las.

O docente Frantz Fanon reforçou a relevância do desenvolvimento da criticidade e aponta a necessidade de envolvimento da comunidade escolar. Esse envolvimento é fundamental para garantir uma educação antirracista. Isso ocorre porque o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial exigem um esforço coletivo. Esse trabalho feito a muitas mãos é capaz de gerar conscientização coletiva, transformação do currículo e construção de um ambiente acolhedor.

O envolvimento da comunidade escolar é uma estratégia potente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao somar esforços, é possível enveredar na direção da garantia de uma educação antirracista, que não apenas combate o preconceito, mas também valoriza a diversidade e promove a equidade. Dessa forma, a escola se torna um espaço de transformação social, essencial para superar as desigualdades raciais no Brasil.

O professor Abdias do Nascimento advogou que a instituição escolar deve reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial como forma de combater preconceitos. Para tanto, é preciso trabalhar numa perspectiva inclusiva que exigirá adaptação curricular e formação docente.

Para Fusari e Franco (2005, p.21), o processo de formação continuada, “aquela que ocorre na própria escola, tendo como elemento mediador a própria dinâmica do currículo escolar, isto é, o projeto pedagógico em ação”. Dessa forma um processo de formação que dialogue com o trabalho educativo configura-se como um instrumento potencializador do Projeto Político Pedagógico.

A professora Lélia Gonzalez afirmou que a instituição escolar adota práticas que valorizam a identidade étnico-racial, todavia, esse percurso é marcado por desafios. A docente Carolina Maria mencionou que há na escola interpretações fundamentadas em pensamentos políticos antagônicos que dificultam os diálogos relacionados a identidade. Segundo Laclau:

o antagonismo é o limite de toda objetividade. Isto deve ser entendido em seu sentido mais literal: como afirmação de que o antagonismo não tem um sentido objetivo, mas é aquele que impede que a objetividade se constitua como tal. [...] o antagonismo com um “exterior constitutivo”. É o “exterior” que bloqueia a identidade do “interior”. [...] a força que me antagoniza nega a minha identidade no sentido mais estrito do termo (Laclau, 2000, p. 34).

Essa abordagem do antagonismo não o reduz a uma simples oposição, mas o coloca como uma condição fundamental de impossibilidade para algo ser pleno e objetivo. Em essência, é o antagonismo que mostra que toda identidade está sempre em processo, nunca completa ou estável. A escola não é um espaço neutro ou homogêneo, mas um ambiente onde diferentes interesses, ideologias, valores e projetos sociais entram em conflito e coexistem.

Os docentes Antonieta Barros, Ângela Davis e Pelé mencionaram ações que afirmam a política de ações afirmativas.

A escola oferece formação e movimentos artísticos para alunos e docentes (Antonieta Barros).

A escola consegue lidar bem com a situação (Ângela Davis).

A escola promove através dos professores, alunos e demais colaboradores um ambiente de respeito as diferenças. Os momentos culturais, em sala com lições explícitas, palestras[...]incentivam a este combate de discriminação (Pelé).

Os depoimentos acima demonstraram que, de múltiplas formas, a escola tem trabalhado com a questões étnico-raciais. Entre estas ações são citadas formações, movimentos artísticos e culturais, palestras e abordagens sobre a temática. A promoção de atividades diversas como foco na política antirracista potencializa a construção de identidades. Segundo Gomes:

A escola, a cultura escolar com o passar dos tempos ficou cada vez mais reconhecida não apenas como um local de transmissão de saberes, mas também como um local importante no processo de

construção de identidades sociais e no processo de humanização, pois aprende-se e compartilha-se valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Sendo assim é possível articular em diversos estudos as temáticas educação, cultura e relações sociais (Gomes, 2002, p. 40).

A instituição escolar exerce influência sobre a identidade negra, sendo um ambiente onde múltiplos olhares são direcionados aos negros e à sua cultura, possibilitando a valorização dessa identidade e de suas particularidades. A educação, cultura e relações sociais se amalgamam e são ferramentas potentes na garantia de uma educação emancipada e humanista.

Os professores participantes foram instigados a refletir de que forma a diversidade étnico-racial é contemplada na proposta pedagógica. Foram unânimes em afirmar que de diversas formas a escola aborda a Educação das Relações Étnico-raciais em sua proposta pedagógica, conforme segue:

Currículo inclusivo: Abordagem das contribuições históricas, culturais e sociais de diferentes grupos étnico-raciais, conforme as leis 10.639/03 e 11.645/08; formação docente: Capacitação de professores para tratar questões étnico-raciais com sensibilidade e conhecimento; projetos e eventos: Promoção de atividades que valorizem a cultura afro-brasileira, indígena e outras minorias, como semanas temáticas e feiras culturais; práticas antirracistas: Discussões sobre preconceito, discriminação e igualdade de oportunidades em sala de aula; espaço de acolhimento: Incentivo ao respeito às diferenças, promovendo a autoestima e a valorização das identidades étnico-raciais dos estudantes(Lutker King).

Na prática, a proposta pedagógica da escola contempla a diversidade étnico-racial por meio da inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, atendendo as exigências da Lei 10.639/03 e 11.645/08. Além disso, atividades alusivas ao dia da Consciência Negra oferecem espaço para debates, apresentações culturais e exposições temáticas. Apesar dessas iniciativas, ainda há desafios na implementação plena da diversidade na proposta pedagógica. Algumas ações são pontuais e precisam de continuidade ou aprofundamento, e a formação dos professores sobre a temática ainda é insuficiente para atender às demandas de um currículo verdadeiramente inclusivo (Nelson Mandela).

Enfatizando a inclusão e representatividade de todas as etnias e raças, desconstruindo preconceitos e estereótipos, fomentando a empatia e o respeito mútuo (Nêgo Bispo).

A diversidade étnico-racial é contemplada na proposta pedagógica de diversas formas, especialmente a partir de orientações legais e curriculares que promovem uma educação inclusiva e multicultural. Incorporação da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena\*\*: Desde

a promulgação da Lei nº 10.639/03, e posteriormente da Lei nº 11.645/08, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena é obrigatória no currículo escolar brasileiro (Maria Firmino).

Inclusão de conteúdos que abordam a História, a Cultura e a contribuição dessas etnias - Afro e Indígena. Estratégia como o Selo Escola Antirracista para promover ações contra o racismo e a discriminação. Tem formação com cursos que envolvem todos os educadores (Frantz Fanon).

A diversidade étnico-racial na proposta pedagógica envolve integrar conteúdos que abordem a história, cultura e contribuições de diferentes grupos étnico-raciais no currículo. Isso é complementado pela formação contínua dos professores sobre diversidade, desenvolvendo suas competências culturais. Utilizam-se materiais didáticos inclusivos e revisam-se conteúdos para evitar estereótipos. Projetos interculturais, debates e discussões em sala de aula incentivam a reflexão e expressão dos alunos. Políticas de inclusão garantem um ambiente escolar acolhedor, com representatividade na equipe escolar. Parcerias comunitárias e eventos celebram a diversidade, enquanto o monitoramento e a avaliação contínua das iniciativas asseguram sua eficácia (Abdias do Nascimento).

Ela deve ser contemplada na proposta pedagógica por meio de atividades e conteúdos que destacam a cultura e a história de diferentes povos. No entanto, nos últimos anos, vem sendo menos cobrado no currículo anual (Lélia Gonzalez).

A proposta pedagógica tenta inserir aspectos correlatos nas práticas discentes e docentes, criando um ambiente em que todos possam entender e aceitar de forma harmônica essa diversidade, considerando aspectos inerentes a nossa raiz cultural (Carolina Maria).

Através de ações voltadas para a temática (Antonieta Barros).

A escola tem realizado algumas ações que visam o debate sobre a diversidade étnico-racial através de palestras e projetos (Ângela Davis).

De forma interdisciplinar, nas disciplinas eletivas e em palestras de combate à discriminação (Pelé).

Sempre existem ações de promoção sobre a temática (Dragão do Mar).

A partir das informações reveladas pelos docentes, inferiu-se que ao abordar a diversidade étnico-racial na proposta pedagógica a escola atende aquilo que é proposto no “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, quando proclama que “[...] as instituições devem realizar revisão

curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados” (Brasil, 2013, p. 38).

Para o docente Lutker King, a escola inseriu a temática antirracista por meio de um currículo inclusivo que está em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, ao ofertar formação docente e promover atividades diversas na perspectiva antirracista. Para além disso, a instituição dialoga e reflete sobre currículo, contexto social, preconceitos e formas de garantir ensino humanizado.

Para Gomes (2012, p.102) “[...] a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos”. É preciso pensar numa perspectiva horizontalizada, corrigir rotas sob a ótica da decolonialidade do currículo. Conforme o professor Nelson Mandela, na prática a proposta pedagógica da escola contempla a diversidade étnico-racial por meio da inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena ou por meio das atividades alusivas ao dia da Consciência Negra. Todavia, segundo o docente, há muitos desafios para a implementação da legislação, como por exemplo, ações unilaterais e formação deficitária.

A escola, o currículo, os instrumentos pedagógicos e, principalmente, nossa consciência precisa ser descolonizada, de modo a possibilitar segundo Oliveira e Candau (2010, p.28), “a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural”.

Para que se cogite o surgimento de pedagogias outras, é necessário pensar a escola numa perspectiva multicultural, que contrapõe os modelos neoliberais tão presentes na educação atual. Os depoimentos dos professores Nêgo Bispo e Maria Firmino destacaram que a instituição trabalha de forma inclusiva para assim desconstruir preconceitos e estereótipos, fomentando a empatia e o respeito mútuo. Este trabalho multicultural dialoga com a proposta pedagógica e é orientado pelo que preconiza as Leis 10639/03 e 11645/08.

O docente Frantz Fanon citou a inclusão de conteúdos na proposta pedagógica, os cursos ofertados pela escola o Selo Escola Antirracista do Governo do Estado do Ceará, que objetiva fortalecer a política pública educacional voltada para a promoção da equidade racial no sistema de ensino, reconhecendo as instituições que implementarem projetos e ações de gestão alinhados a práticas antirracistas

inovadoras e significativas. Os critérios de avaliação são divididos em categorias: gestão escolar para equidade racial; projeto político-pedagógico e espaço físico e recursos de mídia e materiais didático-pedagógicos.

Para o professor Abdias do Nascimento, a proposta pedagógica para a diversidade étnico-racial aplicada na escola, integra o estudo conteúdos sobre história, cultura e contribuições de diferentes grupos no currículo. Aliado a isso, são ofertados formação contínua, projetos interculturais, debates e estratégias avaliativas.

Essas ações tem a capacidade de fortalecer a inclusão e qualificar a representatividade. Os docentes Carolina Maria, Antonieta Barros, Ângela Davis, Pelé e Dragão do Mar confirmam que a escola valoriza a identidade étnico-racial na proposta pedagógica através de estratégias como palestras, projetos, abordagens interdisciplinas e através das unidades curriculares eletivas<sup>11</sup>.

A escola precisa dialogar sobre o silenciamento das culturas. De acordo com Gomes:

Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana. Do ponto de vista político, essa mesma visão poderá sempre ser problematizada à luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. No entanto, há também outro impacto que de tal discussão, poderá acarretar e que incide sobre outra esfera mais profunda e talvez mais complexa: a subjetividade de um grande continente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica (Gomes, 2012, p.72).

O acesso à educação atua no combate ao preconceito, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. Por meio de conteúdos inclusivos, a escola conscientiza sobre questões históricas e culturais, desconstrói estereótipos e incentiva a empatia. Ademais, um ambiente acolhedor e representativo fortalece atitudes de igualdade e respeito, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. Além de ser uma luta pedagógica, é também política. É preciso universalizar o direito à educação de qualidade.

---

<sup>11</sup> As unidades curriculares eletivas (UCE) ofertadas nas escolas de ensino médio em tempo integral são organizadas com base nas quatro áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias – além da Formação Profissional e do Clube Estudantil. Essa estrutura permite aos alunos construir seu itinerário formativo, refletir sobre sua trajetória acadêmica e alinhar suas escolhas e interesses ao desenvolvimento de seu projeto de vida.

A professora Lélia Gonzalez afirmou que nos últimos anos a temática étnico-racial vem sendo menos cobrada no currículo anual. É inegável os impactos negativos das políticas neoliberais, orientadas pela lógica do capital, na garantia de uma educação emancipatória.

Os docentes foram instigados a refletir de que forma o processo de formação inicial favoreceu um trabalho pedagógico que faça um diálogo entre o conhecimento específico e a diversidade étnico-racial. Houve unanimidade na afirmação de que o processo de formação inicial foi deficitário.

O professor Nelson Mandela, afirmou por exemplo que a sua “formação inicial, embora sólida no conhecimento específico da minha área, abordou de forma muito limitada a diversidade étnico-racial. Essa lacuna me obriga a buscar formação continuada e materiais complementares para incorporar esses temas no meu trabalho pedagógico”. A docente Carolina Maria corroborou que “a graduação deixa a desejar quanto uma formação sobre esta temática. Somente no mestrado tenho tido reflexões maiores acerca do tema”.

Trabalhar tendo à educação das relações étnico-raciais como horizonte é desafiador pelo fato da temática não está no centro da formação inicial. Segundo Bedani (2006, p.09), “embora a lei garanta a inclusão da diversidade nos currículos escolares e nas políticas educacionais, essa discussão é muito restrita nos cursos de formação de professores(as), nas licenciaturas”.

Os instrumentos legais indicam uma preocupação com a garantia de uma educação antirracista. Entretanto, de acordo com Martins e Pimenta:

É preciso salientar que entre o escrito e o vivido há um distanciamento, o que não é diferente com a questão da diversidade étnico-racial, nos impulsionando a fazer com que tal legislação não se configure como letra morta, motivando-nos a lutar pela efetivação das políticas de ações afirmativas, pela garantia de formação aos profissionais da educação, pois boa parte dos que exercem o magistério não tiveram contato com essa temática em sua formação inicial e/ou contínua (Martins e Pimenta, 2020, p 4-5).

O pensamento dos autores reforça as afirmações dos professores no que diz respeito a formação inicial limitada. Nesse sentido, o avanço do Brasil na construção de uma legislação direcionada à educação para relações étnico-raciais (ERER) indica que ganhamos uma batalha, mas não a guerra. A dificuldade que o país encontra para implementar a referida política reforça a necessidade de lutas em prol da construção



de uma mentalidade humanizadora. É preciso favorecer uma pedagogia antirracista, através da garantia de uma formação pedagógica horizontal, crítica e emancipatória e da promoção de uma práxis pedagógica comprometida com a superação das desigualdades relacionadas às relações étnico-raciais.

Observa-se que a formação oferecida em cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, em geral, não proporcionou os subsídios necessários para lidar com os desafios de garantir uma educação antirracista, em diferentes níveis de ensino. Segundo Gomes:

Lamentavelmente, nas faculdades de educação do País, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos desconectados dos sujeitos, a política educacional sob enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a). Assim, o estudo das questões indígenas, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos de vida e os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam lugar secundário nesse processo (Gomes, 2012, p. 43).

A formação inicial fragilizada manifesta-se por meio de lacunas no currículo, ausência de conteúdos essenciais, como o preparo para lidar com questões relacionadas às relações étnico-raciais, diversidade, inclusão e outros desafios específicos da prática docente. Consequentemente, os docentes atuam na escola com déficit de conceitos, habilidades e estratégias necessárias para enfrentar as demandas do ensino contemporâneo, especialmente em contextos de diversidade e desigualdade social.

Diante do contexto de fragilidade, a formação continuada de professores precisa passar por um processo de equilíbrio por meio de uma abordagem voltada à reeducação nas relações étnico-raciais. Além de reflexões sobre a formação inicial, os docentes participantes foram convidados a refletir sobre de que modo o processo de formação contínua tem favorecido um trabalho pedagógico que faça um diálogo entre o conhecimento específico e a diversidade étnico-racial.

A garantia de uma educação antirracista exige esforço conjunto, uma ação holística, nunca unilateral. Neste ensejo, o processo de formação continuada é necessário. Entretanto, não promove solitariamente um ensino que seja multicultural e humanizado. Segundo Gomes é preciso inquietar-se no sentido de que:

Não cabe, nessa perspectiva, a ênfase na formação de professores e de professoras centrada em um tipo de qualificação que privilegie pela homogeneização, uniformidade de currículos, dos saberes, dos métodos, da avaliação e da organização da escola. Faz-se necessário formar professores e professoras que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade. Mas será que isso é possível? (Gomes, 2012, p.22).

A formação contínua refere-se a processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional que ocorrem ao longo da carreira. Visa garantir a atualização constante de conhecimentos, habilidades e práticas, de acordo com as demandas do mercado, avanços tecnológicos, e mudanças nas políticas e metodologias. Na formação continuada o docente tem a possibilidade de ressignificar sua prática pedagógica.

Freire (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O processo de formação contínua oxigena a prática, promove reflexão, constrói identidades. Para Freire (1996, p.44), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”.

Quando indagados sobre de que modo o processo de formação contínua tem favorecido um trabalho pedagógico que faça um diálogo entre o conhecimento específico e a diversidade étnico-racial, houve professores que reconhecem a relevância da formação contínua com foco na identidade étnico-racial, enquanto outros elencaram fragilidades:

Grande parte das formações focam em metodologias gerais, e poucos momentos são dedicados a explorar como integrar esses temas ao ensino de biologia, sendo necessário buscar outros meios e fontes que possam servir de ajuda neste processo (Nelson Mandela).

O processo de formação contínua não tem favorecido esse trabalho, pois não há iniciativas eficazes ou suficientes que conectem o conhecimento específico à diversidade étnico-racial em nossa escola se fala dessa temática de forma ainda pontual (Lélia Gonzalez).

Defendo a necessidade constante de uma formação continuada para professores, pois o letramento racial é urgente. Constantemente ainda presenciamos discursos velados que apresentam características “racistas” entre professores (Ângela Davis).

Os docentes Nelson Mandela, Lélia Gonzalez e Ângela Davis declararam que a formação contínua ofertada pela escola tem foco em aspectos mais gerais da prática pedagógica. No que diz respeito à educação antirracista, a formação não tem favorecido essa perspectiva, além de não ter a capacidade de ajudar os professores a conectar o conhecimento específico da disciplina que atuam, à diversidade étnico-racial. Para enfrentar o problema racial é necessário rever os currículos de formação docente. A atividade profissional precisa ser emancipadora e crítica, tanto para os professores, quanto para os estudantes. Para Gonçalves:

Isso tudo nos leva a pensar na necessidade de uma formação que sustente o entendimento de educação como valor de refúgio, que favorecerá a formação de aluno cidadão conhecedor de sua cultura e, conseqüentemente, com elevada autoestima e possibilidade de questionar as desigualdades sociais vigentes (Gonçalves, 2011, p 38).

Se a educação é um poderoso instrumento na redução de desigualdade social, a escola precisa tornar sua formação mais potente com vista a fortalecer sua condição de amparo na garantia de uma formação humanizada, multicultural, com a capacidade de resistir as desigualdades sociais. Incluir a diversidade no currículo ajuda a quebrar o silenciamento sobre esta pauta no currículo e nas práticas pedagógicas, além de valorizar a identidade negra.

Uma educação pautada na descolonização para potencializar as relações étnico-raciais bebe da fonte de uma pedagogia humanizada. Na tese de doutorado intitulada “Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses”, redigida em forma de contos afrobrasileiros traz o seguinte diálogo entre os personagens Zica, Dadá e Macu:

Macu –Mas vocês sabem que eu gosto de imaginar ser professor. Gosto de brincar de escola, de dar aula. Um dia desses, o professor Príncipe disse que eu levo jeito. Que eu tenho muita manhã, muita mandinga na minha didática. Eu acho que ele quis dizer que eu sei

ensinar. Interessante, Macu! –respondi eu, dizendo ter ele um saber muito importante e fundamental na formação de professores: o saber didático.

–Essa é uma das coisas que se aprende pra ser professor, Dadá? – Respondi à Zica que sim. Na universidade, há o que chamamos de educação inicial. Os alunos devem aprender um conjunto de conhecimentos especializados que os tornam capazes de ensinar. A didática é um entre esses vários conhecimentos.

–Bom, eu acho que essa tal formação de professores é tentar fazer de alguém um griot. É sim, um mais velho que sabe ensinar, pois um *griot*<sup>12</sup> tem essa facilidade (Meijer, 2012, p. 55-56).

A formação didática baseada em princípios afrocentrados é uma teoria do ensino provida de essência. Este conceito é reforçado por Meijer (2019, p.605) quando advoga que “a didática concebida pela influência direta da pretagogia é a teoria do ensino capaz de formar para a docência a partir de princípios afrocentrados, e tem como exemplo a conduta do *griot*”. A professora Ângela Davis reforçou a necessidade da formação continuada e aponta o letramento racial como uma necessidade urgente. É preciso compreender o letramento enquanto prática social. Segundo Souza:

Os letramentos, para além das habilidades de ler e escrever; podem ser melhor compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder” (Souza, 2011, p. 35).

Os letramentos assumem diversos valores na sociedade, variando conforme o contexto sociocultural. Por essa razão, eles são múltiplos e possuem, ao mesmo tempo, uma dimensão crítica. É um ato social e político. O letramento racial é composto por um conjunto de práticas e pode ser definido como uma “prática de leitura” — uma maneira de compreender e reagir, de forma individual, às tensões e estruturas raciais. Segundo Pereira (2022) o letramento racial:

é uma habilidade prática por meio da qual os indivíduos podem não apenas constatar a existência do racismo, mas também examinar os efeitos institucionalizados da raça sobre suas experiências e representações. Corpos negros são penalizados diariamente de formas as mais variadas possíveis. Passar pelo processo letrar-se racialmente leva a uma leitura que compreende como essa relação se estabelece, para que não sejamos ingênuos. Como consequência,

---

<sup>12</sup> Nome dado a membros de sociedades africanas que preservam e transmitem a história, cultura e tradições do seu povo

qualificaremos o debate político para assim trazermos uma agenda racializada à cena e superar uma postura antirracista superficial (Pereira, 2022, p 3).

É necessário debater e refletir sobre alternativas teóricas que viabilizem o letramento racial que se refere à capacidade de compreender, interpretar e responder de forma crítica às dinâmicas raciais presentes na sociedade. Ele envolve o reconhecimento das estruturas raciais, das tensões relacionadas à raça e dos impactos do racismo, promovendo práticas que fomentem a igualdade e a justiça social. É, portanto, uma ferramenta essencial para enfrentar preconceitos e construir uma sociedade mais inclusiva.

Os demais professores foram unânimes em afirmar a importância do processo de formação docente, entretanto, não deixaram claro como a escola lida com esta questão ou como planeja suas ações de intervenções para garantir uma educação antirracista, conforme segue:

Oferecer cursos e capacitações sobre educação étnico-racial, promovendo práticas pedagógicas inclusivas; atualizar os professores sobre legislações e políticas afirmativas, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08; incentivar reflexões críticas sobre racismo e preconceitos, alinhadas à realidade escolar; fomentar troca de experiências entre educadores, fortalecendo estratégias para trabalhar a diversidade no currículo e propor projetos práticos, integrando o conhecimento específico com temas étnico-raciais. (Lutker King).

Professores desenvolvem maior sensibilidade e compreensão sobre questões étnico-raciais, inspirando novas estratégias para incorporar diversidade no currículo (Nêgo Bispo).

A formação contínua tem um papel fundamental na atualização e aprofundamento das competências dos professores, permitindo que eles aprimorem sua prática pedagógica e integrem, de forma mais significativa, o diálogo entre o conhecimento específico e a diversidade étnico-racial (Maria Firmino).

A formação contínua dos professores tem favorecido esse diálogo ao proporcionar cursos e workshops sobre diversidade étnico-racial, capacitando-os a lidar com essas questões em sala de aula. Além disso, incentiva o uso de metodologias ativas e inclusivas, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. O acesso a recursos didáticos atualizados e a troca de experiências entre educadores contribuem para criar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, valorizando a diversidade (Abdias do Nascimento).

Permitindo aos professores uma reflexão sobre suas práticas; trazendo e possibilitando habilidades e competências novas e uma construção baseada em princípios inclusivos (Pelé).

A formação de professores na perspectiva étnico-racial é essencial para promover uma educação mais inclusiva. Essa abordagem capacita os educadores a reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural e étnica presente na sociedade e em suas salas de aula, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Ao desenvolver uma consciência crítica sobre as questões raciais, os educadores podem atuar como agentes transformadores, promovendo o respeito às diferenças, o combate ao racismo e a construção de práticas pedagógicas que reflitam a pluralidade cultural do país.

Os professores que participaram da pesquisa foram convidados a refletir sobre como a prática pedagógica é construída para atender às diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. Apenas dois docentes mencionaram os impactos negativos das políticas neoliberais na prática, enquanto os demais afirmaram que a prática pedagógica é pensada na perspectiva de promover uma educação antirracista, conforme segue:

A prática pedagógica na escola busca atender às diretrizes por meio de projetos voltados para o dia da Consciência Negra, onde os estudantes exploram a cultura afro-brasileira e indígena em atividades interdisciplinares. Especificamente nas aulas de biologia, procuro integrar discussões sobre saúde pública e desigualdades raciais ao abordar temas como doenças genéticas e alimentação, por exemplo (Nelson Mandela).

Através de um planejamento inclusivo, materiais didáticos e diálogos interculturais. A prática pedagógica voltada para atender às diretrizes de educação das relações étnico-raciais é construída com base em estratégias e métodos que promovem a valorização da diversidade, o respeito à identidade étnico-racial e o combate ao racismo (Maria Firmino).

Lei nº 10.639/2003: Estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas do país; resolução nº 1/2015 do Conselho Nacional de Educação: Estabelece as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, incluindo a promoção da igualdade racial e a prevenção da discriminação; plano Nacional de Educação: Estabelece metas e estratégias para a educação no Brasil, incluindo a promoção da igualdade racial e a prevenção da discriminação. Essas são apenas algumas estratégias e diretrizes que podem ser utilizadas para construir uma prática pedagógica que atenda às necessidades dos alunos de diferentes origens raciais. É fundamental que a educação seja inclusiva e que

promova a igualdade racial e a prevenção da discriminação. Mas, o que fazemos fica a desejar para fomentar esse trabalho que deve ser bem elaborado, cuidado e avaliado por todos do âmbito escolar (Frantz Fanon).

A prática pedagógica é construída através da integração de conteúdos que abordam a história e cultura das diversas etnias, promovendo um currículo inclusivo. Professores recebem formação contínua sobre diversidade e metodologias inclusivas, desenvolvendo competências culturais. Utilizam-se materiais didáticos revisados para evitar estereótipos e promover respeito. Projetos e atividades interculturais, além de políticas de inclusão, garantem um ambiente acolhedor. A participação da comunidade e a avaliação contínua das iniciativas asseguram a eficácia das práticas pedagógicas (Abdias do Nascimento).

A prática pedagógica tenta seguir as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais[...]falta uma exigência estruturada no currículo anual, o que limita a abordagem e a efetividade desse tema (Lélia Gonzalez).

É algo que não acontecerá de forma rápida. Ainda estão enraizados muitos pensamentos que dificultam tal prática, haja vista pensamentos, principalmente de natureza política, influenciados por pessoas que detêm um poder midiático muito elevado e que conquistam seguidores com seus discursos “populistas” (Carolina Maria)

Ainda bastante defasada. Nossa educação infelizmente está permeada de uma “pedagogia neoliberal” que privilegia uma prática voltada para a meritocracia (Ângela Davis).

Socializando e dando visibilidade às culturas indígenas e africanas, valorizando as identidades presentes nas escolas, diálogos inter e transdisciplinares assim como preparar materiais que promovam debates étnico-racial (Pelé).

A prática pedagógica é a ação do docente no espaço da escola, congrega um conjunto de ações, estratégias e métodos utilizados por educadores no processo de ensino-aprendizagem. Essa ação possui sinergia com os aspectos sociais. A prática sofre influências do meio social, sendo igualmente, uma manifestação de poder, capaz de servir tanto à preservação do status quo quanto a manutenção de um grupo hegemônico do poder. Por sua natureza, ela carrega em si um potencial simultaneamente reprodutor e transformador.

A docente Carolina Maria, quando questionada como a prática pedagógica é construída para atender às diretrizes para a educação das relações étnico-raciais afirmou que este processo tem sido moroso. Citou fatores de ordem estrutural, política e até de influência da mídia na garantia de um processo educacional que possibilite

uma educação multicultural. Já a professora Ângela Davis afirmou que a prática pedagógica é “ainda bastante defasada. Nossa educação infelizmente está permeada de uma “pedagogia neoliberal” que privilegia uma prática voltada para a meritocracia”.

No contexto do neoliberalismo a educação não é responsabilidade nem do Estado, muito menos da escola. É movida pelos organismos internacionais, pela ótica do capital. Essa perspectiva se alinha à observação crítica Laval de que:

A escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada (Laval, 2019, p. 13).

Nessa perspectiva, o neoliberalismo dita o tom, tornando a educação um grande negócio. Os fluxos de gerenciamento, avaliações externas, rankings institucionais, flexibilização curricular e a mercantilização da formação humana são reflexos deste modelo. A escola é pensada para fabricar um sujeito do desejo capitalístico (Rolnik; Guattari, 1988).

Conforme Pimenta (2018), a lógica da atuação neoliberal, pensa o professor como mero técnico executor na cadeia produtiva empresarial do ensinar. Para se contrapor a égide da formação docente da sociedade neoliberal é necessário, segundo Martins e Pimenta, conceber o professor:

como um intelectual crítico reflexivo, pesquisador de sua práxis e da práxis educativa nos contextos escolares, o que demanda conhecimento amplo e sólido dos contextos social e político que abarcam o ensino, comprometido com a superação das desigualdades presentes na escola, na educação e na sociedade (Martins e Pimenta, 2020, p 6).

Uma prática pedagógica reflexiva é antídoto contra os modelos regulados pelo sistema financeiro. Freire (2010, p.15) destacou: "Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia". Assim como Freire, é preciso inquietar-se. A crítica ao modelo neoliberal é urgente.

Segundo os professores Nelson Mandela, Maria Firmino e Frantz Fanon, a legislação brasileira para a identidade étnica racial permeia o processo de construção da prática pedagógica. Segundo as respostas analisadas, este processo acontece de



múltiplas formas: incorporação de temas étnico-raciais no currículo; promoção de atividades práticas e interdisciplinares; práticas antirracistas; capacitação com educadores; projetos voltados para o dia da Consciência Negra e planejamento inclusivo.

O conjunto de estratégias que a escola utiliza é organizado, no planejamento escolar, para atender a necessidade de garantia de uma educação antirracista. Todavia, não pode ser de qualquer forma. Caprini e Deorce (2018, p. 17) sugestionam uma prática pedagógica pautada no multiculturalismo, fortalecida por um processo de formação contínua, com readequação curricular onde “[...] a discussão teórica do multiculturalismo crítico seja suporte teórico, para assim haver a implantação de um ensino capaz de promover uma educação diferenciada. Educação essa que supere a discriminação e o preconceito”. Para além disso, Sacristán advoga que a:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (Sacristán, 1998 p. 159).

É necessário um entendimento de que o processo educativo vai além da transmissão de conhecimentos e está profundamente conectado com as dinâmicas sociais, culturais e políticas da sociedade. A relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e relações sociais é essencial neste processo.

Para assegurar uma educação humanizada, a formação docente deve assumir uma tendência reflexiva, onde os professores assumem o papel de intelectuais críticos capazes de oxigenar o discurso teórico, em ações na prática. (Libâneo, 2002, p. 21). Pimenta corrobora com este pensamento, afirmando que:

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia (Pimenta, 1999, p. 31).

A formação do professor reflexivo contempla a construção de habilidades e competências que vão além do domínio dos conteúdos técnicos e pedagógicos.

Desenvolve uma postura crítica, autônoma e aberta à mudança, permitindo análise constante de sua prática. A consciência política crítica é a característica mais potente deste novo professor. Portanto, a formação de professores reflexivos depende dos conhecimentos articulados e interligados com a própria ação (Perez Gómez, 1998).

A professora Lélia Gonzalez afirmou que “a prática pedagógica tenta seguir as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais[...] falta uma exigência estruturada no currículo anual, o que limita a abordagem e a efetividade desse tema”. A abordagem étnico-racial deve ser curricular. É essencial a construção de uma educação cidadã que promova a diversidade, a equidade e o respeito às diferentes culturas e identidades.

Os docentes Abdias do Nascimento e Pelé reforçaram o sentimento de que a prática pedagógica construída no chão da escola contribui com a promoção de um currículo inclusivo. Segundo eles, o processo feito a muitas mãos, por meio da visibilidade às culturas indígenas e africanas, valorizando as identidades, de diálogos inter e transdisciplinares asseguram a compreensão da temática, potencializando assim a formação holística do aluno.

Os participantes da pesquisa foram convidados a refletir sobre o impacto de alguns fatores internos e externos à escola no fortalecimento da política da identidade étnico- racial na instituição. A resposta continha as seguintes escalas: irrelevante, pouco relevante, relevante e muito relevante. Seguem os percentuais das respostas assinaladas.

**Quadro 03:** Impactos de alguns fatores internos e externos a escola no fortalecimento da política da identidade étnico- racial na escola

	<b>Irrelevante</b>	<b>Pouco relevante</b>	<b>Relevante</b>	<b>Muito relevante</b>
Reconhecimento histórico			4	8
Legislação protetiva: obrigatoriedade de cumprimento das 10.639/2003 e Lei 11.645/2008			3	9
Apoio governamental (União, estados e municípios) para o cumprimento da lei em ações diretas, como por meio de cooperação técnica e financeira		1	4	7
Formação inicial comprometida com a identidade étnico-racial		3	4	5
Projeto Político Pedagógico inclusivo			5	7

Formação contínua		1	4	7
Atividades interdisciplinares			6	6
Projetos propostos pela Seduc/Ce – 3ª Crede		1	4	7
Currículo humanizado e decolonizado			5	7
Alianças estratégicas: ações holísticas de todos os grupos que compõem a escola		1	4	7
Educação antirracista e conscientização		1	3	8
Representatividade		1	4	7
Atividades interculturais		1	3	8
Espaços de diálogo		1	3	8
Núcleo Escolar de Estudos Afrobrasileiros			5	7

Fonte: produzido pelo autor (2024).

Reconhecer a identidade étnico-racial é um passo essencial para construir sociedades mais justas e inclusivas. Oito professores sinalizaram ser muito relevante o reconhecimento histórico da trajetória dos povos africanos para fortalecer o desenvolvimento da política antirracista, enquanto quatro defenderam ser muito relevante. O contexto da população negra no Brasil, revela condições de racismo, opressão, exposição a múltiplas formas de vulnerabilidade social, negadas historicamente. Para Carneiro:

O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial e, no entanto, em quase toda a sua história, as perspectivas teóricas que o recortaram respondem, em grande parte, pela postergação do reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade (Carneiro, 2011, p. 16).

Nosso país precisa reconhecer a dívida histórica com a população afrodescendente e não aceitar que a escola seja reprodutora do racismo. A garantia de uma educação humanizada deve ser pensada sob à ótica intercultural de Candau:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais na nossa sociedade e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p.52).

Faz-se necessário pensar as diferenças de maneira dialética como mecanismo de enfrentamento e resistência aos conflitos causados pelas assimetrias de poder. A legislação da educação antirracista assegura que haja restauração, valorização e reconhecimento. Dessa forma, “visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos.” (Brasil, 2004, p.3). O reconhecimento é essencial para garantir justiça social:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p.3).

A efetivação da política exige correção de rotas, o “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.” (Brasil, 2004). O ser crítico e reflexivo é agente de mudança. É tempo, segundo Candau (2008, p.491) de “liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”.

Nove docentes revelaram ser muito relevante a existência da legislação protetiva como a obrigatoriedade de cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no fortalecimento da política da identidade étnico- racial na escola, enquanto três consideram relevante. Segundo Gomes:

Os avanços que fizemos na construção das políticas de igualdade racial, tais como, Lei nº 10.639/03 (alteração da LDB ao introduzir a obrigatoriedade e história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica); Decreto nº 4887/03 (regularização dos processos de reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas); Lei nº 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial); Lei nº 12.711/12 (Lei de cotas sociais e raciais nas Instituições Públicas de Ensino Superior); Lei nº 12.990/14 (Lei de cotas raciais nos concursos públicos federais); Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, dentre outros) são extremamente relevantes, pois ajudaram a

introduzir a questão racial no campo dos direitos e a pautar politicamente o combate ao racismo como um dever do Estado. Todas essas ações do governo brasileiro contribuíram para implementar uma série de leis e projetos de ações afirmativas para a população negra que jamais deveriam ter retrocedido. Estamos desafiados a lutar contra os retrocessos e desmonte das políticas de igualdade racial desencadeados pelas forças conservadoras, fundamentalistas e de extrema direita (Gomes, 2021, p 440).

As políticas de igualdade racial do governo do Brasil, enxergam na diversidade e valorização étnica um via de atuação do estado como educação antirracista e emancipatória. Nesse panorama, é fundamental perceber que “as políticas de ações afirmativas se ancoram em uma crítica ao princípio de igualdade formal perante a lei e organizam-se em torno de uma demanda concreta de igualdade, a igualdade de oportunidade” (Jaccoud e Beghin, 2002, p 46). Gomes (2007) reforça esta linha de pensamento quando afirma que a luta por igualdade passa a ser uma preocupação do Estado quando reconhece a discriminação e a existência de grupos com minorias de direitos. Nesta perspectiva Gomes afirma:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (Gomes, 2007, p. 51).

As políticas de ações afirmativas para a diversidade étnico-racial são iniciativas com finalidade específica, implementadas ou determinadas pela administração pública, de maneira voluntária ou compulsória, buscando reduzir desigualdades históricas, assegurando equidade de condições e direitos, bem como reparar prejuízos causados pela exclusão e segregação, derivados de fatores diversos.

A busca pela valorização das tradições afrodescendentes e africanas, que resultou, entre outras transformações, na implementação das políticas de ações afirmativas, representa um esforço de várias décadas, liderado por coletivos negros e organizações sociais. A legislação é um marco, todavia, segundo Gomes (2021, p.443) “todos esses esforços não foram capazes de transformar estruturalmente a

sociedade desigual em que vivemos. E nem de superar o racismo e a desigualdade racial que imperam historicamente sobre esse segmento étnico-racial”.

Para sete docentes, o apoio governamental (união, estados e municípios) para o cumprimento da lei antirracista em ações diretas, como por meio de cooperação técnica e financeira é muito relevante, quatro consideram relevante e um acha que é pouco relevante. No Brasil não há dotação orçamentária que ajude a escola a implementar a lei. A falta de investimento pelos governos é um grande desafio para fortalecimento da lei antirracista pelo fato de comprometer a formação docente, produção de suporte metodológico e até a monitoramento de ações.

Quando perguntados sobre a formação inicial comprometida com a identidade étnico-racial e seu impacto no fortalecimento da política antirracista na escola houve uma divisão: cinco consideraram muito relevante, quatro relevante e três pouco relevante. Para Gomes e Silva, a formação de professores pautada na diversidade deve ser articulada com os processos formativos, tendo a diferença como gênese.

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-las em metodologias e técnicas de ensino para os ditos ‘diferentes’. Isso significa tomar a diferença como constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais (Gomes; Silva, 2011, p.16).

A formação inicial exerce importante papel na construção da identidade profissional do professor. Não pode basear-se apenas em conhecimentos técnicos e instrumentais, precisa formar um profissional crítico, capaz de inquietar-se e lutar a favor de uma educação humanizada comprometida com a educação antirracista. Neste contexto, Trindade e Pinho afirmam que:

no bojo das demandas que surgem na formação inicial e continuada de professores/as está a necessidade do desenvolvimento de competências para lidarem com a diversidade étnico-racial brasileira que adentra as salas de aula. Tal demanda surge pela própria formação histórica da nação brasileira e, principalmente, pela persistência do racismo e da discriminação racial, que resultam em desigualdades em nosso país (Trindade e Pinho, 2022, p 28).

Neste cenário de desafio, a formação inicial deve fortalecer o ensino sobre relações étnicas e raciais. Para isso, é indispensável ajustar práticas para responder

às necessidades históricas de coletivos étnico-raciais engajados em ações sociais e atender às normas previstas pela política de combate ao racismo.

Quando perguntados sobre o impacto de um Projeto Político Pedagógico inclusivo no fortalecimento da política étnico-racial, sete consideraram muito relevante e cinco relevante. A construção do PPP demanda uma análise aprofundada acerca dos objetivos da instituição de ensino, bem como a identificação de sua função coletiva. O processo de elaboração, fruto de análise e investigação e de aglutinar conhecimentos científicos e culturais. Segundo Veiga, o PPP deve conter a:

[...] concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico (Veiga, 1996, p 157).

Um projeto pedagógico inclusivo, pensado como mecanismo que orienta a prática pedagógica visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. Esse processo precisa contemplar princípios de igualdade, valores democráticos, currículo diversificado e formação que promova a interação com as práticas pedagógicas, na realidade da instituição onde os professores exercem suas funções.

Indagados sobre a influência que a formação contínua exerce na implementação da política étnico-racial, sete consideraram muito relevante, quatro relevante e um, pouco relevante. É necessário pensar uma nova perspectiva do aprendizado, onde a escola e a práxis pedagógica devem estar no centro da discussão. A formação contínua, independentemente da sua concepção, é estratégica na garantia de uma educação emancipatória. Fusari, elenca três concepções de formação continuada:

i) no cotidiano da escola, mediada pelo trabalho da coordenação pedagógica e/ou de área, construída coletivamente em diálogo com o Projeto Político Pedagógico; ii) fora da escola, sob a forma de cursos, oficinas, palestras; iii) formação dentro e fora da escola (Fusari, 2005, p 20).

A simples oferta da formação contínua não assegura transformação da prática pedagógica e nos processos de aprendizagem. A travessia do ser ao “dever-ser”, exige prática reflexiva, consciente, por meio de uma atuação senoidal tanto da escola, quanto dos docentes. Para Martins e Pimenta:

“espera-se que o professor se sinta capaz de refletir sobre o seu trabalho em sala de aula e tome posições concretas para a superação dos problemas emanados de seu próprio cotidiano escolar, posto que a formação não se constrói por mera participação em cursos, com o acúmulo de certificados, de técnicas (Martins e Pimenta, 2020, p.7).

A formação ocorre por meio de uma análise constante e questionadora das ações realizadas, permitindo visualizar o aprendizado como um fluxo contínuo e as relações sociais como agente mediador do processo, que se apresenta como interminável, intrinsecamente incompleto, diversificado e em permanente mudança (Freire, 2004).

Para Martins e Pimenta a formação como *continuum* exige uma postura capaz de compreender que:

A reflexão contínua das práticas pedagógicas favorece a identificação de possíveis entraves e aponta caminhos para a superação. Não é um ato individual, é uma prática coletiva na qual o trabalho docente no cotidiano escolar é analisado e criticado pelos diversos profissionais da educação, com vistas a um processo de ensino e aprendizagem libertador, que dialoga com a teoria e amplia o conhecimento individual e coletivo (Martins e Pimenta, 2020, p 7).

Para que a formação contínua contribua com o fortalecimento da política antirracista, ela precisa ter compromisso crítico e reflexivo através de um trabalho feito a muitas mãos. A garantia de uma educação humanizada, emancipada e democrática precisa ser planejada holisticamente.

Quando indagados sobre o impacto de atividades interdisciplinares na implementação da política de identidade étnico-racial, seis dos professores consideraram muito relevante e seis relevante. Já no momento que o fator externo mencionado são os projetos propostos pela Seduc/Ce – 3ª Crede de Acaraú<sup>13</sup>, sete consideraram ser muito relevante, quatro afirmaram ser relevante e um deles considerou pouco relevante.

---

<sup>13</sup> Coordenadoria de Ensino onde a escola é vinculada



Os professores que participaram da pesquisa foram convidados a refletir sobre o impacto de um currículo humanizado e decolonizado no fortalecimento da educação antirracista. Sete consideraram ser muito relevante, enquanto cinco apontaram ser relevante. Mesmo após o processo de “independência do Brasil”, o controle manteve-se contínuo, por meio da colonialidade do poder. Quijano (2009) o caracteriza “como sendo um sistema ideológico, social, político e econômico de controle do poder combinado com colonialidade do ser e colonialidade do saber”.

As consequências da colonialidade, estão presentes na escola através da invisibilidade dos conhecimentos dos grupos subalternizados pelas práticas coloniais. O sistema usa o currículo escolar com meio para manter a gênese da dominação quando, segundo Santos (2009), ocultam-se os saberes, as presenças, as batalhas, as crenças, os estilos de vida e as vivências dos povos originários e afrodescendentes, em benefício de perspectivas de mundo eurocêntricas e neoliberal. Ao adotar esta postura, a instituição escolar ativa a criação de instrumentos validadores (ações pedagógicas) da colonialidade nos seus amplos aspectos.

Para Campos e Nascimento Júnior (2023, p.7), “uma educação que pretende ser crítica e emancipadora precisa apresentar currículos na perspectiva decolonial, que garantam possibilidades do resistir, do emancipar, do humanizar e do insurgir dos povos historicamente subalternizados e desumanizados pela colonialidade”.

A adoção de currículos decoloniais envolve a criação de orientações de conteúdos fundamentadas na desobediência política e epistemológica, com resistência tanto teórica quanto prática àquela que impõe princípios coloniais (Mignolo, 2008), oferecendo a possibilidade de uma educação voltada para a emancipação, como proposto por Freire (1987), formando, desse modo, um movimento de oposição e análise crítica.

Perguntados sobre as alianças estratégicas através da implementação de ações holísticas, 59% consideraram ser muito relevante, 33% relevante e 8% pouco relevante. Quanto à garantia de uma educação antirracista e a promoção de ações de conscientização, 67% avaliaram ser muito relevante, 25% relevante e 8% pouco relevante no fortalecimento da política étnico-racial.

Os docentes foram indagados sobre o impacto do aumento da representatividade na implementação da política antirracista. Sete revelaram ser muito relevante, quatro relevante e um, pouco relevante. Quanto à realização de atividades

interculturais e construção de espaços de diálogo pontuaram igualmente: oito consideraram ser muito relevante, três relevante e um, pouco relevante.

A educação para a liberdade requer representatividade e, sobretudo, diálogo, em oposição ao monólogo da educação bancária, como Freire verbaliza:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 2005, p.91).

É tempo de dialogar, ler o mundo, reivindicar direitos, romper fronteiras na direção da garantia de uma educação democrática. O tensionamento do currículo é urgente e visualizar a escola como um espaço de cultura e interrelações sociais que precisa estar sempre vivo.

Os professores participantes foram convidados a refletir como a implantação de um Núcleo Escolar de Estudos Afrobrasileiros fortalece a política de identidade étnico-racial. Sete consideraram muito relevante, enquanto cinco apontaram ser relevante. Estes núcleos são instrumentos promotores da diversidade cultural, implantados em diversas universidades brasileiras como mecanismo promotor das políticas de ações afirmativas. Segundo Oliveira e Costa:

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os diferentes grupos correlatos espalhados em várias instituições de ensino no país, derivam do processo de democratização do Estado, criado a partir do contexto de luta e reivindicações do Movimento Negro diante da necessidade do aprofundamento do debate sobre as questões raciais e da importância de ampliação dos espaços políticos, institucionais e acadêmicos para negros(as) descendentes de africanos escravizados no Brasil (Oliveira e Costa, 2019, p. 1-2).

Corroborando com este pensamento, Gomes afirma que:

[...] o movimento negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na

formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades (Gomes, 2011, p. 137).

Compreende-se, dessa forma, que a Lei nº 10.639/2003 posiciona os núcleos de estudos afrobrasileiros como instrumentos fundamentais a promoção da inclusão da temática racial no contexto educacional das instituições, considerando que:

[...] ganham cada vez mais importância e significado como espaços de formação política com caráter pedagógico e de produção do conhecimento contra hegemônico. Ao combater o racismo do ponto de vista epistemológico, esses Núcleos, ao mesmo tempo, combatem o racismo institucional atuando de forma efetiva nas diferentes instâncias e órgãos que compõem a estrutura universitária e as relações de poder institucionalizado (Oliveira e Costa, 2019, p. 4-5).

Os núcleos de estudos desempenham um papel fundamental na promoção da valorização da cultura afro-brasileira e na luta contra o racismo estrutural. Tem a capacidade de realizar estudos, pesquisas, a valorização e a divulgação da história, cultura e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes no Brasil. Desempenham função fundamental na implementação das políticas de ações afirmativas e no cumprimento da legislação antirracista.

Os participantes da pesquisa foram convidados a refletir sobre os desafios que dificultam a valorização da identidade étnico-racial e a efetivação das políticas e ações afirmativas. Segundo os docentes, o racismo estrutural e institucional, a ausência de representatividade, o reconhecimento de grupos marginalizados, a desinformação, os discursos de ódio, as desigualdades econômicas e sociais, a falta de formação docente, o currículo educacional limitado e eurocêntrico, a falta de compromisso político, a carência de recursos e apoio governamental, a falta de monitoramento contínuo, a resistência docente, a falta de conhecimento sobre a temática e um modelo educacional neoliberal que prioriza as avaliações externas são fatores que dificultam a implementação da política antirracista.

Relacionado aos desafios para a implementação da legislação étnico-racial, Gomes e Silva (2002, p.29-30) afirmam que “[...] o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores [...]”. Todavia, Silva (2007) alerta que os desafios de

implementação da Lei 10.639/2003 não se limitam apenas a isto, estão dentro de uma conjuntura holística e:

[...] se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis (Silva, 2007, p. 500).

Instigar os docentes a pensar, criticamente a cultura afro-brasileira e africana no chão da escola é uma das grandes dificuldades. É preciso pensar um ensino mais inclusivo, destacando aspectos identitários, fortalecendo conexões e abrindo espaço para trocas entre variados contextos socioculturais, evidenciando que as dinâmicas culturais nem sempre são equilibradas, pois carregam conflitos e estão inseridas em contextos históricos específicos.

Os docentes que participaram da pesquisa foram chamados a dar sugestões de ações que a escola possa realizar para fortalecer a política de identidade étnico-racial. As ações citadas contemplam a implementação de uma educação antirracista, abordando a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme as leis 10.639/03 e 11.645/08, promoção de formação continuada, garantia de representatividade, com materiais pedagógicos que valorizem figuras e narrativas negras, indígenas e outras minorias, realização de debates e reflexões sobre racismo, desigualdade e direitos humanos em sala de aula, criação de espaços de acolhimento, Criar espaços de acolhimento e valorização para estudantes de diferentes etnias e fortalecimento de parcerias com comunidades e movimentos sociais.

Ademais, sugeriram ações como revisão e ampliação o currículo, promoção de projetos interdisciplinares, envolvimento dos pais e da comunidade, oferta de cursos sobre práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas, utilização de materiais didáticos que representem a diversidade étnico-racial, planejamento de atividades interculturais, implantação de mecanismos de monitoramento e avaliação contínuos das iniciativas implantadas, promoção de atividades extracurriculares e letramento racial. A educação das relações étnico-raciais é essencial a garantia da emancipação e da democracia. É um percurso desafiador, que necessita ser construído coletivamente.

Como proposta de solução aos desafios diagnosticados no percurso dessa pesquisa, optou-se como produto educacional pela construção do Núcleo de Estudos Étnico-racial (NEER). O processo de implantação contemplou diversos momentos de diálogo e ações de mobilização com a comunidade escolar. Sequencialmente, mediante lançamento de um edital, escolheram-se os membros do núcleo, que foram submetidos a um processo de formação. A seguir apresentamos a descrição meticulosa de cada uma das etapas realizadas.

## **5 PRODUTO EDUCACIONAL**

O referido capítulo detalha o processo de implantação do Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER) na EEMTI Professora Marieta Santos na cidade de Bela Cruz – Ce. O NEER é o produto educacional da referida pesquisa, um poderoso instrumento na garantia da educação antirracista.

### **5.1 Apresentação**

O referido Produto Educacional é fruto da proposta de intervenção da pesquisa intitulada: As relações étnico-raciais na EEMTI Marieta Santos em Bela Cruz- Ce: o processo de construção da práxis pedagógica, desenvolvida por Fernando Nunes de Vasconcelos, sob orientação da professora Sinara Mota Neves de Almeida para o Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), Mestrado em Ensino e Formação Docente.

O produto educacional é um recurso elaborado com o intuito de apoiar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Foi desenvolvido com base em teorias pedagógicas e objetivou potencializar o desenvolvimento de habilidades e competências.

O Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER), foi aplicado na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Professora Marieta Santos, localizada na cidade de Bela Cruz no estado do Ceará. A iniciativa visou sistematizar, construir, difundir, discutir e reinventar fazeres e saberes que promovam uma equidade étnico-racial com vistas à construção de uma consciência crítica e comprometida com a desconstrução do racismo estrutural. É um instrumento que apoiou docentes e gestores escolares na valorização da identidade étnico-racial no que diz respeito à implementação das Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008.

O NEER é um poderoso mecanismo para a implementação de políticas afirmativas e valorização da identidade étnico-racial na escola. É um produto educacional que possui alto poder de replicação e até de, no futuro, transformar-se numa política pública. Atuou na qualificação da formação docente e da prática educativa, tornando mais potente a atuação em defesa de uma educação humanizada e antirracista.

## 5.2 Missão

Sistematizar, construir, difundir, discutir e reinventar fazeres e saberes que promovam uma equidade étnico-racial com vistas à construção de uma consciência crítica e comprometida com a desconstrução do racismo estrutural. É um instrumento que apoiou docentes e gestores escolares na valorização da identidade étnico-racial no que diz respeito à implementação das Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008.

## 5.3 Caminhos metodológicos

A construção do produto educacional surgiu a partir do desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso. O NEER é um poderoso mecanismo para a implementação de políticas afirmativas e valorização da identidade étnico-racial na escola. Esse instrumento atuou na qualificação da formação docente e da prática educativa, tornando mais potente a atuação em defesa de uma educação humanizada e antirracista.

A escola como espaço de aprendizagem e de interações tem o compromisso social de desenvolver uma pedagogia antirracista. Tal afirmativa vai ao encontro do pensamento de Santomé (2008, p. 19) ao afirmar que: “Se a diversidade cultural é um valioso legado, as instituições escolares têm que colaborar para mantê-la, sendo necessário englobar esta pluralidade cultural nos conteúdos curriculares a trabalhar nas aulas e nas escolas”.

Considerado o coração da escola, o Projeto Político Pedagógico deve contemplar a valorização étnico-racial como eixo norteador do currículo, confrontando o racismo hegemônico presente em muitas práticas pedagógicas. A garantia de formação aos professores e gestores é fundamental à efetivação dessa política comprometida multiculturalmente.

O Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER) objetiva apoiar discentes, docentes e gestão escolar na valorização da identidade étnico-racial no que diz respeito:

- (I) Efetivar e materializar as Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008;
- (II) Colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores em educação das relações étnico-raciais e ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana;

(III) Elaborar material didático para uso específico em sala de aula no que tange às ações afirmativas;

(IV) Sistematizar, produzir e difundir, conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção racial e dos direitos humanos;

(V) Incentivar a criação dos grupos de estudos;

(VI) Elaborar estratégias que valorizem a identidade, a memória e a cultura negra;

(VII) Ser mecanismo de resistência a um modelo educacional excludente e colonizado.

O referido núcleo foi estruturado para contribuir com o desenvolvimento de ações educativas nas áreas de gestão, ensino e assuntos estudantis relacionados às questões étnico-raciais, organizado em eixos temáticos em conformidade com a legislação antirracista.

Teve o planejamento como ato de intenção, pautado no trabalho coletivo, na organização do trabalho pedagógico e na formação, ou seja, considerando sempre a prática como práxis. Ademais, fomentou na escola uma cultura em prol de uma convivência de respeito à diversidade étnico-racial. É fundamental na efetivação da política de ações afirmativas na escola.

O NEER foi constituído por uma equipe integrada composta por membros da gestão escolar, docentes, discentes e representantes da sociedade civil. Tem uma estrutura formada por coordenação geral (coordenador e vice), secretário (a) e representação da comunidade externa.

O processo de implantação, pautado no diálogo com a escola foi dividido por etapas. Inicialmente, fez-se uma discussão dialógica com a equipe docente para coletar informações de como a escola lida com a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial em aspectos como a formação, a práxis pedagógica e ações escolares.

No 2º encontro apresentamos o Núcleo de Estudos Étnico-raciais, sua gênese e o regulamento interno. No encontro três, o NEER foi anunciado como potencializador do currículo escolar e da práxis pedagógica e fez-se a apresentação do edital que regulamentou o processo de seleção dos membros. Posteriormente ocorreu a seleção dos componentes, a formação para os representantes do núcleo e a implantação na escola.



#### 5.4 Ação 1: Dialogando com a equipe docente

O primeiro contato com os professores aconteceu no planejamento de área. Tivemos a oportunidade de dialogar separadamente com docentes da área de ciências humanas, linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática. Inicialmente, apresentamos o objeto de estudo da pesquisa: as relações étnico-raciais na EEMTI Professora Marieta Santos - Bela Cruz - Ce: o processo de construção da práxis pedagógica.

Nesse momento evidenciou-se que o estudo foi pensado na perspectiva de discutir os reflexos das concepções e princípios pedagógicos e epistemológicos presentes nas políticas de ações afirmativas no Brasil. Foi uma oportunidade para discutir contextos escolares, refletir sobre a concepção de identidade étnico-racial e analisar o processo de construção da práxis pedagógica quanto ao atendimento das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.

**Figura 01:** Poema de Oliveira Silveira



Ser e não ser  
O racismo que existe,  
O racismo que não existe.  
O sim que não,  
O não que é sim.  
É assim o Brasil  
Ou não?  
(SILVEIRA, 2009)

Fonte: (Adaptado pelo autor de Pexel imagens, 2024).

A discussão dialógica iniciou refletindo as palavras do criador do Dia Nacional da Consciência Negra, o poeta negro Oliveira Silveira. A inquietação gerada a partir do “Ser e não ser [...] o sim que não, o não que é sim”, denuncia a falácia da democracia racial. Esse diálogo foi necessário, visto que a abordagem das ações afirmativas e suas implicações no âmbito educacional deriva do reconhecimento do racismo presente no Brasil. Aqui os professores tiveram a oportunidade de debater a respeito da identidade étnico-racial e sua relação com a práxis pedagógica.

Posteriormente, apresentamos o questionário que teve como finalidade coletar informações de como a escola lida com a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial em aspectos como a formação, a prática pedagógica, proposta pedagógica e ações escolares. Ademais este instrumento configurou-se como uma oportunidade de refletir sobre os desafios e as possibilidades de superação. O encontro foi encerrado com uma autoavaliação e a coleta dos e-mails para envio do questionário.

### **5.5 Ação 2: Gênese do Núcleo de Estudos Étnico- raciais**

No dia 05 de dezembro de 2024, aconteceu o primeiro encontro presencial na EEMTI Professora Marieta Santos. O referido momento possibilitou discussões relacionadas à gênese do NEER no que diz respeito aos objetivos, metas, procedimentos e ações do núcleo na garantia de uma educação antirracista.

A ação formativa foi agendada previamente com a gestão da escola e contou com a presença de 3 representantes do núcleo gestor e 21 professores, tendo como objetivo refletir sobre aspectos teóricos-metodológicos da aplicação do produto educacional por meio de uma discussão dialógica.

O encontro foi pensado como mecanismo indutor do diálogo e da participação coletiva da equipe. Dialogar é um instrumento catalizador do processo de ação e reflexão. Na perspectiva freiriana:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2012, p. 86)

A garantia de uma formação emancipatória exige que os professores assumam uma postura crítica reflexiva, onde o diálogo é fundamental. A educação para as relações étnico-raciais exige colaboração, criticidade e reflexão. O NEER é o mecanismo que permeia as discussões dialógicas no chão da escola.

Para começo de conversa, discutimos a partir dos desafios apontados pelos docentes, no questionário da pesquisa, fatores que dificultam a implementação das

políticas de ações afirmativas na escola. Os professores apontaram diversos fatores. Foi uma oportunidade para inquietar-se, refletir a prática.

**Figura 02: Desafios apontados pelos professores**



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

Posteriormente apresentamos a estrutura organizacional do núcleo. Ter ciência a respeito dos objetivos, ações e processo de composição e implantação do NEER é essencial a integração da equipe escolar. Ressalta-se que as informações completas estão contidas em um regulamento criado para este fim. (Apêndice III)

**Figura 03: Estrutura organizacional do NEER**



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

Em um questionário preenchido anteriormente, os docentes foram convidados a dar sugestões de atividades que fortalecem as políticas de ações afirmativas em âmbito escolar. As sugestões foram mapeadas e apresentadas para discussão coletiva. Foi uma oportunidade de desvelar simetrias e fortalecer a compreensão em defesa de uma educação antirracista.

**Figura 04:** Possibilidades de ações do NEER



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

**Figura 05:** Possibilidades de ações do NEER



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

**Figura 06:** Possibilidades de ações do NEER



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

As ações propostas pelos professores dialogam com a garantia de uma educação emancipatória e antirracista. Pereira (2016) aponta-nos que a escola é um lugar de socialização do saber sistematizado em que o processo de aprendizagem é o centro da práxis educativa, o qual necessita levar em consideração as diferenças culturais. As práticas mencionadas têm a capacidade de intencionalmente, proporcionar humanização.

É fundamental ter a compreensão de que os conhecimentos teóricos, práticos e comportamentais para superar as abordagens tradicionais de ensino que, frequentemente, lidam com temas raciais de maneira superficial, exigem uma postura crítica, reflexiva e, sobretudo, holística. As ações propostas são diversas, dialogam com o currículo e têm a capacidade de fortalecer a política étnico-racial.



**Figura 07:** Discussão dialógica na escola



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

Posteriormente fizemos a leitura coletiva e a aprovação do regulamento do NEER (Apêndice III). Este instrumento traz de forma detalhada os procedimentos que devem ser adotados pela instituição escolar para implantá-lo.

Sequencialmente, levamos à mesa de debates, a necessidade da mobilização dentro da comunidade escolar para que haja anuência à composição da iniciativa. O NEER é um instrumento que discute fazeres e saberes numa perspectiva holística. Os professores demonstraram interesse de participação. O encontro foi encerrado com uma autoavaliação. Ficou perceptível que o objetivo de refletir sobre aspectos teóricos-metodológicos da aplicação do produto educacional por meio de uma discussão dialógica foi atingido.

### **5.6 Ação 3: O NEER como potencializador do currículo escolar e da práxis pedagógica**

O terceiro encontro aconteceu no dia 04 de fevereiro de 2025 durante a reunião pedagógica promovida pela instituição escolar. Essa ação proporcionou um espaço de formação e troca de conhecimentos entre educadores, visando o aprimoramento da práxis pedagógica, o desenvolvimento profissional e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento no início do ano letivo é fundamental para que a escola discuta, analise e proponha ações e intervenções que garantam uma educação de qualidade. No bojo dessas discussões é preciso pensar na Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Dessa forma, o NEER foi apresentado como instrumento potencializador do currículo escolar e da práxis pedagógica.

**Figura 08:** Tela inicial da apresentação



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

Os processos formativos para enfrentamento do racismo estrutural têm como marco a Lei 10.639/2003, a lei 11.645/2008 e as orientações correlatas. A prática pedagógica potencializa a implementação da legislação antirracista. Para Franco:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes (Franco, 2016, p. 547).

Discutir a dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem é essencial para garantir uma formação holística. A reflexão da prática pedagógica é necessária para mobilizar saberes humanizados, promover educação emancipatória. A atuação da escola impacta positivamente a construção de saberes. Para Gomes:

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato com diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país (Gomes, 2005, p. 146-147)

O diálogo com a equipe docente foi uma oportunidade para reforçar o trabalho da ERER. A educação é um catalisador das transformações sociais. As discussões partiram da análise do Projeto Político Pedagógico. Tais inferências objetivaram buscar evidências que atestassem o cumprimento da legislação étnico-racial, bem como a garantia de uma educação que seja comprometida multiculturalmente. A análise indicou que em alguns momentos a escola afirma a política e em outros, nega. A discussão dialógica partiu desta evidência.

**Figura 09:** Diálogo com a equipe docente



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

Sequencialmente, a partir da observação de duas imagens, os docentes foram convidados a refletir sobre o currículo como documento de identidade e ao mesmo tempo como espaço de disputa. Neste momento a equipe reconheceu os desafios de conceber o currículo como documento de identidade que se contraponha ao modelo eurocêntrico. Ademais, inquietaram-se com os efeitos da política neoliberal focada em resultados, e os entraves na garantia de uma educação que seja de fato emancipatória.



**Figura 10:** Diálogo com a equipe docente



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

**Figura 11:** Diálogo com a equipe docente



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

Para Freire (1996, p.31), “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia de situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo do sonho [...] mudar é difícil, mas é possível”. A implantação do Núcleo de Estudo Étnico-racial é um mecanismo de resistência a um modelo educacional colonizado. Segundo Gomes:

Discutir, compreender e pesquisar sobre a relação entre cultura, escola e diversidade étnica e cultural nos possibilita um olhar mais aguçado sobre a instituição escolar e a adoção de novas práticas pedagógicas. Esse diálogo, perfeitamente possível, nos permitirá dar visibilidade às diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos negros, brancos e de outros segmentos étnicos no cotidiano escolar, e nos ajudará na compreensão do papel preponderante que

a cultura produzida por esses grupos assume na escola. Nesse sentido, é necessária uma maior atenção sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores diante dessa diversidade e um posicionamento da escola ante a superação do racismo e da discriminação racial e de gênero (Gomes, 1996, p. 87)

As relações dialógicas e dialéticas configuram-se como importantes instrumentos no fortalecimento da práxis pedagógica. Para tanto, é necessário que haja análise, ação e reflexão no sentido de valorizar a diversidade presente no ambiente escolar. No decorrer do encontro foi discutido a necessidade de inserir a questão étnico-racial como conteúdo inter e transdisciplinar, incorporando a identidade negra à matriz curricular de cada uma das disciplinas. Ao enveredar por este caminho, a escola potencializa uma proposta pedagógica decolonial, plural e humanizada.

Pelas informações analisadas, há um consenso na instituição, que para implementar uma política educacional antirracista é necessário transversalidade entre a pauta racial e as disciplinas do currículo. Todavia, esse percurso é marcado por desafios. Urge, portanto, a necessidade de construir a muitas mãos um trabalho pedagógico que potencialize a pedagogia da diversidade.

É essencial reconhecer a pluralidade sociocultural como um mosaico de vivências humanas. O ambiente escolar deve ser capaz de incluir a população negra, respeitando suas formas de resistência e lutas no enfrentamento das dinâmicas impostas pela discriminação racial, reposicionando-se e se opondo a condutas que violem os direitos humanos.

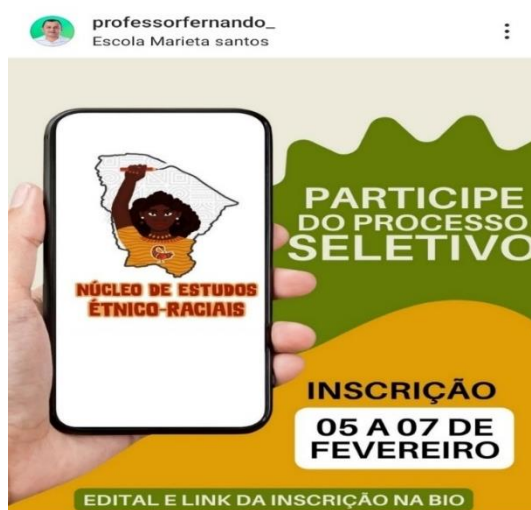
O letramento racial é urgente. A equipe docente percebeu a atuação do NEER como uma alternativa suleadora no fortalecimento da política antirracista pelo fato de fortalecer o processo de aprendizado e desenvolvimento de consciência crítica sobre as questões raciais, o impacto do racismo na sociedade e as formas de combatê-lo. Esta perspectiva valoriza a compreensão da história, das estruturas de desigualdade e das experiências de diferentes grupos raciais, promovendo atitudes antirracistas e práticas inclusivas.

As reflexões geradas durante o encontro mediaram o processo de construção das propostas curriculares. Posteriormente, o núcleo terá a oportunidade de analisar estes documentos e apresentar quando necessário, sugestões de melhoramento no que diz respeito ao atendimento à legislação antirracista. A atividade foi encerrada com uma autoavaliação.

## 5.7 Ação 04: Processo seletivo

O processo seletivo foi regido pelo edital 01/2025(Apêndice IV). O documento elencou, de forma clara, todas as informações do processo seletivo. A divulgação ocorreu no instagram nos perfis @professorfernando\_ e @escola\_marieta\_santos. Utilizaram-se quatro cards explicativos com orientações do processo seletivo, bem como para acessar os links que davam acesso ao edital e à ficha de inscrição. Ademais, o edital foi afixado no flanelógrafo da escola.

**Figura 12:** Postagem na rede social Instagram



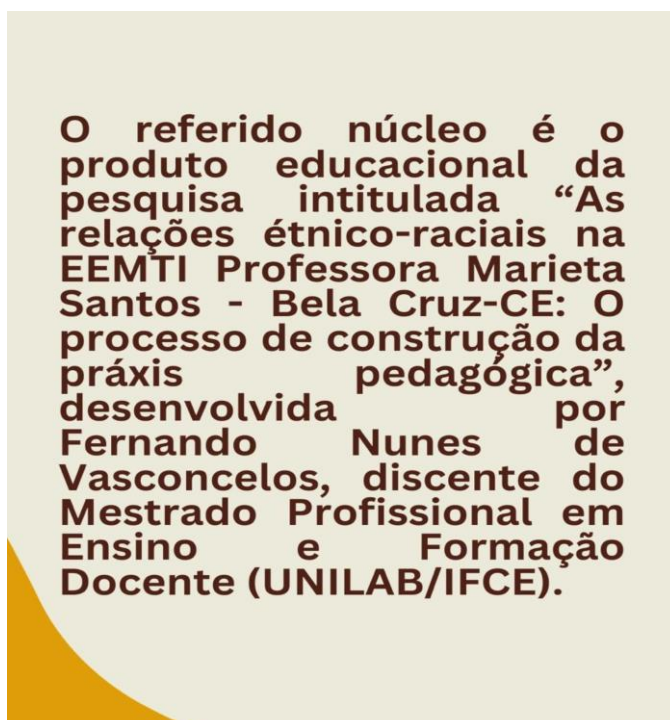
Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

**Figura 13:** Card 01



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

Figura 14: Card 02

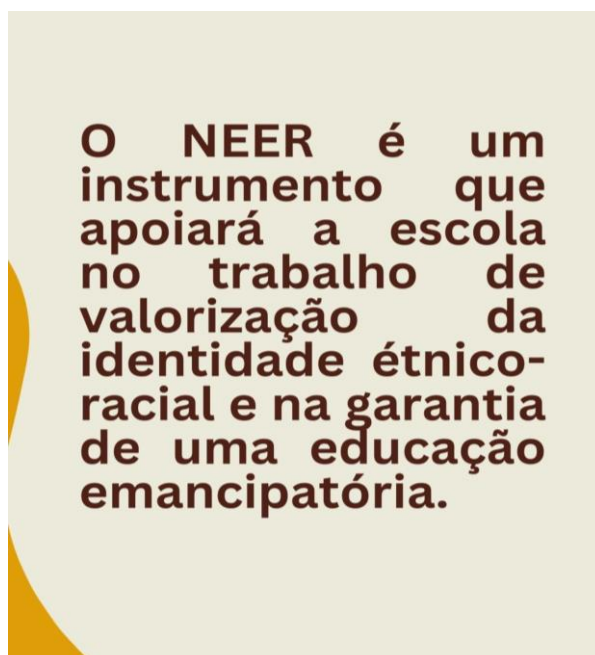


Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

Figura 15: Card 03



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

**Figura 16:** Card 04

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

A inscrição foi realizada no link [https://docs.google.com/forms/d/1gH3qwFEOIUHYPNRzDeADtB\\_XTmaaYvElpp2nORc50g/edit](https://docs.google.com/forms/d/1gH3qwFEOIUHYPNRzDeADtB_XTmaaYvElpp2nORc50g/edit) disponível no google forms.

**Figura 17:** Capa do formulário no google forms

 A screenshot of a Google Forms interface. At the top, the title is "INSCRIÇÃO MEMBROS DO NEER" with a folder icon and a star. To the right are icons for settings, sharing, and a "Publicado" button. Below the title bar, there are tabs for "Perguntas", "Respostas" (with a count of 8), and "Configurações". The main content area features a colorful illustration of four people in a red canoe on a blue river, with mountains in the background. Below the illustration is a white box with the title "INSCRIÇÃO MEMBROS DO NEER\_ EDITAL 01/2025" and the subtitle "Seleção de novos membros do Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER)". The text inside the box states: "Este formulário é destinado as inscrições, que ocorrerão de 05 a 07 de fevereiro de 2025, objetivando selecionar membros para o Núcleo de Estudos Étnico-raciais da EEMTI Professora Marieta Santos." On the right side of the form, there is a vertical toolbar with icons for adding questions, duplicating, deleting, text formatting, images, video, and a list icon.

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

No geral, foram recebidas 6 inscrições para professores, 5 para estudantes, 1 para gestores e 2 para comunidade civil. Para escolher os novos membros, as respostas foram analisadas em conformidade com as regras do edital que regulamentou o processo seletivo. O resultado final foi divulgado no instagram e no flanelógrafo da instituição.

Figura 18: Card de divulgação do resultado



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

Figura 19: Relação dos selecionados para compor o NEER

PROFESSORES		
NOME	PONTUAÇÃO	COLOCAÇÃO
Antônio Abelardo Araújo Sampaio	14	01
Maria Eliane de Souza Brandão Cardozo	07	02
Marcos Rubens Silveira	02	03
COMUNIDADE CIVIL		
NOME	PONTUAÇÃO	COLOCAÇÃO
Lucas Oliveira Patrício	08	01
ESTUDANTES		
NOME	PONTUAÇÃO	COLOCAÇÃO
Isabele Évile Pereira	02	01
Antônio Hélio do Nascimento	02	02
Beatriz Sousa de Almeida	02	03

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

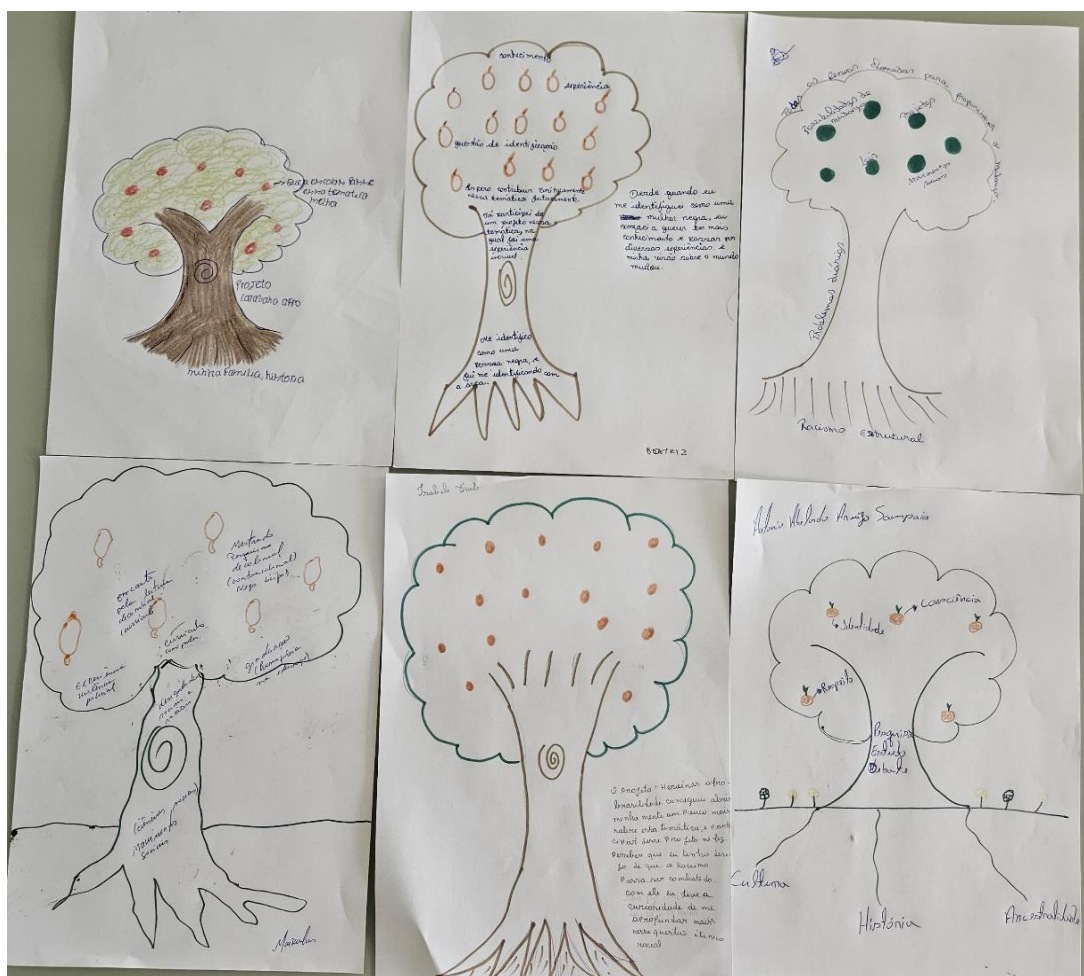


O processo seletivo foi exitoso, atendendo, dessa forma, à quantidade de vagas necessárias para compor o NEER. Os representantes escolhidos em cada um dos seguimentos contribuirão com a escola no fortalecimento da política antirracista e na garantia de uma educação emancipatória.

### 5.8 Ação 5: Implantação e formação dos membros do NEER

No dia 13 de fevereiro de 2025 aconteceu a implantação oficial e a formação com os componentes do Núcleo de Estudos Étnico-racial. A referida ação objetivou discutir as perspectivas de atuação do NEER na garantia de uma educação antirracista. Após a acolhida, o encontro teve início com uma atividade intitulada “História de vida com elemento identitário”. Conforme figura 20, os participantes foram convidados a construir utilizando cartolinas, pincéis e tesouras a árvore identitária

**Figura 20:** Árvores confeccionadas

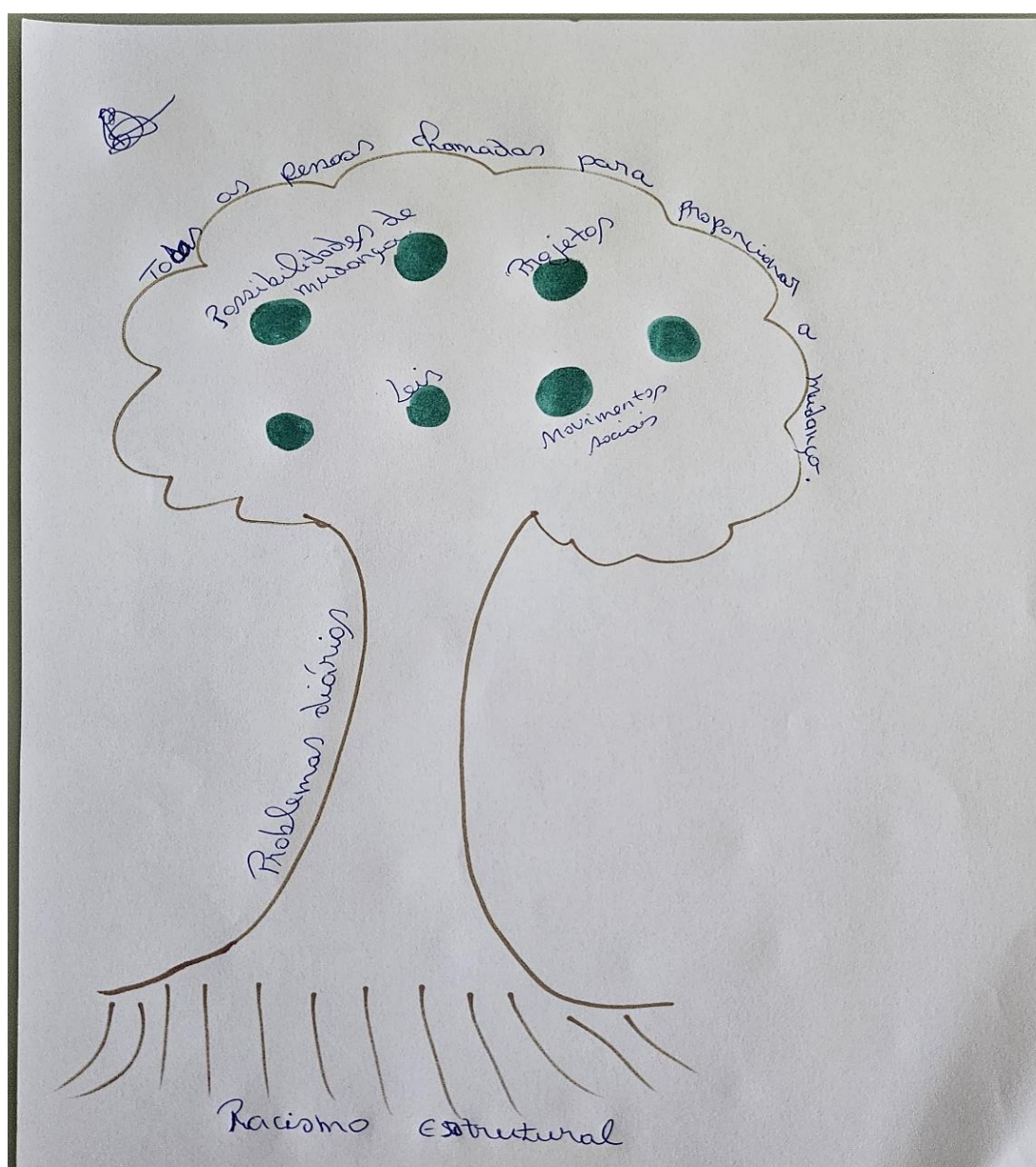


Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

O comando da atividade indicou que para cada uma das partes da planta (raízes, caule, folha, flores e frutos), deveria ser anotadas experiências da história de vida pessoal e profissional. A atividade objetivou gerar provocações reflexivas que representem marcas e simbologia de determinados períodos temporais.

A construção das árvores identitárias foi uma oportunidade para autorrefletir o processo de (re) construção, (re) composição que dialoga com a história e ancestralidade de cada um dos membros. A figura 21 traz as inquietações geradas em um dos membros a partir da atividade mediada.

**Figura 21:** Árvore de um dos membros do núcleo



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024



A esse respeito, cabe ressaltar que a formação docente contemporânea tem sido pauta de múltiplas reflexões, revelando desafios e paradoxos existentes na realidade social em que está inserida, evidenciando os distintos modelos de sociedade aos quais estão atrelados. O itinerário formativo assumiu caráter crítico e reflexivo, em perspectiva semelhante a dialogicidade freiriana (Freire, 1987) que potencializa, forma, humaniza e emancipa. O núcleo se fortalece nesta fonte, configurando-se como um espaço de reinvento da práxis docente e de resistência aos modelos colonizados.

Nesse sentido, segundo Paulilo (1999), “a história de vida pode se relacionar com as escolhas pessoais ou profissionais que tornam possível a contribuição do sujeito para a sociedade”. A escuta das narrativas de cada um, impregnadas de sentido, emoções e memórias são fundamentais ao processo de construção identitário.

**Figura 22:** Construção da árvore



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024

Para Burnier (1988) o compartilhamento da história de vida impacta a relação dentro do grupo:

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global (Burnier, 1988, p. 20).

Compartilhar a história de vida foi uma oportunidade para resgatar a memória, os elementos identitários, essenciais para fortalecer as interrelações de qualquer grupo. Esse trabalho de fortalecimento foi extremamente relevante ao fortalecimento do NEER.

Posteriormente, fizemos a leitura e a discussão do regulamento do núcleo. Este momento fortaleceu a compreensão das responsabilidades e da própria gênese do NEER. Aqui o grupo teve a oportunidade de dialogar a respeito da missão de contribuir com a garantia de uma educação antirracista, ação que liderarão dentro da instituição escolar.

**Figura 23:** Membros do NEER



Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2024.

Com o regulamento internalizado, fez-se por adesão e aclamação a escolha da coordenação, vice coordenação e secretaria do núcleo para um mandato de dois anos, podendo ser reconduzido, mediante a aprovação dos demais membros, por mais dois anos. Conforme o regulamento interno, é tempo de iniciar o processo de construção do plano de trabalho coletivo com as atividades referentes ao funcionamento do núcleo de modo a garantir o cumprimento de sua missão dentro da escola.

Sequencialmente, através de uma roda de conversa iniciou-se a construção da versão preliminar do plano de ação do NEER para o ano de 2025. Para Padilha (2001, p. 63), planejar é um processo que “visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro”.

O planejamento das ações do núcleo considerou o Projeto Político Pedagógico e o calendário escolar. Ressalta-se que o NEER é um instrumento potencializador das ações da instituição, portanto esse diálogo é essencial. No processo de construção do plano de ação percebeu-se que a escola já desenvolve ações como foco na identidade étnico-racial, entretanto muitas delas apresentam descontinuidade. Em conformidade com o regulamento interno os atos desenvolvidos devem ser contínuos e permanentes, além de ser incluídos nos documentos oficiais como o Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar.

Posteriormente, realizamos de forma dialógica, a discussão do texto “Fundamentos para uma Educação na Diversidade” de Clodoaldo Meneguello Cardoso. O referido artigo gerou boas reflexões sobre a educação para a diversidade, seus conceitos, desafios e possibilidades.

O encontro foi finalizado com uma autoavaliação quando os membros tiveram a oportunidade de apresentar suas impressões sobre sua função dentro do NEER e ações que podem ser planejadas para potencializar sua atuação. Houve um consenso que um dos objetivos do núcleo deve ser furar a bolha de participação de professores para além da área de ciências humanas.

A falta de uma sala específica para que o núcleo funcione foi apontada como um dos desafios. Diante deste problema, a escola disponibilizou uma estante em uma sala de uso compartilhado com outros organismos colegiados para que os materiais do NEER sejam organizados. A sala de reuniões da escola será o local onde os

encontros mensais acontecerão. Para tanto será preciso fazer um agendamento prévio.

O produto educacional proposto é um mecanismo que contribui com a valorização da identidade étnico-racial e com a efetivação das políticas e ações afirmativas (Leis nº 10639/2003 e lei nº 11.645/2008) na EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz - CE, transformando a instituição em um espaço de reflexão, de favorecimento a uma pedagogia antirracista.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu bato contra o muro  
duro  
esfolo minhas mãos no muro  
tento de longe o salto e pulo  
dou nas paredes do muro  
duro  
não desisto de forçá-lo  
hei de encontrar um furo  
por onde ultrapassá-lo

Oliveira Silveira

No muro hei de encontrar um furo por onde ultrapassá-lo. O racismo estrutural é o muro onde batem nossas mãos, nossas lutas. É uma barreira que promove marginalização, subjugação e preconceito. O sujeito poético traduz a luta contínua, sem desistir de forçar, contra esse obstáculo, duro, doloroso.

Apesar de tantas tentativas muitas vezes frustradas, o eu lírico não desiste, resiste acreditando que, com insistência e esforço, encontrará um "furo" no muro – uma solução, uma oportunidade, ou um caminho para ultrapassá-lo. É uma ode à resistência. É a essência do esperar.

Metaforicamente, enxergo a tessitura de uma práxis pedagógica como um processo de (re) construção, (re) composição que dialoga com a identidade étnico-racial e tem a capacidade de promover uma educação humanizada, emancipatória e crítica. Essa pesquisa configura-se como um espaço-tempo contra hegemônico, visibilizando lutas contra a colonialidade. Pode ser o furo com a capacidade de ultrapassar o muro.

Pesquisar a identidade étnico-racial revigorou o diálogo com minha história de vida, minha ancestralidade. Foi uma oportunidade para transformar o invisível em visível, o fraco em forte. Esse trabalho é uma forma de resistência, um instrumento de luta, um convite à mudança, à implantação de uma pedagogia outra, com capacidade de gerar transformações sociais, garantir educação emancipatória.

Esse estudo analisou a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial no contexto da EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz – Ce. Metodologicamente, configurou-se como uma pesquisa de natureza aplicada, realizada através de uma abordagem qualitativa por

meio de um estudo de caso que conjugou interpretação documental, aplicação e análise de um questionário. Como proposta de intervenção implantou-se o produto educacional intitulado Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER).

O objeto de estudo da investigação dialogou com as perspectivas teóricas de autores como: Candau(2008), Franco(2012 e 2016), Freire(1968,1987, 1996, 1998, 2001, 2004, 2005, 2010 e 2012), Gomes(1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008, 2011, 2012 e 2021) , Lopes(2005), Martins(2020), Meijer(2012 e 2019), Munanga(2014), Petit(2016), Pimenta(1999, 2002, 2008 e 2012), Sacristan(1998), Santomé(1995 e 2008), Silva(2010), Souza(2012), Vázquez(1977 e 2011), dentre outros. As inferências técnico científicas contribuíram com uma profunda análise da dialética de afirmação e negação da política de ação afirmativa na escola.

A partir do objetivo geral foram definidos três objetivos específicos: Discutir os reflexos das concepções e princípios pedagógicos e epistemológicos presentes nas políticas de ações afirmativas no Brasil sobre a organização dos contextos escolares; refletir sobre a concepção de identidade étnico-racial e o seu processo de construção e analisar o processo de construção da práxis pedagógica quanto ao atendimento das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.

Para “discutir os reflexos das concepções e princípios pedagógicos e epistemológicos presentes nas políticas de ações afirmativas no Brasil sobre a organização dos contextos escolares”, construiu-se uma relação dialógica entre as reflexões apresentadas pelos docentes no questionário, a análises de documentos escolares e as reflexões presentes no referencial teórico do estudo. As inferências revelaram simetrias e dicotomias. A política antirracista encontra desafios, sobretudo, no que diz respeito à implementação da lei no chão da escola. Há uma lacuna entre o que está escrito e o que é verbalizado, falta sinergia entre a legislação e o projeto político pedagógico.

Objetivando “refletir sobre a concepção de identidade étnico-racial e o seu processo de construção”, mapearam-se as perspectivas dos professores quanto ao entendimento desta pauta e a forma como a escola lida com estas questões. A equipe docente compreende que é um processo complexo e multifacetado, influenciado por fatores múltiplos como contexto histórico, social, cultural, político e pedagógico.

Os professores acrescentaram que a concepção se baseia no entendimento da forma como se constrói e vivenciam a identidade a partir de aspectos ligados à raça, etnia e ancestralidade. Em um contexto histórico e social marcado pela herança

do colonialismo, pelo racismo estrutural, mas também pela luta por movimentos de resistência, pela história de vida e subjetividade. Nesse contexto complexo, a educação antirracista é antídoto, que usa a formação escolar e as políticas públicas educacionais como influenciadores da compreensão e valorização das identidades étnico-raciais. Ademais, tem a capacidade de construir a consciência crítica que atua contra as estruturas de poder, privilégios e desigualdades.

Com a intensão de “analisar o processo de construção da práxis pedagógica quanto ao atendimento das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais” promoveram-se reflexões, questionamentos e atividades dialógicas com a equipe de docentes. As reflexões sinalizaram que a escola entende que a concepção da prática educativa enquanto práxis, deve ser permeada pela interrelação entre teoria e prática, a serviço da transformação social. A garantia de uma educação humanizada, exige que a escola repense seus processos de formação.

Os achados apresentaram dicotomias. Parte dos professores reconheceram o esforço da escola na construção de uma práxis pedagógica que valoriza a identidade étnico-racial tendo a legislação antirracista como base, enquanto outros mencionaram que esse processo é permeado pelas políticas neoliberais, onde a escola é pensada para moldar o sujeito à forma do capital. Para eles é preciso romper com a lógica neoliberal e pensar o professor como intelectual crítico reflexivo.

A construção da práxis pedagógica requer atuação coletiva e sinergia com os processos de formação docente, constituído a partir de uma atuação dialógica movida por um constante processo de reflexão sobre a ação. A tecitura da práxis pedagógica exige problematização, aprendizado mútuo e valorização de todos os componentes do núcleo pedagógico. As premissas da educação antirracista são assentadas numa relação dialógica e dialética.

Como proposta de intervenção, a pesquisa gerou o produto educacional intitulado Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER). É um instrumento pedagógico que apoia a escola na valorização da identidade étnico-racial no que diz respeito à efetivação e materialização das Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008. É um poderoso mecanismo para a implementação de políticas afirmativas e valorização da identidade étnico-racial. Este instrumento atuou na qualificação da formação docente e da práxis educativa, tornando mais potente a atuação em defesa de uma educação humanizada e antirracista.

O NEER é uma fortaleza no apoio a docentes e gestão escolar na efetivação e materialização da legislação antirracista, na colaboração com o processo de formação docente em educação das relações étnico-raciais e ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, na elaboração de material didático para uso específico em sala de aula no que tange às ações afirmativas, na sistematização de fazeres e saberes que contribuem para a promoção racial e dos direitos humanos. Além de configurar-se como mecanismo de resistência a um modelo educacional excludente e colonizado.

O percurso metodológico desta investigação sobre as relações étnico-raciais na EEMTI Marieta Santos em Bela Cruz- Ce e sua relação com o processo de construção da práxis pedagógica gerou múltiplas possibilidades para refletir dialética e dialogicamente com a equipe docente. Esse diálogo é fundamental ao fortalecimento da educação para relações étnico-raciais.

As experiências de partilhas vivenciadas com os professores durante os encontros propostos fortaleceram a formação docente e qualificaram a práxis pedagógica voltada a uma educação crítica, humanizada e democrática. A pesquisa cumpriu a função social de gerar transformação, alterar o *status quo* e promover a educação antirracista.

A análise de dados revelou que a promoção de uma educação libertadora, com percepção crítica sobre a própria formação e sobre o trabalho pedagógico realizado na escola é marcada por desafios. Os obstáculos estão associados a fatores históricos, socioeconômicos, políticos e culturais. O racismo estrutural, as desigualdades sociais, um currículo eurocêntrico e o ensino pensado a partir da ótica neoliberal foram desafios recorrentes. Os profissionais apontaram a urgente necessidade de superá-los.

O estudo evidenciou que a prática de EREER na escola é composta por ações diversas. A instituição tem unido esforços para fortalecer a prática pedagógica e contribuir com a construção da identidade profissional numa perspectiva étnico-racial, capaz de questionar currículos colonizados e promover emancipação.

A instituição lida dicotomicamente com a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial. Neste contexto, a escola, o currículo, os instrumentos pedagógicos e, principalmente, a consciência docente precisa ser descolonizada, de modo a possibilitar o surgimento de pedagogias outras, numa perspectiva multicultural, que contraponha os modelos neoliberais.



Compreendemos que o processo de formação docente, pensado numa perspectiva reflexiva é um antídoto contra os modelos educacionais colonizados. A análise indicou deficiências na formação inicial e lacunas na contínua. O processo de formação deve ser assumido como mecanismo de resistência e de reflexão crítica, holística e permanente sobre a prática. O letramento racial é urgente e necessário.

É preciso enfrentar os malefícios da colonialidade, presentes na escola através da invisibilidade dos conhecimentos dos grupos subalternizados. O sistema usa o currículo escolar como meio para manter a gênese da dominação. Uma educação pautada na descolonização e inspirada na fonte de uma pedagogia humanizada, de uma formação didática baseada em princípios afrocentrados, provida de essência.

O produto educacional desta dissertação configurou-se como uma iniciativa inovadora na rede estadual de ensino do estado do Ceará e com alto poder de replicação. Como um instrumento potente na implementação das políticas de ações afirmativas e no fortalecimento da identidade étnico-racial, o NEER abriu possibilidades à valorização e ao fortalecimento da identidade social.

A implantação no núcleo gerou desafios institucionais, sobretudo, no que diz respeito à necessidade de um espaço físico onde a sala de suporte para funcionamento pudesse ser implantada. Em virtude deste entrave, a escola se comprometeu a, no futuro, viabilizar este espaço.

As inquietações geradas no decorrer da pesquisa não têm terminalidade com a finalização deste ciclo. Embora reconheça a relevância das políticas afirmativas no contexto atual, é fundamental gestar espaços como o NEER. É uma rica oportunidade de valorização da identidade étnico-racial e de promoção de uma práxis pedagógica comprometida multiculturalmente. Porém, não se pode vender a ideia de que o problema da discriminação racial está próximo de ser superado.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R. de **Uma história do negro no Brasil** / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. \_Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANDRADE, W. F. **Por uma Educação Antirracista: a importância da lei nº 10.639/03**. Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, nov. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ARAUJO, J. C. **Relendo metodologias na pesquisa em linguagem e tecnologia: 10 anos de estudo na UFMG e na UFC**. Relatório de Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos, UFMG, 2012.

ARNONI, M. E. B. Ensino e mediação dialética. **Revista Ibero-Americano de estudos em educação**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v1i1.437>

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEDANI, V.M. **O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos**. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.

BRASIL, **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394, 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, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das 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, 2013.

BURNIER, S. CRUZ, R.M.R et al. **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf> Acesso em: janeiro de 2025.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. Paidéia, Belo Horizonte, v. 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CAMARGO, A. M. M. **A Formação Inicial de Professores para os Anos Iniciais da Escolaridade: o currículo como categoria central**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 63-86, jan./jun. 2013.

CAMPOS, M. de C.; NASCIMENTO JUNIOR, L. **BNCC DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E AS CONTRADIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA**. SciELO Preprints, 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. 2008.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; DEORCE, Mariluz Sartori. **Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica**. In: CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti (org.). Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões. 1 ed. Vitória: EdIFES, 2018. p. 6-18.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/RedeFor II/NEaD/Unesp, 2014.

Carlos Drummond de Andrade. **A paixão medida** (1980). 8.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 2002, pp. 77-8.

CARNEIRO, 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.

CHAUÍ, M. S. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

CUNHA JÚNIOR, H. **Afrodescendência e espaço urbano**. Fortaleza: UFC, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Novos Tempos, Velhos Problemas**. In Raquel Volpato Serbino (Org.). Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Fac símile digitalizado (Manuscritos). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.

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

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. **A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico**: uma articulação necessária. Boletim 13, Brasília: Salto para o Futuro; TV ESCOLA, ago. 2005. p. 18-23.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOMES, Joaquim. B. Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. In: SANTOS, Sales. Augusto dos. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, 2007. p. 45-80.

GOMES, N. L. (2002). Educação e Identidade Negra. Aletria: **Revista De Estudos De Literatura**, 9, 38–47. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>. Acesso em: 25 nov. 2024.

GOMES, N. L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. Ação educativa.org.br, 2012.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais**: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: MUNANGA, K. (Org.) Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Sec. de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

GOMES, N. L. **Escola e diversidade étnico-cultural**: um diálogo possível. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista De Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. de 2021.

GOMES, N. L. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98- 109, Jan/Abr 2012.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e. **O desafio da diversidade**. In: Gomes, Nilma L, SILVA, Petronilha B.G. e. Experiência étnico-culturaispara a formação de professores. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 13-34.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O desafio da diversidade**. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-**

**culturais para a formação de professores.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-33.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba – MG e suas contribuições para a formação docente** / Luciane Ribeiro Dias Gonçalves. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças - O Multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

JACCOUD. Luciana, Barros de; BEGHIN. Natalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: IPEA, 2002.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** 1ª edição [1985]. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAVAL, Christian. **A Escola Não é Uma Empresa.** São Paulo: Boitempo editorial, 2019.

LEITE, A. E. **Tessituras afroreferenciadas: contribuições pretagógicas em processos formativos de professoras e professores das escolas municipais de Maracanaú.** Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Ceará, Redenção, 2021.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: KABENGELE, Munanga (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada – [Brasília] – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LUZ, Narcimária Correia Patrocínio. **Nossas veneráveis mães estão dançando!** In: Repertório, Salvador, nº 24, p.149-155, 2015.1. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/article/download>. Acesso em 18/10/2024.  
MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, E. S.; PIMENTA, S. G. **Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as)simetrias do tempo presente.** Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020014, 2020.

MARTINS, Erlane Muniz de Araújo. **Por uma educação antirracista: análise de experiências sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na CREDE 3/Acaraú-Ce.** 2019. 210f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2019.

MEIJER, R. A. S. **Valorização da cosmovisão africana na escola**: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses. Tese. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **A formação docente afrocentrada da UNILAB**: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. Debates em Educação, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 598–611, 2019.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, 287-324, 2008.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo**: Oposição ou Complementaridade? Cad.Saúde Pública. Rio de Janeiro., v.3, n.9. 1993.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 03, de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. Crítica e Sociedade: **Revista de cultura política**, v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, O. F. de; COSTA, R. D. da. **Produção de conhecimentos, formação política e enfrentamento ao racismo na educação brasileira** (Dossiê LEAFRO 10 anos). In: Repecult - Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura – II Dossiê, v. 4, n. 6, p. 1-14, 2019.

PADILHA, P. R. **Escolha e formação do conselho escolar**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Impresso), v. 6, p. 36-50. 2011.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. Educação em Revista. Belo Horizonte., v.26, n.3. 2010

PAULILO, M.A. et al. “Estratégias de prevenção da Aids”. **Semina, Revista Cultural e Científica da Univ. Estadual de Londrina**, vol.14, n.3, set/ 1993, pp.159-69.

PEREIRA, D. F.. **LETRAMENTO RACIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO DE PESQUISA**. In: **XII Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as - XII COPENE**, 2022, Recife. ANAIS do XII COPENE - Congresso de Pesquisadores/as. Recife: UFPE: UFRPE: UPE: UNICAP: IFSERTÃO, 2022. p. 467-474.

PEREIRA, L. S. S. **A diferença cultural no contexto de uma escola pública com alto IDEB**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PETIT, S. H. (2016). **Práticas Pedagógicas para a Lei Nº 10.639/2003: A Criação de Nova Abordagem de Formação na Perspectiva das Africanidades**. *Educação em Foco*, 21(3), 657–684. <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119874>

PIMENTA, S. G. **A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa**. In: ANDRÉ, M; OLIVEIRA, M. R. (Orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1999.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Centralidade da Didática e do Estágio nas Licenciaturas em Tempos Neoliberais**. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: Para onde vai a didática? 2018, Salvador. Anais... Salvador, 03 a 06 set. 2018.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: SANTOS, B. S. & M. P. de MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-117.

Resolução 103, de 31 de agosto de 2023 - **Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)**. Disponível: [https://ifce.edu.br/proext/SEI\\_IFCE5361329Resolucao.pdf](https://ifce.edu.br/proext/SEI_IFCE5361329Resolucao.pdf). Acesso em 10 de junho de 2024.

ROLNIK, Suely Belinha. GUATTARI, Félix. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. v.6, n.19, set./dez.2006.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.



SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T.da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995. p.159-177.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Multiculturalismo Anti-racista*. Porto: Profedições, 2008

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. In: SANTOS, B. S. & M. P. de MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 23-72

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Campinas: Cortez, 1996.

SANTOS, Natália Neres da Silva. **A VOZ E A PALAVRA DO MOVIMENTO NEGRO NA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987/1988): um estudo das demandas por direitos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pósgraduação Mestrado Acadêmico da escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV – Direito) São Paulo – 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, n. 3, vol.63, p. 489- 506, set./dez, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil Educação**. vol. XXX, núm. 63, setembro-dezembro, 2007, p. 489-506. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Oliveira. **O muro**. In ANTOLOGIA CONTEMPORÂNEA DA POESIA NEGRA BRASILEIRA. COLIMA, Paulo (Org). São Paulo, Global Editora, 1982.

SILVEIRA, Oliveira. *Poemas*. Porto Alegre: Edição dos Vinte, 2009.

SOARES, M. B; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2000. 173p.

SOUZA, A. L. **Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. In: Batista Neto, J.; Santiago, M. E. (Orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SOUZA, P. C. A. de; FORTUNATO, I. O currículo e as relações étnico-raciais: um território em disputa. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 130–159, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1103. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1103>. Acesso em: 6 jan. 2025.

SPOSITO, M. P. **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social** (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOMASONI, M. L. de A. B. **Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores**. 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2008.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. **A prática pedagógica na formação docente. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 181-196, 2009.

TRINDADE, Josiney da Silva; PINHO, Vilma Aparecida de. FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA – ALTAMIRA. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 36, n. 1, p. 27–42, 2023.

VALLE, Lília do. **Os enigmas da educação: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. **Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

VERRANGIA, Douglas. **Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco**. *Interações*, Santarém, Portugal, v. 10, n. 31, p. 2-27, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: *Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 3 ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO



### Questionário: Pesquisa de mestrado

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente desta pesquisa de autoria do mestrando Fernando Nunes de Vasconcelos, sob a orientação da Profª Drª Sinara Mota Neves de Almeida, do Programa Associado de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente da UNILAB-IFCE.

Este formulário é um instrumento de coleta de dados para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa intitulada " As relações étnico-raciais na EEMTI Professora Marieta Santos - Bela Cruz- Ce: o processo de construção da práxis pedagógica ", objetivando coletar percepções e experiências sobre as relações étnico-raciais e o processo de construção da práxis pedagógica na escola.

Cabe salientar que esta pesquisa será realizada de forma a respeitar todas as premissas éticas. Dessa forma, no sentido de prevenir possíveis desconfortos e riscos, o questionário será aplicado de forma a manter o sigilo dos participantes, sem expor suas identidades na coleta de dados e na análise.

O tempo estimado para responder esse formulário é de aproximadamente 15 minutos. Você **não** deverá participar deste estudo caso não se sinta confortável para responder as questões ou sinta-se vulnerável a quaisquer riscos e/ou danos de dimensões físicas, psíquica, moral, entre outras. Caso você responda este questionário, sua participação será muito significativa para o desenvolvimento da pesquisa.

### **Bloco 1 – Dados pessoais do(a) professor(a)**

1 Identidade de gênero ( ☐ ) Cisgênero ( ☐ ) Transgênero ( ☐ ) Prefiro não informar

2 Idade \_\_\_\_\_ anos.

3 Identidade étnico-racial ( ☐ ) Branco ( ☐ ) Negro ( ☐ ) Pardo ( ☐ ) Amarelo ( ☐ ) Indígena

( ☐ ) Outro: \_\_\_\_\_

## **Bloco 2 – Formação e experiência do(a) professor(a)?**

1 Graduação

Curso: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

2 Especialização

Curso: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

3 Mestrado

Curso: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

4 Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_

5 Tempo de docência \_\_\_\_\_

6 Professor(a) efetivo ou temporário? \_\_\_\_\_

7 Disciplinas que atua \_\_\_\_\_

## **Bloco 3 - Questões específicas**

1 Quais são as ações realizadas por sua escola que dialogam com a diversidade étnico-racial? Se necessário, marque mais de uma alternativa.

☐ Cursos de formação

☐ Projetos educacionais

☐ Atividades artísticas e culturais

☐ Reuniões com pais e professores

☐ Reuniões com professores e equipe pedagógica

☐ Processo de reorganização do projeto político-pedagógico escolar

☐ Processo de reorganização curricular

☐ A educação para a diversidade étnico-racial já é componente permanente do projeto político pedagógico da escola

☐ A educação para a diversidade étnico-racial já é componente curricular permanente

☐ Outras \_\_\_\_\_

2 Como avalia a contribuição dada para sua formação e prática pedagógica por suas últimas experiências formativas na área da diversidade étnico-racial?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3 Em que medida a formação continuada pode auxiliar no trabalho cotidiano em sala de aula, para desconstruir preconceitos e educar para a diversidade?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

4 Como a escola lida com a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico-racial?

5 De que forma a diversidade étnico-racial é contemplada na proposta pedagógica?

6 O processo de formação inicial favoreceu um trabalho pedagógico que faça um diálogo entre o conhecimento específico e a diversidade étnico-racial? De que forma?

7 De que modo o processo de formação contínua tem favorecido um trabalho pedagógico que faça um diálogo entre o conhecimento específico e a diversidade étnico-racial?

8 Como a prática pedagógica é construída para atender às diretrizes para a educação das relações étnico-raciais?

9 O impacto dos fatores a seguir no fortalecimento da política da identidade étnico-racial na escola é? (Assinale com um x no espaço correspondente à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	<b>Irrelevante</b>	<b>Pouco relevante</b>	<b>Relevante</b>	<b>Muito relevante</b>
Reconhecimento histórico				
Legislação protetiva: obrigatoriedade de cumprimento das 10.639/2003 e Lei 11.645/2008				
Apoio governamental (União, estados e municípios) para o cumprimento da lei em ações diretas, como por meio de cooperação técnica e financeira				
Formação inicial comprometida com a identidade étnico-racial				
Projeto Político Pedagógico inclusivo				
Formação contínua				
Atividades interdisciplinares				

Projetos propostos pela Seduc/Ce – 3ª Crede				
Currículo humanizado e decolonizado				
Alianças estratégicas: ações holísticas de todos os grupos que compoem a escola				
Educação antirracista e conscientização				
Representatividade				
Atividades interculturais				
Espaços de diálogo				
Núcleo Escolar de Estudos Afrobrasileiros				

10 Quais desafios dificultam a valorização da identidade étnico-racial e a efetivação das políticas e ações afirmativas?

11 O que você sugestiona para que a escola fortaleça a política de identidade étnico-racial?

## **APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa:** As relações étnico-raciais na EEMTI Professora Marieta Santos - Bela Cruz- Ce: o processo de construção da práxis pedagógica.

**Nome do responsável:** Fernando Nunes de Vasconcelos

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

O objetivo deste questionário é coletar percepções e experiências dos professores da EEMTI Professora Marieta Santos - Bela Cruz- Ce sobre as relações étnico-raciais e o processo de construção da prática pedagógica.

É preciso refletir sobre a valorização da identidade étnico-racial, considerando a luta em favor de uma educação antirracista e multicultural e na necessidade de reconstruir fazeres e saberes que promovam uma equidade étnico-racial com vistas à construção de uma prática pedagógica que contribua com a construção de uma consciência crítica e comprometida com a desconstrução do racismo estrutural e de um modelo educacional excludente e eurocêntrico.

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para a compreensão dos desafios e oportunidades enfrentados pelos educadores em relação à identidade

étnico-racial, bem como para o fortalecimento do processo de construção da prática pedagógica.

### **Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado(a) a preencher um questionário eletrônico para a coleta de dados.

O questionário é composto por questões objetivas e discursivas, divididas em diferentes abordagens. Nas questões iniciais, buscamos obter informações sobre o perfil do (a) entrevistado(a), incluindo dados demográficos, formação acadêmica, experiência como professor(a) e participação em formação continuada.

Posteriormente, adentramos na perspectiva do(a) entrevistado(a) sobre os reflexos das concepções e princípios pedagógicos e epistemológicos presentes nas políticas de ações afirmativas no Brasil sobre a organização dos contextos escolares. Ademais investigamos a concepção de identidade étnico-racial, além de analisar o processo de construção da prática pedagógica quanto ao atendimento das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais.

### **Desconfortos e riscos:**

As respostas fornecidas serão tratadas de forma confidencial e anônima, garantindo a privacidade e a segurança dos participantes. Portanto, os riscos de quaisquer danos são inteiramente minimizados.

### **Benefícios:**

Ao final do estudo, espera-se gerar reflexões, fornecer recomendações e orientações práticas para sistematizar, construir, difundir, discutir e reinventar fazeres e saberes que promovam uma equidade étnico-racial com vistas à construção de uma consciência crítica e comprometida com a desconstrução do racismo estrutural.

Com isso, a pesquisa busca analisar a dialética de afirmação e negação das políticas de ações afirmativas e da identidade étnico racial no contexto da EEMTI Professora Marieta Santos, Bela Cruz – Ce. É um mecanismo que contribui com a valorização da identidade étnico-racial e com a efetivação das políticas e ações



afirmativas (Leis nº 10639/2003 e lei nº 11.645/2008) na escola, transformando-a em um espaço de reflexão, de favorecimento a uma pedagogia antirracista.

A pesquisa contribui com uma práxis pedagógica crítica, reflexiva e dialógica. É uma proposta eficiente e eficaz para a valorização da identidade étnico-racial de modo que as diversas culturas pertencentes ao ambiente escolar sejam vistas, refletidas, respeitadas e valorizadas por um modelo educacional que seja, de fato, humanizado.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Ressarcimento e Indenização:**

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador, Fernando Nunes de Vasconcelos, Avenida José Milton de Oliveira, 1792, Centro, Bela Cruz-CE, telefone: (88) 996821936, email:fernando.nunes@ifce.edu.br.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

---

Contato telefônico (opcional):

---

---

(Assinatura do participante)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências legais na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do pesquisador: Fernando Nunes de Vasconcelos

---

Assinatura do pesquisador

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## **APÊNDICE III: REGULAMENTO DO NÚCLEO DE ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS (NEER)**

### **REGULAMENTO DO NÚCLEO DE ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS (NEER)**

#### **CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º O presente regimento traz orientações relacionadas aos procedimentos necessários a implantação do Núcleo de Estudos Étnico- raciais (NEER) na EEMTI Professora Marieta Santos em Bela Cruz- Ce.

#### **CAPÍTULO II DO VÍNCULO ESCOLAR E DOS OBJETIVOS**

Art. 2º O Núcleo de Estudos Étnico-raciais, vinculado a EEMTI Professora Marieta Santos é um poderoso mecanismo para a implementação de políticas afirmativas e valorização da identidade étnico-racial na escola.

Art. 3º O NEER tem como missão sistematizar, construir, difundir, discutir e reinventar fazeres e saberes que promovam uma equidade étnico-racial com vistas à construção de uma consciência crítica e comprometida com a desconstrução do racismo estrutural. É um instrumento que apoiará docentes e gestores escolares na valorização da identidade étnico-racial no que diz respeito a implementação das Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008.

Art. 4º O NEER objetiva:

- (I) Efetivar e materializar as Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008;
- (II) Colaborar com o processo de formação continuada de professores em educação das relações étnico-raciais e ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana;
- (III) Elaborar material didático para uso específico em sala de aula no que tange às ações afirmativas;
- (IV) Sistematizar, produzir e difundir, conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção racial e dos direitos humanos;
- (V) Incentivar a criação dos grupos de estudos;
- (VI) Elaborar estratégias que valorizem a identidade, a memória e a cultura negra;

(VII) Ser mecanismo de resistência a um modelo educacional excludente e colonizado.

### CAPÍTULO III

#### DA ORGANIZAÇÃO, DAS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO E DAS AÇÕES

Art. 5º O NEER está organizado para contribuir na construção de ações educacionais nas áreas de gestão e ensino em questões relacionadas a identidade étnico-racial. Além das orientações presentes nos documentos oficiais, sugestionamos:

- I- Africanidades;
- II- História do continente africano;
- III Processo da escravização no Brasil;
- IV Comunidades negras remanescentes de quilombos;
- V- Culturas africanas;
- VI - Identidades étnico-raciais;
- VII - Inserção sociocultural e econômica do negro no Brasil;
- VIII - Inclusão socioeducativa do negro e do indígena no Brasil;
- IX - Legislações específicas das comunidades atendidas no NEER;
- X – Letramento racial;
- XI – Humanização do ensino;
- XII – Práxis pedagógica;
- XIII – Educação antirracista.

Art. 6º Os encontros serão realizados de forma constante na modalidade presencial ou online, mediante planejamento prévio.

Art. 7º Os encontros serão convocados por iniciativa da coordenação, da vice coordenação e da secretaria.

Parágrafo único. Os demais membros serão informados através de mensagens(e-mails e whatsapp).

Art. 8º As reuniões, encontros e atividades do NEER devem integrar o calendário escolar da instituição.

### CAPÍTULO IV

#### DA COMPOSIÇÃO DO NEER

Art. 9º. O NEER deve ser composto por membros docente, discentes, núcleo gestor e sociedade civil.

§ 1º De forma prioritária, a coordenação e vice-coordenação do NEER devem demonstrar conhecimento ou experiência profissional em políticas de inclusão e ações afirmativas voltadas as populações afro-brasileiras, ou serem indicados pelos membros do núcleo.

Art. 10. A montagem da equipe do NEER dar-se-á através de um processo seletivo regido com edital próprio para este fim.

Art. 11. O NEER terá a seguinte composição:

- Coordenação Geral (Coordenação e vice-coordenação);
- Secretaria;

Parágrafo único: Após o processo de escolha dos membros, será construído um plano de trabalho coletivo com as atividades referentes ao funcionamento do núcleo e ao cumprimento de sua missão dentro da escola.

Art. 12. Em momento posterior a montagem do NEER, os membros selecionados elegerão a coordenação geral e a secretaria.

§ 1º Os membros da coordenação geral deve ser obrigatoriamente funcionários da EEMTI Professora Marieta Santos.

§2º O mandato da coordenação geral e da secretaria será de dois anos, podendo ser reconduzido, mediante a aprovação dos demais membros do núcleo, por mais dois anos.

§ 3º Nos casos de vacância na coordenação geral, o coletivo escolherá novos integrantes;

Art. 13. Será desligado do núcleo os integrantes que faltar sem justificativa a duas reuniões consecutivas ou quatro alternadas.

Art. 14. A escola deve unir esforços para garantir espaço físico para funcionamento do núcleo.

## CAPÍTULO V

### DAS COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES

#### Seção I

##### Da coordenação geral

Art. 15. Compete, especificamente, à coordenação:

- Representar os interesses do NEER junto a escola e demais instituições
- Convocar e coordenar as reuniões do núcleo;
- Sugerir, planejar, implementar e analisar iniciativas pedagógicas voltadas à disseminação e valorização das trajetórias históricas e culturais das populações afrobrasileiras;
- Incentivar iniciativas de conscientização acerca da relevância do aprendizado da trajetória cultural afro-brasileira para o fortalecimento da participação cidadã, promovendo a valorização da identidade étnica e racial;
- Promover a integração com as diversas instâncias da escola.

## Seção II

### Da vice coordenação

Art. 16. É função, especificamente, da vice coordenação:

- Substituir a coordenação na sua falta, gerenciando as atividades;
- Apoiar a coordenação nas suas responsabilidades;
- Integrar as reuniões e apoiar no planejamento, desenvolvimento, implementação, divulgação e análise das ações do grupo.

## Seção III

### Da Secretaria

Art. 17. É responsabilidade da Secretaria do NEER o apoio administrativo ao núcleo, referente a:

- Elaborar os registros e outros papéis necessários;
- Estruturar e guardar arquivos em formatos digitais e físicos, além de divulgar os materiais indicados pelo grupo;
- Marcar encontros e disseminá-los entre os integrantes do grupo;
- Integrar as reuniões e colaborar no planejamento, criação, execução, divulgação e análise das atividades do grupo.

## Seção IV

### Representação da Comunidade Externa

Art. 18. São responsabilidade dos membros da comunidade externa do núcleo:

- Comparecer aos encontros e apoiar na organização, criação, implementação, divulgação e análise das iniciativas do grupo;
- Propor necessidades, recomendações e ideias que possam ajudar a esclarecer as questões ligadas às iniciativas afirmativas dos grupos.

## Seção V

Das responsabilidades comuns a todos os integrantes do NEER.

Art. 19. É função dos integrantes do NEER:

- Integrar as ações de investigação, aprendizado e difusão realizadas pelo grupo;
- Votar nas escolhas para a liderança do grupo;
- Sugerir iniciativas de investigação, aprendizado e difusão para o grupo;
- Guiar a instituição nos aspectos legais e curriculares acadêmicos;
- Incentivar e se envolver na organização de eventos do grupo.

## CAPÍTULO VI

### DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 20. O NEER reger-se-á por este regimento e atos administrativos decorrentes.

Art. 21. O presente regimento deverá ser atualizado anualmente.

Art. 22. As situações não previstas neste regulamento serão avaliadas e resolvidos pela coordenação do NEER em parceria com a gestão escolar.

Art. 23. Este regulamento entra em vigor a partir da data de sua publicação.

Bela Cruz, 05 de dezembro de 2024

## APÊNDICE IV: EDITAL DO PROCESSO SELETIVO

### EDITAL Nº 001/2025 - EEMTI PROFESSORA MARIETA SANTOS

O Núcleo de Estudos Étnico-raciais (NEER) da EEMTI Professora Marieta Santos, publiciza a seleção para integrantes do núcleo na categoria docente, discente, gestores e comunidade civil. O NEER é o produto educacional da pesquisa intitulada “As relações étnico-raciais na EEMTI Professora Marieta Santos: O processo de construção da práxis pedagógica”, desenvolvida por Fernando Nunes de Vasconcelos, discente do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE).

É uma iniciativa que visa sistematizar, construir, difundir, discutir e reinventar fazeres e saberes que promovam uma equidade étnico-racial com vistas à construção de uma consciência crítica e comprometida com a desconstrução do racismo estrutural.

Configura-se como um instrumento que apoiará a escola na valorização da identidade étnico-racial no que diz respeito a implementação das Leis nº 10639/2003 e nº 11.645/2008. Promove conhecimentos, práticas e saberes que favorecem a igualdade racial e os direitos humanos, visando combater o racismo e outras formas de preconceito, além de fortalecer e ampliar os direitos e a cidadania das populações negras no Brasil, no Ceará e, em especial, na EEMTI Professora Marieta Santos.

O referido processo seletivo ocorre através da manifestação de interesse do(a) candidato(a) por meio do preenchimento do formulário de inscrição disponível no google forms no link: [https://docs.google.com/forms/d/1gH3qwFEOIUHYPNRzDeAD-tB\\_XTmaaYvElpp2nORc50g/edit](https://docs.google.com/forms/d/1gH3qwFEOIUHYPNRzDeAD-tB_XTmaaYvElpp2nORc50g/edit).

#### 1 DOS PRÉ-REQUISITOS

1. O(a) candidato(a) interessado(a) em integrar o NEER precisa atender, no mínimo, a um dos critérios abaixo, todos vinculados às áreas de atuação do núcleo:

- a) Ter promovido cursos, eventos ou atividades similares;
- b) Ter concluído formações na área temática;
- c) Possuir pós-graduação com foco em história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e/ou relações étnico-raciais;



- d) Ter participado de grupos de pesquisa ou estudos na área;
- e) Participar de movimentos sociais ou coletivos;
- f) Ser atuante em Organizações Não Governamentais (ONGs);
- g) Identificar-se como afrodescendente ou pertencer a alguma comunidade tradicional;
- h) Ser pertencente a uma das categorias da presente seleção (Docentes, discentes, gestão escolar e comunidade civil);
- i) Ter interesse em estudar, pesquisar e colaborar com as ações do núcleo.

## 2 DAS VAGAS

2. Serão oito vagas, a serem preenchidas por docentes, gestores, alunos e comunidade civil em conformidade com os critérios descritos anteriormente.

2.1 Os discentes deverão estar regularmente matriculados na EEMTI Professora Marieta Santos.

2.2 Serão três vagas para docentes, três para alunos, uma para gestores e uma vaga para comunidade civil.

2.3 No caso de não preenchimento das vagas de uma determinada categoria (docentes, discentes, gestores e comunidade civil) as vagas podem ser redistribuídas para as demais em conformidade com a classificação nos critérios estabelecidos.

## 3 DA INSCRIÇÃO

3.1 A efetivação da inscrição será feita de forma online de 05 a 07 de fevereiro de 2025.

## 4 DA ANÁLISE DAS INSCRIÇÕES

4.1 A análise da documentação e a homologação das inscrições serão feitas pelo núcleo gestor da EEMTI Professora Marieta Santos.

4.2 A pontuação será conforme os critérios a seguir:

<b>Critério</b>	<b>Quantidade (máxima)</b>	<b>Pontuação por item</b>
Ter promovido cursos, eventos ou atividades similares	3	3
Ter concluído formações na área	3	3
Possuir pós-graduação com foco em história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e/ou relações étnico-raciais	1	4
Ter participado de grupos de pesquisa ou estudos na área	1	2
Participar de movimentos sociais ou coletivos	3	3
Ter participação em Organizações Não Governamentais (ONGs)	3	3
Identificar-se como afrodescendente ou pertencer a alguma comunidade tradicional.	1	4
Ser pertencente a uma das categorias da presente seleção (Docentes, discentes, gestão escolar e comunidade civil)	1	2
Ter interesse em estudar, pesquisar e colaborar com as ações do núcleo.	1	2

4.3 As candidaturas aprovadas serão publicadas, observando as especificações mencionadas no item 4.2, em ordem decrescente de pontuação.

4.4 As inscrições enviadas que não cumprirem os critérios definidos neste processo seletivo simplificado serão desconsideradas.

4.5 O resultado será anunciado no dia 10 de fevereiro de 2025 por meio da publicação da lista com os nomes dos participantes selecionados no flanelógrafo e nas redes sociais da escola.

## 5 DA CLASSIFICAÇÃO

5.1 As oportunidades serão ocupadas pelos participantes classificados conforme o item 2, levando em conta a quantidade de vagas previstas neste processo seletivo;

5.2 Em situações de empate entre candidatos, o critério de desempate será a idade, em ordem decrescente;

5.3 Os candidatos que ficarem além do número de vagas poderão ser convocados para substituir algum membro, caso haja desistência.

## 6 DAS OBRIGAÇÕES E COMPROMISSOS

6.1 Os integrantes do NEER estarão sujeitos às obrigações e responsabilidades previstas no regulamento interno.

## 7 DAS INTERPOSIÇÕES DE RECURSOS

7.1 Resguarda-se o direito dos candidatos de interpor recurso quanto ao resultado preliminar.

## 8 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

8.1 As atividades do NEER serão exercidas gratuitamente;

8.2 As questões, os casos não abordados e as situações não contempladas serão resolvidas pela Comissão responsável pela avaliação dos candidatos à vaga para o NEER.

Bela Cruz, 05 de fevereiro de 2025.