



**CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA (PPGA/
UFC-UNILAB)**

MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ

RELATÓRIO FINAL DE PÓS-DOCTORADO

Redenção-Ceará

2025

RELATÓRIO FINAL DE PÓS-DOCTORADO

Relatório de Pesquisa apresentado como requisito para conclusão do Projeto de Pós-Doutorado submetido ao Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia (UFC/UNILAB).

Redenção-Ceará

2025

Título do projeto: DIVERSIDADE E INCLUSÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) EM FORTALEZA-CE

Pós-doutoranda: MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ

Instituição de Desenvolvimento do Projeto:

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira
Instituto de Humanidades - UNILAB
Programa Associado de Pós-graduação em Antropologia (UFC/UNILAB)

Supervisor: Prof. Dr. Luís Tomás Domingos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira
Instituto de Humanidades - UNILAB
Programa Associado de Pós-graduação em Antropologia (UFC/UNILAB)

Relatório relativo ao período: setembro de 2024 a setembro de 2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	06
PUBLICAÇÕES.....	07
APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS.....	08
ORIENTAÇÕES E PARTICIPAÇÕES EM BANCAS.....	09
RESULTADOS DO PROJETO DE PESQUISA.....	11
ANEXOS.....	50

APRESENTAÇÃO

Prezados(as) docentes,

É com grande satisfação que apresento o Relatório Final das Atividades de Pós-Doutorado, desenvolvido junto ao Programa associado de pós-graduação em antropologia (PPGA/ UFC-UNILAB) no período de setembro de 2024 a setembro de 2025.

Este relatório visa documentar de forma abrangente e detalhada a produtividade e os resultados alcançados durante esta etapa de pesquisa. O período de pós-doutorado foi fundamental para o aprofundamento e a consolidação de minhas investigações no campo da Antropologia da Educação, e possibilitou uma significativa ampliação da minha rede de colaboração e impacto acadêmico.

O documento está estruturado para oferecer uma visão inequívoca do trabalho desenvolvido, destacando a sinergia entre pesquisa, produção bibliográfica e inserção no ambiente acadêmico.

A seguir, as seções detalham as contribuições desta fase, organizadas conforme os seguintes eixos:

- **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:** Detalhamento das ações de pesquisa, participação em disciplina no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, docência e participação em grupos de estudos.
- **ARTIGOS PUBLICADOS:** Registro das publicações em periódicos científicos e capítulos de livros, demonstrando a disseminação dos resultados da pesquisa.
- **APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS:** Relação das comunicações e palestras em congressos, seminários e eventos nacionais e internacionais.
- **ORIENTAÇÕES E PARTICIPAÇÃO EM BANCAS:** Evidência da minha contribuição na formação de novos pesquisadores e no debate acadêmico.
- **RESULTADOS DO PROJETO DE PESQUISA:** Síntese e análise dos achados principais do projeto Diversidade e inclusão: formação de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) em Fortaleza-CE, sublinhando suas contribuições teóricas e empíricas para a Antropologia.

Agradeço a oportunidade e o suporte institucional recebidos e permaneço à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

- **Disciplina cursada no âmbito do Programa de Pós-Graduação** - Participei junto ao supervisor da disciplina *Conhecimentos, Poder e Epistemologias do Sul* – que ocorreu às segundas-feiras das 14h às 18h - Campus Auroras – UNILAB (Redenção) no semestre 2024.2. A literatura decolonial estudada na disciplina permitiu o aprofundamento na temática e subsídio para problematizar as questões étnico-raciais principalmente na efetivação da Lei 10.639/2003, mas também para pensar as políticas afirmativas raciais no ensino superior.
- **Docência** - Em relação à docência atuei no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará, nas disciplinas de Avaliação de políticas Públicas e Metodologia do Trabalho Científico.
- **Participação em grupos de estudos** - No âmbito do MAPP conduzi dois grupos de estudos, sendo um no semestre 2024.2 e outro em 2025.1, enquanto pesquisadora cadastrada no Diretório do CNPQ no Núcleo Multidisciplinar em Avaliação de Políticas Públicas da UFC. Os textos trabalhados se voltaram para aprofundar a importância de pensar a decolonialidade nas Políticas Públicas, em especial, nas políticas afirmativas.
- **Ações de pesquisa** – levantamento de dados em sites e com docentes da Secretaria Municipal de Educação, documentos, trabalhos desenvolvidos sobre o tema no Portal de periódicos da Capes de 2021-2025.

PUBLICAÇÕES

ARTIGOS PUBLICADOS

Capítulos de livros

SILVA, C. P. R.; **BRAZ, M. M. A.**; SANTIAGO, E. G. Políticas públicas afirmativas na educação superior: acesso, permanência e inclusão social. In: Políticas Públicas: articulação intersetorial e perspectiva interdisciplinar, ed.1. Fortaleza: Editora da Grande Fortaleza, 2024, v.1, p. 46 - 60. ISBN: 9786589186014, Home page: <http://www.periodicos.unigrande.edu.br:83/ojs/index.php/>

BRAZ, M. M. A.; VIEIRA, W. S. M. Racismo no Brasil: invisibilidade e vulnerabilidade da população negra e indígena In: Vidas vulneráveis: entre os espaços de dentro e os espaços de fora, ed.1. Juazeiro do Norte: UFCA, 2024, v.1, p. 192 - 207. ISBN: 9786588329795, Home page: <https://ebooks.ufca.edu.br/catalogo/>

Trabalhos completos em anais de eventos

SILVA, P. V.; DIAS, D. R.; OLIVEIRA, L. G.; **BRAZ, M. M. A.** Decolonialidade nos currículos e práticas educacionais In: IV Congresso Internacional Narrativas interculturais, decoloniais e antirracistas em educação, 2025, Distrito Federal. Anais do IV Congresso Internacional Narrativas interculturais, decoloniais e antirracistas em educação. Distrito Federal: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2025, p.514 – 518. disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1QEdadIKlHRKzJI62b8HCSaXZGaf0kBtM/view>

Artigo submetido em periódico

Título: Os desafios da formação docente para a educação das relações étnico-raciais (ERER) e a Lei 10.639/03: revisão integrativa

Artigo submetido ao periódico Educação e Ensino – ISSN 2594.4444

APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS

OBS: Todos os trabalhos foram submetidos como artigos completos. Os mesmos serão publicados da seguinte forma: os dois (02) primeiros da lista em nos Anais do Evento e os três (03) seguintes em E-books.

1) Título: Lei de Cotas no Ensino Superior: cotas raciais e assistência estudantil na Universidade Federal do Ceará.

Modalidade COMUNICAÇÃO ORAL

Evento: I Congresso Internacional de Pesquisa, Educação, Tecnologia e Formação Docente, realizado de 13 a 15 de agosto de 2025, de forma online, promovido pelo Núcleo de Pesquisa, Educação, Tecnologia e Formação Docente (NUPET).

2) Título: A trajetória da Lei de Cotas na pós-graduação: breve relato da experiência no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará.

Modalidade COMUNICAÇÃO ORAL

Evento: I Congresso Internacional de Pesquisa, Educação, Tecnologia e Formação Docente, realizado de 13 a 15 de agosto de 2025, de forma online, promovido pelo Núcleo de Pesquisa, Educação, Tecnologia e Formação Docente (NUPET).

3) Título: Avanços e desafios da Lei de Cotas (12.711/12) no ensino superior e sua atualização em 2023 (lei 14.723/23).

Modalidade COMUNICAÇÃO ORAL

Evento: Congresso Internacional Interdisciplinar de Direitos Humanos – INTERDH 2025, realizado de 27 a 29 de agosto de 2025.

4) Título: Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: Desafios e Perspectivas para uma Educação Antirracista

Modalidade COMUNICAÇÃO ORAL

Evento: II Congresso de Estudos de Gênero e Interseccionalidades realizado nos dias 23, 24 e 25 de setembro de 2025.

5) Título: Educar para resistir: interseccionalidades nos currículos escolar e os sentidos de raça, gênero e sexualidade nas vozes de estudantes em uma escola pública de Aquiraz-Ceará.

Modalidade COMUNICAÇÃO ORAL

Evento: II Congresso de Estudos de Gênero e Interseccionalidades realizado nos dias 23, 24 e 25 de setembro de 2025.

ORIENTAÇÕES E PARTICIPAÇÕES EM BANCAS

O conhecimento adquirido na disciplina *Conhecimentos, Poder e Epistemologias do Sul* e as interações com o supervisor do pós-doutorado, colaboraram no desenvolvimento do meu trabalho enquanto docente e orientadora no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Assim, orientei algumas dissertações com a temática das questões étnico-raciais e participei de duas bancas sobre a Lei 10.639/2003, cujo orientador é o supervisor deste pós-doc. Adicionalmente, atuei como bolsista UAB/CAPES orientando trabalhos na Especialização em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na temática da EREER e suas intersecções.

Orientações de Dissertação

- 1) Cintia Paula Ribeiro da Silva. Avaliação da trajetória da lei de cotas na universidade federal do Ceará como política inclusiva sob a perspectiva dos egressos dos cursos de farmácia, odontologia e enfermagem. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP) - Universidade Federal do Ceará
- 2) Daiana Rodrigues de Albuquerque. Cotas raciais em concursos públicos no estado do Ceará: avaliação da trajetória da lei no 17.432/2021. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP) - Universidade Federal do Ceará

Participações em bancas de dissertações orientadas pelo supervisor – Luís Tomás Domingos

- 1) DOMINGOS, L. T.; BRAZ, M. M. A.; ALVES, M. K. F. Participação em banca de FERNANDO CARLOS CORDEIRO ALVES. **DA ESTÓRIA À HISTÓRIA: UMA AVALIAÇÃO DA EFETIVAÇÃO DA LEI Nº10639/2003 EM ESCOLAS PUBLICAS DO ESTADO DO CEARÁ**, 2025. (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP) Universidade Federal do Ceará.
- 2) DOMINGOS, L. T.; BRAZ, M. M. A.; ALVES, M. K. F. Participação em banca de TATIANA EMÍDIO CORREIA. **22 ANOS DA LEI 10.639: UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE A REDE PÚBLICAMUNICIPAL DE AQUIRAZ.**, 2025. (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP) Universidade Federal do Ceará.

Orientações de Projetos didáticos como bolsista UAB/CAPES no âmbito da especialização em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em 2025.1

Nº	DISCENTE	TEMA
01	José Gilton Paz Leite	FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES LGBTQIA+ NA EMEF JARDIM ELIANA COM BASE NOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO
02	Juliano Bernardino de Godoy	FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA, RESPEITO E INCLUSIVIDADE
03	Fernanda Michele André	ENSINANDO SOBRE DIVERSIDADE DE GÊNERO E RESPEITO A PESSOAS LGBTQIA+ NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO
04	Carlos Lucas de Souza Melo Paz	ACOLHENDO A DIVERSIDADE: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS TRANSGÊNEROS NA SALA DE AULA
05	Naiara Santana do Nascimento Santos	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
06	Franklin dos Santos	O CORPO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
07	Thaís dos Santos Gonçalves Fukuzaki	RACISMO RELIGIOSO NA ESCOLA: FORMAS DE ENFRENTAMENTO

RESULTADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título do projeto: DIVERSIDADE E INCLUSÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) EM FORTALEZA-CE

1 INTRODUÇÃO

A preparação do caminho para o desenvolvimento de uma Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) no Brasil reflete os esforços dos Movimentos Sociais¹ e as influências de normas internacionais, o que repercutiu na legislação brasileira, com sua gênese na Constituição Federal de 1988. Destacam-se em especial os seguintes artigos: o 215, que destaca a necessidade de o Estado promover o pleno acesso aos direitos culturais, e o artigo 242, parágrafo 1º, que orienta que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988).

As orientações da Carta Magna repercutiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - 9394/1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCNs), os quais enfatizaram a pluralidade cultural como tema transversal, preparando o campo para o desenvolvimento de uma política educacional antirracista.

A atuação dos movimentos sociais e as legislações para tratar da diversidade no Brasil são tarefas indispensáveis, considerando a formação da nossa sociedade, desenvolvida às custas da escravização de africanos e indígenas, legitimada pelas teorias raciais pseudocientíficas que buscaram validar a hierarquização racial, o que forjou o racismo estrutural. “São vários os autores que adotaram esse tipo de modelo e teoria, que procurava ‘naturalizar’ diferenças e fazer de questões políticas e históricas dados ‘inquestionáveis da própria biologia’” (Schwarcz, 2012, p. 20). Destaca-se, nesta empreitada, o médico maranhense Nina Rodrigues, que atestava em seus estudos a inferioridade dos negros.

O negro, principalmente, é inferior ao Branco, a começar da massa encefálica, que pesa menos, e do aparelho mastigatório que possui caracteres animais, até às faculdades de abstração, que nele é tão pobre e tão fraca. Quaisquer que sejam as condições sociais em que se coloque o Negro, está ele condenado pela sua própria morfologia e fisiologia a jamais poder igualar o Branco (Rodrigues, 2010, p. 294).

¹ Dentre os movimentos sociais, destacamos o Movimento Negro Unificado (MNU). Também são marcos históricos importantes as ações empreendidas no ano de 1988, Centenário da Abolição, e no ano de 1995, quando se comemoraram os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, dentre outros.

Outros autores, como Gilberto Freyre, mostravam o aspecto “positivo” da mestiçagem na tão propalada “democracia racial”, ideia já desmentida e criticada por ser uma “corrente ideológica que pretende eliminar as distinções e desigualdades entre as três raças formadoras da sociedade brasileira, afirmando que existe igualdade entre elas” (Gomes, 1995, p. 61). A ideia também foi refutada por Florestan Fernandes (1973 *apud* Candau e Sacavino, 2012, p. 17). Este, mesmo tendo afirmado que os brasileiros estariam entre os povos mais racialmente tolerantes do mundo, ressaltou que “as vítimas do preconceito e da discriminação são encaradas e tratadas, com relativo decoro e civilidade, como pessoas, mas como se fossem pessoas pela metade – seus interesses materiais ou morais, não entram em linha de conta, o que importa é [...] a paz social”.

O racismo estrutural é identificado por meio de estudos e pesquisas em vários períodos. Na década 1990, um estudo realizado pelo IPEA, de autoria de Ricardo Henriques, evidenciou as desigualdades no Brasil fazendo uma análise, no período de 1992 a 1999, considerando aspectos como: renda, educação, faixa etária, condições habitacionais, mercado de trabalho. No relatório da pesquisa o autor explicita que “tendo como referência a década de 90, vemos que existiram avanços positivos nas condições de vida da população brasileira, mas esses avanços não se traduziram em reduções na desigualdade racial” (p.47).

Para tratar das questões raciais na década de 1990, destaca-se a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, em 20 de novembro de 1995, por ocasião do centenário de Zumbi. Em junho de 1996, o Ministério da justiça promoveu o *Seminário Multiculturalismo e racismo: O papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos contemporâneos* com intenção de recolher subsídios para a proposição de políticas públicas. A ação ocorreu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), cuja tese de doutorado abordava as relações entre capitalismo e escravidão no Rio Grande do Sul. Entretanto, na mesma ocasião, ele defendeu “acabaria por valorizar uma certa ambiguidade em nossa formação cultural: uma ‘criatividade para solucionar desigualdade’. Saindo pela tangente, declamaria que ‘as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam com lá’, numa forma gauche de comentar nossa particularidade no convívio social” (Schwarcz, 2012, p. 83).

De acordo com Lilia Schwarcz (2012) essa ambivalência permeou grande parte do governo de FHC, período que foi criado o Plano Nacional de Direitos Humanos de 1996, mas que embora previsse políticas compensatórias, até 2001 pouco se havia feito.

Uma mudança neste cenário começa a processar a partir de 2001, na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias correlatas em

Durban na África no Sul. O Brasil apresentou um documento onde se reconhecia a responsabilidade histórica do Estado pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes africanos. Assim, fora proposto: igual acesso de educação para todos e todas, leis que proibissem discriminação, escola segura e livre de violência, racismo, xenofobia e intolerância correlata, dentre outras sugestões (BRASIL, 2006).

A Lei 10.639/2003 ao alterar e incluir o artigo 26-A na LDBEN para inserir nos currículos escolares a história e cultura afro-brasileira apresentou-se como uma proposta para a reparação das injustiças cometidas contra o povo afrodescendente e redução da discriminação racial constituindo-se como uma resposta ao mencionado documento apresentado pelo Brasil em Durban.

De modo a dar efetividade à referida norma e orientar sua implementação nos sistemas escolares, foram instituídas, em 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja relatora foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Embora as diretrizes orientassem para o ensino da história e cultura indígena, tal inclusão foi contemplada em norma específica por meio da Lei 11.645/2008².

Nesse sentido, a legislação avançou ao inserir além do ensino da história e cultura africana, a história e cultura indígena, numa clara intenção de mudar a compreensão acerca da construção do Brasil – mostrar que grupos étnicos – indígenas e negros – assim como europeus exerceram influência nas áreas social, política e econômica. Com isso tem início a organização de uma política educacional que propõe alterar a perspectiva eurocêntrica presente nos currículos escolares.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), a escola deve se desfazer da mentalidade racista e discriminadora secular de modo a superar o eurocentrismo para dar condições de reestruturar as relações étnico raciais e sociais. Para tanto, o processo pedagógico “não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados, vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas” (Brasil, 2004, pág. 15).

² Seguindo na proposição de ampliar a diversidade cultural e racial, em 2004, o Brasil promulgou o Decreto 5.051 que recepcionou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), adotada em Genebra em 1989, sobre Povos Indígenas e Tribais. O referido decreto repercutiu no campo educacional com uma nova mudança na LDB 9394/96, desta vez com base na Lei 11.645/08, que estabeleceu tratamento da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo da educação básica, envolvendo todas as disciplinas do ensino fundamental e médio.

Passados 22 anos da alteração na LDB (2003) com a proposta de ampliar o ensino para a questão étnico racial, vivenciamos ainda um cenário de racismo e discriminação no qual as estatísticas enfocam o Brasil como um país extremamente desigual do ponto de vista econômico, social e racial. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021 demonstram que quando se compara por atividades, os pretos e pardos estão em atividades com menores rendimentos. Em relação às ocupações informais, os pretos e pardos, também, são os mais inseridos em praticamente todas as unidades da Federação. Relativamente à taxa de desocupação, de igual maneira, é maior entre pretos e pardos (15,9%), contra 11,1% dos brancos (IBGE, 2021).

Esses dados alarmantes corroboram o caráter ainda incipiente de implementação da Lei 10.639/2003, pois era esperado que, com o cumprimento dela nos sistemas de ensino, a sociedade pudesse se transformar e, conseqüentemente, o racismo estrutural fosse reduzido, o que é representado neste cenário que o IBGE (2021) nos revela.

Acerca da incipiente implementação da lei, destaca-se uma pesquisa desenvolvida pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana em 2023, que teve como objetivo analisar a implementação da Lei 10.639/03 junto às Secretarias Municipais de Educação brasileiras. Para tanto, foram aplicados questionários digitais e as informações foram coletadas por autopreenchimento voluntário. O texto da pesquisa destaca o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) para que a pesquisa fosse disseminada para todas as secretarias. Embora somente 21% das Secretarias Municipais de Educação do país (1.187) tenham respondido, as autoras consideram a amostra significativa para uma análise quantitativa e afirmam ter respondentes nas cinco regiões do país (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

As autoras mostram o cenário preocupante das redes municipais de ensino em relação à implementação da Lei, considerando que mais da metade das secretarias (53%) admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a sua aplicação. Mostra, também, que 18% dos municípios não realizam nenhum tipo de ação para assegurar uma mudança curricular para a EREER. Além disso, “a maioria das Secretarias Municipais de Educação afirma realizar ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para apoiar as escolas. Entretanto, segundo as próprias redes de ensino, as ações são realizadas de maneira esporádica” (p. 48). Em relação às formações sobre relações étnico-raciais, ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, 57% dos municípios responderam que ofertam, sendo a maioria para os docentes (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

Os dados da pesquisa mostram que embora existam ações, elas ainda não alcançam todos os municípios e onde ocorre ainda é de forma embrionária e fragmentada, por isso continua um desafio a implementação da Lei 10.639/03 mesmo após mais de 20 anos da sua publicação.

Apesar destes diagnósticos nacionais, há uma escassez de pesquisas que adentrem o cotidiano da política de formação em capitais de grande porte, como Fortaleza-CE, investigando não apenas a existência da formação, mas seu formato, conteúdo e as percepções dos agentes docentes sobre sua eficácia na luta contra o racismo escolar. É essa lacuna, a análise qualitativa e etnográfica da política de formação em Fortaleza, que o presente pós-doutorado se propõe a preencher.

As Diretrizes Curriculares Nacionais já advertiam que a mudança que a Lei enseja requer *políticas educacionais e estratégias pedagógicas*, mudança nos discursos, conhecimento da história e cultura brasileira e desconstrução do mito da democracia racial (Brasil, 2004). Essas alterações perpassam, inevitavelmente, uma mudança de mentalidade, em especial, daqueles que atuam na educação, daí a relevância da formação inicial e continuada para todos que fazem parte da gestão da educação e da comunidade escolar.

Diante do exposto, o interesse deste estudo é investigar como a Lei 10.639/03 está sendo implementada na rede municipal de educação de Fortaleza, capital do Ceará, um município de grande porte, sendo a maior cidade do Ceará em população e a quinta do Brasil³. Fortaleza possui uma extensa rede municipal de ensino contando com 621 unidades escolares, sendo 327 escolas municipais, 186 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 108 creches parceiras, com o objetivo de atender 237 mil alunos matriculados, em 2025, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁴.

Em relação à composição étnico-racial de Fortaleza o Censo do IBGE de 2022 apontou que, 32,7% pessoas se autodeclararam como brancas, 7% pretas e 60% pardas, assim somando 67% de negros. Os percentuais de negros em Fortaleza ficaram um pouco abaixo dos dados para o Ceará (71,5%) sendo 6,8% de pretos e 64,7% pardos. E acima dos percentuais quando se considera todo o país – negros (55,5%) sendo 10,2% pretos e 45,3% de pardos (IBGE, 2023).

Em relação à composição racial, dos 237 mil alunos matriculados na rede municipal, 80% se declararam (os maiores de 16 anos) ou foram declarados, pelos responsáveis como

³ Disponível em: <https://dados.gov.br/dados/organizacoes/visualizar/prefeitura-municipal-de-fortaleza>. Acesso em 12 de setembro de 2025.

⁴ Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/na-abertura-do-ano-letivo-evandro-se-compromete-com-a-universalizacao-da-climatizacao-nas-escolas>. 12 de setembro de 2025.

pretos ou pardos, o que representa um número bem expressivo. Conforme o portal de notícias da SME, a informação resulta de uma campanha promovida pela secretaria para coletar dados raciais. A meta inicial era coletar dados de 80% dos alunos no Censo Escolar de 2024, entretanto, a adesão foi tão profícua que a Secretaria conseguiu declaração de 99,99% dos discentes. E o resultado é que 80% dos discentes são negros (pretos e pardos). O número é muito significativo e reforça a necessidade de um sólido projeto para a educação das relações étnico-raciais nas escolas. (Fortaleza supera meta do Censo Escolar e registra 99,99% dos estudantes com declaração étnico-racial, 2024⁵).

Em pesquisa exploratória foi identificado que a Secretaria Municipal de Educação vem investindo nas Orientações curriculares para a EREER, como o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCFOR - Caderno 9 – Cidadania, Diversidade e Inclusão), bem como em eventos de formação. No site da SME há menção à formação profissional e na implantação da EREER, “a implementação da lei de cotas no concurso público para professores realizado no ano de 2022, que selecionou 2 mil novos docentes para atuar na Rede Municipal de Ensino”. Em relação à formação continuada, a notícia comenta que a Secretaria, agindo para cumprir o Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial - Lei Municipal 9956/2012 - tem investido no

[...] Programa de Formação em Inclusão e Diversidade, que teve início em agosto de 2023 e realizará encontros sistemáticos durante o período de 12 meses. A ação ocorre por meio de parceria firmada com o Centro de Desenvolvimento Humano (Íntegra), com o objetivo de estimular as competências e habilidades socioemocionais dos educadores, além de qualificar práticas pedagógicas inclusivas e de acolhimento à diversidade.

Entre eventos realizados em 2023, destacam-se ainda Ciclo de Diálogos sobre Inclusão e Diversidade; Festival Protagonismo Infantil; Seminário da Educação Infantil; Seminário Municipal em Diversidade e Inclusão: Diálogos para educação com equidade; Festival Internacional Outubro Docente, entre outras atividades. Em parceria com o Instituto Gesto, os diretores escolares também participaram de formação sobre letramento racial nos meses de junho e agosto. Os momentos formativos ocorreram nas reuniões mensais dos seis Distritos de Educação, com o objetivo de que esses profissionais refletissem sobre os diversos aspectos relacionado à temática e atuassem fortalecimento da educação antirracista (CONSCIÊNCIA NEGRA: políticas e projetos nas escolas municipais de Fortaleza reforçam educação antirracista, 2023).⁶

Além das atividades elencadas na citação, a SME incluiu nas ações de formação o Seminário Municipal em Diversidade e Inclusão que em 2024 teve a sua terceira edição, na qual tive a oportunidade de participar da palestra magna com a pesquisadora antirracista, Carla

⁵ Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza-supera-meta-do-censo-escolar-e-registra-99-99-dos-estudantes-com-declaracao-etnico-racial>. Acesso em 19 de setembro de 2025.

⁶ Informação disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/consciencia-negra-politicas-e-projetos-nas-escolas-municipais-de-fortaleza-reforcaram-educacao-antirracista>. Acesso em 01 de maio de 2025.

Akotirene. Entretanto, vale destacar que o foco destas formações envolve, também, a temática da inclusão de estudantes com deficiências.

Vale ressaltar que, para tratar das ações de diversidade e inclusão, a SME alterou sua estrutura organizacional em 2023, criando a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN) para se dedicar à pauta. Considerando o histórico de racismo no Brasil, mesmo com sua população tendo mais da metade de pessoas negras, somado ao percentual de 80% de estudantes negros matriculados na rede municipal de Fortaleza e dada a necessidade de implantar a Lei 10.639/23 nos currículos escolares é que se justifica essa pesquisa ao questionar: Como se desenvolve a política municipal de formação de professores para a EREER em Fortaleza-CE e de que modo ela impacta a ação docente e a identificação das manifestações do racismo no ambiente escolar?

Diante do exposto, o objetivo geral é investigar como tem se desenvolvido a política municipal de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais (ERER) e suas repercussões na ação docente. Já os objetivos específicos são: expor as estratégias, formatos e conteúdo das ações proporcionadas pela SME para formar gestores e docentes; identificar como o racismo se manifesta no ambiente escolar; e por fim, captar as percepções dos docentes acerca das repercussões das formações no ambiente escolar para promover educação antirracista.

Para investigar a complexidade da implementação da EREER em Fortaleza, esta pesquisa adota a Antropologia Social como lente analítica central, orientada pela metodologia qualitativa e etnográfica. Diferentemente de análises puramente sociológicas ou jurídicas, a perspectiva antropológica permite ir além da letra da lei para perscrutar o cotidiano escolar como campo de performatividade e disputa cultural. Buscamos, portanto, desvendar a cultura política da Secretaria Municipal de Educação (SME) ao elaborar e ofertar a formação, bem como apreender as práticas, resistências e discursos que emergem da ação docente. A etnografia torna-se indispensável para capturar as percepções e os significados atribuídos pelos gestores e docentes às ações formativas, identificando como o racismo é *vivido e enfrentado* na dinâmica relacional do ambiente de ensino, e não apenas como um dado estatístico.

Além desta introdução, o texto apresenta um referencial teórico que foi mobilizado para pensar a diversidade e o racismo no Brasil, a educação para as relações étnico raciais e a formação de professores para uma educação antirracista. Em seguida são apresentados o percurso metodológico e o caminhar da pesquisadora para aproximações com o tema e com os

procedimentos para a coleta e análise de dados, após tem-se a análise e discussão dos dados e considerações finais.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diversidade, mestiçagem e racismo no Brasil

A diversidade é um importante atributo dos seres humanos, os quais se diferenciam por características históricas, geográficas, econômicas, culturais, de gênero, etárias, entre outras. No âmbito das ciências sociais, a Antropologia desde a sua gênese, ocupou-se em explicar a grande diversidade entre as sociedades humanas. Entretanto, a forma de explicar essa diversidade foi se alterando ao longo do desenvolvimento da ciência.

Inicialmente, a Antropologia construiu uma visão etnocêntrica⁷ e eurocêntrica acerca da diversidade humana com base na Teoria Evolucionista. Entretanto, desde meados do século XX, a disciplina adquiriu uma abordagem mais crítica, colaborando para uma reflexão qualificada sobre conceitos centrais para a compreensão do fenômeno da diversidade. Assim, a Antropologia tem redefinido os conceitos de raça, cultura e diversidade com foco mais relativista. No entanto, uma das críticas que ainda incide sobre algumas vertentes da antropologia contemporânea é a desconsideração da *situação colonial* na análise cultural (Balandier, 1993). Ou seja, é necessário problematizar as interpretações acerca da diversidade, considerando o longo processo de colonização que a Europa submeteu a América Latina, Ásia, África e Oceania. A partir da crítica à colonialidade, a construção da diversidade

[...] assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relação de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados quando lutamos pela construção da democracia (Gomes, 2013, p. 70).

A Europa colonizadora estendeu seus domínios não somente do ponto de vista econômico, mas também a partir da disseminação de um conhecimento científico pretensamente universal, o que autores como Anibal Quijano (2000) e Maldonado-Torres (2007) denominam de colonialidade do poder, do saber e do ser. A colonialidade do saber difundiu teorias raciais pseudocientíficas que foram aceitas como legítimas durante o século XIX, mas, refutadas por descobertas científicas, no século XX, na área das Ciências Biológicas.

⁷ Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc. (Rocha, 1988).

O dilema gerado pelas teorias raciais não foi apenas pontuar as diferenças entre as supostas raças, mas sim hierarquizá-las. Com a compreensão da existência de raças superiores e inferiores difundiram-se aqui no Brasil teorias pseudocientíficas que fomentaram o racismo.

Dentre os proponentes das teorias falaciosas, destacam-se o francês Arthur de Gobineau, que esteve no Brasil em meados do século XIX, e o médico Raimundo Nina Rodrigues. O primeiro demonstrava uma aversão à mistura de raças (que é exatamente o fundamento da formação da nossa sociedade) entendendo-a como inadmissível, pois acreditava que a miscigenação traria a degeneração do povo. Consoante Gobineau, em artigo escrito para o periódico francês *Le Correspondant*, em 1874, *L'émigration au Brésil*, [...] os brasileiros seriam uma raça extinta em menos de duzentos anos. Isso por serem, em sua maioria, uma população mestiça, fruto da mestiçagem entre índios, negros e um pequeno número de portugueses (Sousa, 2013, p. 21).

De acordo com Sousa (2013) se referindo a Gobineau,

Se a França de seus dias já era medíocre aos olhos do conde, o Brasil deveria parecer-lhe a confirmação do pior dos pesadelos. Um país onde a mestiçagem racial alcançara um nível que já não se podia identificar claramente a constituição de cada um dos elementos que a compunham. (p. 21)

Essa nítida aversão a mestiçagem também permeou as teorias de Nina Rodrigues, entretanto, este pesquisador foi mais enfático afirmando que o problema da mistura seria a debilidade da raça negra.

O que importa ao Brasil determinar é o quanto de inferioridade lhe advém da dificuldade de civilizar-se por parte da população negra que possui e se de todo fica essa inferioridade compensada pelo mestiçamento, processo natural por que os negros se estão integrando no povo brasileiro, para a grande massa da sua população de cor. (Rodrigues, 2010, p. 291).

Às teorias que não simpatizavam com a mestiçagem, atribuindo-lhes um caráter negativo, se opuseram ideias que defendiam que a mistura não era um problema no Brasil, pois aqui as raças conviviam numa total harmonia na relação da casa grande com a senzala. A visão romantizada se destaca nos estudos de Gilberto Freyre que acabou difundindo uma certa *democracia racial* que ainda hoje é severamente criticada por vários intelectuais, como é possível verificar nas palavras de Abdias Nascimento. A ideia de democracia racial é [...]

[...] uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e destrutivo quanto aquele dos Estados Unidos ou da África do Sul. [...] Não se resolvem problemas utilizando-se o método do avestruz: o método de ignorar a realidade concreta metendo a cabeça na areia (Cavalleiro, 2012, p. 29, apud Nascimento, 1983, p. 28).

As ideias de Freyre, acerca da democracia racial, se difundiram a partir de 1933 com a publicação da sua obra *Casa Grande & Senzala*. Foi relevante no momento a ponto de despertar o interesse internacional. A Unesco no final dos 1940 se interessou pelas teses do antropólogo de Recife, por acreditar que seria um exemplo de harmonia racial para o mundo. Assim, a organização financiou, na década de 1950, uma grande pesquisa com a intenção de comprovar a inexistência de discriminação racial e étnica no país. A professora Lilia Moritz Schwartz explica bem o resultado da empreitada.

[...] foi, no mínimo, paradoxal. Enquanto as investigações realizadas pelos norte-americanos Donald Pierson (1900-95) e Charles Wagley (1913-91), na Região Nordeste, buscavam corroborar os pressupostos de Freyre, já o grupo de São Paulo, liderado por Florestan Fernandes (1920-95), concluía exatamente o oposto. Para o sociólogo paulista, o maior legado do sistema escravocrata, aqui vigente por mais de três séculos, não seria uma mestiçagem a unificar a nação, mas antes a consolidação de uma profunda e entranhada desigualdade social.

Nas palavras de Florestan Fernandes, o brasileiro teria “uma espécie de preconceito reativo: o preconceito contra o preconceito”, uma vez que preferia negar a reconhecer e atuar. Foi também Fernandes quem chamou a já velhusca história das três raças de “mito da democracia racial”, revalidando, ao mesmo tempo, a força de tal narrativa e as falácias de sua formulação (Schwarcz, 2019, p. 15).

O que Fernandes define como “preconceito contra o preconceito” é nas palavras de Candau e Sacavino (2012), “a crença em uma democracia racial construiu no imaginário da população o mito de uma sociedade harmoniosa, não preconceituosa, que não se reconhece como racista e discriminadora (p. 17).

Assim, a democracia racial é um grande problema já que

atua como um campo fértil para a perpetuação dos estereótipos sobre o negro, reforçando as várias modalidades do pensamento racista brasileiro: ora a suposta inferioridade biológica do negro, ora a suposta inferioridade sociológica do negro, justificando e mantendo desigualdades sociais. (Gomes, 1995, págs. 61-62)

Nessa perspectiva de desmistificação da democracia racial, Kabengele Munanga (1999) concorda que a teoria da mestiçagem reforça o ideal de branqueamento, ao aniquilar as identidades culturais e indígenas, africanas e afro-brasileiras. Tal perspectiva fundamenta o racismo, que, nas palavras de Djamila Ribeiro, é “um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (Ribeiro, 2019, p. 12). Trata-se de um sistema, e não de uma condição individual, pois o racismo aqui no Brasil é estrutural.

[...] é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo (Almeida, 2018 *apud* Ribeiro, 2019, p.13)

Djamila Ribeiro, citando Almeida (2013), lembra que é necessário publicizar e denunciar o racismo. Isso certamente contribui para uma maior conscientização da sociedade e chama a atenção do governo para a proposição de políticas públicas que colaborem com a tarefa de transformar a estrutura racista em uma sociedade não somente tolerante, mas, sobretudo, antirracista.

Como Nilma Gomes alerta,

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender os impactos subjetivos destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. (Gomes, 2007, p. 25)

São várias as legislações e políticas que vêm se disseminando no Brasil para combater o racismo estrutural. Neste trabalho, é destacado o papel da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), em especial da Lei 10.639/2003, para que sua implementação efetiva no cotidiano escolar possa contribuir para uma educação antirracista. Este é o assunto que trataremos no tópico seguinte.

Educação antirracista e a Lei 10.639/2003

A constituição de uma sociedade como a brasileira, marcada pela intensa diversidade racial, exige a criação de estratégias eficazes para a valorização de todos os grupos sociais e o consequente rompimento com o racismo estrutural. Como enfatiza Gomes (2012, p. 70), em um contexto multirraciale plurirracial “não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto por diferentes grupos sociais e étnico-raciais”.

O combate aos racismos velados e explícitos passa, inevitavelmente, pela urgência de uma educação para as relações étnico-raciais (ERER). Essa política é defendida por movimentos sociais e intelectuais e amparada por uma legislação robusta. Após o marco do respeito à diversidade na Constituição de 1988 e a introdução da pluralidade cultural pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o tema foi especificamente tratado pela Lei 10.639/2003. Esta que alterou a LDB, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar⁸.

⁸ A legislação é necessária já a discriminação também foi reforçada com suporte em legislação. Decreto 1331 (1854) – nas escolas públicas não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução de adultos negros dependia da disponibilidade de professores. Decreto 7031 (1878) – negros só podiam estudar no período noturno.

Sobre o tema, Nilma Gomes (2012, p. 105) ressalta que a relevância da Lei não reside em adicionar uma nova disciplina, mas em promover uma profunda “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial”.

Com o propósito de dar suporte a Lei 10.639/03, foram publicadas, em 2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER). O documento orienta que a proposição de uma educação antirracista exige políticas educacionais e estratégias pedagógicas, mudança nos discursos, ampliação do conhecimento sobre a história e cultura brasileira e, principalmente, a desconstrução do mito da democracia racial (Brasil, 2004).

A Lei 10.639/2003 constitui uma ferramenta estratégica na desconstrução do mito da democracia racial e do modelo educacional eurocêntrico, que priorizou a civilização europeia em detrimento da história dos colonizados. Dessa forma, para Gomes (2012, p. 107), a Lei, em conjunto com o Parecer e a Resolução CNE/CP de 2004, representa “mais um passo no processo de descolonização do currículo”. Este passo é uma efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro.

A perspectiva de Nilma Gomes encontra respaldo na crítica de Jurjo Santomé (1995, p. 161) ao conteúdo escolar hegemônico. O autor pontua que a análise dos currículos revela a “arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas”. Consequentemente, as vozes dos grupos sociais “minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Essa crítica se aprofunda nos estudos de Catherine Walsh (2007, *apud* Oliveira & Candau, 2010), que analisa como os conceitos de interculturalidade e multiculturalismo são frequentemente usados nas políticas públicas na América Latina. Walsh critica o uso dos termos quando a intenção é apenas integrar discursos subalternizados, sem, de fato, romper com o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial que persiste. Por isso, a autora sugere a adoção da interculturalidade crítica, a qual exige a participação ativa daqueles que vivenciam a submissão e subalternização.

Neste sentido, a Lei 10.639/03 precisa ser interpretada e aplicada sob a ótica da interculturalidade crítica. Isso implica em garantir a participação dos grupos subalternizados,

promovendo um diálogo capaz de ressignificar os currículos e romper, de maneira inovadora, com o padrão eurocêntrico e colonial.

A mudança estrutural proposta pela lei, portanto, abre caminho para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular. Conforme Gomes (2012, p. 105), ao tornar legítimo “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana, a Lei fomenta um diálogo intercultural emancipatório. Esse diálogo pressupõe o “outro” como sujeito ativo, incorporando conflitos, tensões e divergências e garante que as diferentes culturas tenham o direito de interferir na produção dos novos projetos curriculares.

Dessa forma, a Lei materializa o que as DCNERER estabelecem. O principal objetivo, conforme Brasil (2004, p. 18), não é substituir um etnocentrismo de raiz europeia por um africano, mas sim ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

A efetiva mudança nos currículos, no entanto, deve perpassar o diálogo e a participação de todos os envolvidos no processo educativo, desde a gestão até o corpo docente. Daí a fundamental importância de se debater a formação inicial e continuada de professores, tema que será abordado a seguir.

Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais

Nilma Lino Gomes⁹, grande estudiosa e ativista da educação das relações étnico-raciais, reflete sobre o desafio de implantar uma perspectiva antirracista nos currículos. Segundo a autora isso exige, principalmente, a descolonização dos currículos, considerando sua rigidez, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a formação de professores reflexivos, e a superação da ausência de culturas negadas e silenciadas (Gomes, 2012).

Nessa perspectiva, Gomes (2012) nos lembra que, em meio aos processos hegemônicos da globalização, processos contra hegemônicos e culturas silenciadas se fortalecem. Essa dinâmica cultural e societária exige uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento, pois os grupos historicamente excluídos reagem com estratégias coletivas e individuais, articulam-se em redes. Tal movimento afeta os currículos, que demandam renovação que transcenda a teoria e estabeleça a relação entre teoria e prática.

⁹ Nilma Gomes, é ex-ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) – referência com extensa bibliografia e atuação pela educação antirracista.

Para que se efetive uma educação antirracista, é imprescindível problematizar a formação dos professores, sem a qual se inviabilizam mudanças nos currículos e nas práticas pedagógicas. A relevância dessa formação é corroborada por uma pesquisa realizada no Rio do Grande do Norte (2020) que demonstra o potencial do acesso a conhecimentos.

[...] referentes à história da África, bem como a elementos das culturas africanas e afro-brasileiras, e a formação de uma visão crítica sobre a discriminação racial no Brasil, apresentando potencial para a implantação de políticas direcionadas para a promoção da igualdade no tocante às relações étnico-raciais (Carvalho & Silva, 2020, p. 214).

Diante disso, o processo formativo de gestores, docentes e comunidade escolar emerge como a ação central para a implantação da educação para as relações étnico-raciais. Assim, além da complexidade que envolve a descolonização curricular, o diálogo com os movimentos sociais e a legislação, deve-se ressaltar que, se a formação inicial é relevante, a formação continuada é imprescindível.

Em complemento, Nilma Gomes (2013) destaca a importância de uma reflexão sobre a branquitude nos processos de formação. A autora problematiza a formação da geração adulta que passou pela escola básica, perguntando: “Com que imagens sobre a África e sobre os negros brasileiros a geração brasileira, hoje adulta e que passou pela escola básica, foi formada? Certamente, pela visão do “outro”, do branco, do europeu. A África e os negros brasileiros vistos de forma cristalizada, estereotipada e, muitas vezes, animalizada”. (p. 75).

A crítica à visão estereotipada é aprofundada por Munanga e Gomes (2006), que afirmam:

No entanto, não faltam imagens e registros históricos capazes de mostrar uma África autêntica em sua múltipla realidade, que possam até criar um sentimento de solidariedade com países africanos. [...] Todos os árabes e europeus desprezaram em seus relatos a verdadeira África que viram. Muitos falaram com admiração das formas políticas africanas altamente elaboradas e socialmente aperfeiçoadas, entre as quais se alternavam reinos, impérios, cidades estados e outras formas políticas baseadas no parentesco, como chefias, clãs, linhagens etc (p. 32)

Essas proposições buscam alargar a perspectiva da formação docente crítica. O professor não deve apenas entender e coibir o racismo, tampouco focar apenas nos aspectos negativos generalizados sobre a África. Antes disso, é fundamental que o docentes compreenda sua própria história e a verdadeira história do Brasil, “a história vista de baixo” no sentido atribuído pela Escola dos Annales, rompendo com a narrativa que foi flagrantemente distorcida por um currículo etnocêntrico.

O referencial legal para essa transformação é formalizado pelo Parecer do CNE/CP no 03/2004, com a relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER. O documento aponta que as ações educativas de combate ao racismo e à discriminação devem se pautar em princípios como:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos

Em síntese, essa perspectiva das Diretrizes (CNE, 2004, p. 10) propõe a divulgação e produção de conhecimentos, e a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E AFETIVA

O encontro da pesquisadora com o tema

A temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERE) me atravessa desde a infância. Sou filha de um casal interracial que, contando comigo, teve mais três filhos. Uma delas saiu tal qual a mãe, uma mulher parda de pele mais escura. Ela ganhou logo o apelido de “nega” e uma narrativa de que tinha sido adotada lá na Bahia. Achei sempre essa história intrigante, mas não a ligava ainda com a questão do racismo à brasileira.

Aos 22 anos tive o meu primeiro filho também de uma relação interracial o que me fez continuar vivenciando de perto as relações raciais. Ele, desde pequeno, se identificava como branco, dos olhos claros e do cabelo amarelo, mesmo sendo exatamente o oposto. Depois entendi que era uma tentativa de negação para se proteger dos diversos racismos que viveu. Na escola e em outros espaços ouviu demais a palavra “negrinho”, sempre com desdém. Lamentava-se que deveria ter nascido da cor “amarela” como eu, sua mãe. Enfim, desde cedo entendi como a sociedade é cruel com as pessoas de pele escura, mesmo com as crianças.

Toda essa experiência pessoal e a posterior formação acadêmica encontraram um ponto de convergência no questionamento sobre a efetividade da Lei 10.639/03. O meu afeto pelo tema e o rigor teórico impulsionaram a necessidade de investigar por que a ferramenta legal, criada para transformar o chão da escola, ainda é tão pouco aplicada.

Também aos 22 anos comecei a graduação em Ciências Sociais e comecei a atender o racismo estrutural, principalmente nas disciplinas de Antropologia.

Na pós-graduação em Sociologia na UFC desenvolvi estudos antropológicos com extensa pesquisa de campo acompanhando o processo de deslocamento compulsório da população de Jaguaribara para Nova Jaguaribara devido a construção do Complexo Castanhão no Semiárido cearense. Me interessava compreender como um macroprojeto de recursos hídricos incide no modo de vida das vidas pessoas que foram deslocadas. Ou seja, embora privilegiando a antropologia, não abordei a diversidade considerando o ponto de vista racial, e sim outro grupo – os sertanejos.

Lecionei na graduação em disciplinas de Antropologia, Direitos Humanos (sou especialista na área) no curso de direito de uma instituição privada onde trabalhei por 16 anos. Eu me aprofundei na temática da diversidade e de seus desdobramentos no Brasil, escrevendo textos em artigos e livros. Em 2015, iniciei uma experiência como professora substituta no

curso de Gestão de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, onde trabalhei com disciplinas de Políticas Sociais, Políticas Inclusivas, Educação para os Direitos Humanos. Assim, passei a refletir de forma mais sistematizada sobre a educação para as relações étnico-raciais, inclusive orientando monografias no curso.

Em 2017 iniciei como docente no Mestrado acadêmico em Avaliação de Políticas Públicas e a partir do 2020 no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas. Em contato como os discentes na pós-graduação, tenho ouvido interessadamente várias narrativas que sustentam escolhas de temas na área das relações étnico-raciais. Muitos são docentes da rede pública de ensino (municipal e estadual) e trazem problemas empíricos para identificar e avaliar as políticas que dão conta desses problemas. Assim, tenho feito parte dessa trajetória de estudos como orientadora.

De 2017 a 2018 cursei Especialização em Gestão Pública na UECE e fiz minha monografia sobre a gestão da diversidade em uma escola estadual da região metropolitana de Fortaleza.

De 2020 a 2021 cursei Especialização em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global na PUC/RS e a monografia foi sobre a Lei 12.711/2012.

No Mestrado profissional em que sou docente, há turmas específicas de professoras (es) da Secretaria Municipal de educação de Fortaleza. Isso permite uma grande aproximação do chão da escola a partir das narrativas das (os) docentes e das orientações de suas dissertações. As narrativas são recorrentes sobre o *Programa Aprender Mais Escola* que visa aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola (de 4 para 7 horas) que junto com a política de *Atendimento Educacional Especializado (AEE)* ocupam o interesse de pesquisa de grande parte das (os) mestrandas (os). Fiquei me questionando por que a Lei 10.639/2003, mesmo com mais de 20 anos de vigência, ainda é tão pouco abordada pelos docentes da escola básica municipal?

Nesse contexto, o objetivo central deste estágio Pós-Doutoral é investigar como tem se desenvolvido a política municipal de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais (ERER) e suas repercussões na ação docente.

A escolha da metodologia

A curiosidade levantada pela pouca abordagem da Lei nº 10.639/2003 pelos docentes da rede municipal, aliada à vontade de aprofundar a pesquisa no Pós-Doutorado, exigiu a

escolha de uma abordagem que pudesse investigar ‘de dentro’. Assim, a metodologia de pesquisa adotada é de abordagem qualitativa, fundamentada na Antropologia Social.

Especificamente, a pesquisa se ancora na perspectiva etnográfica. Embora o trabalho de campo propriamente dito seja aprofundado nesta etapa de Pós-Doutorado, a coleta de dados iniciada com a pesquisa exploratória já caracteriza um engajamento inicial com o chão da escola, visando a imersão necessária para a compreensão cultural.

Tal imersão se justifica pela necessidade de uma análise densa e interpretativa. Como Clifford Geertz (1989) propõe, nosso objetivo não é apenas descrever práticas, mas interpretar os significados que os atores sociais (docentes e gestores) atribuem à não aplicação da lei e ao cenário das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. A pesquisa se constrói, portanto, como uma interpretação das interpretações, buscando captar as teias de significados tecidas pelos interlocutores.

A complexidade do tema, Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), exige uma abordagem interdisciplinar. A investigação da política pública específica (Lei 10.639/2003) dialoga intrinsicamente com a dimensão étnico-racial e cultural (Antropologia Social) e com a análise sociológica da prática. Essa sensibilidade metodológica, informada pela dimensão afetiva que motivou a pesquisa, exige um método que valorize a experiência vivida dos atores.

Neste sentido, a interdisciplinaridade adotada reflete a perspectiva defendida por Joseph Ki-Zerbo (2010), que advoga pela necessidade de superar a fragmentação disciplinar para apreender a totalidade dos fenômenos sociais. Neste sentido, a compreensão plena da implementação de políticas como a ERER requer o entrelaçamento de saberes que articulem a dimensão da política pública, a experiência humana dos docentes e o contexto sociocultural da escola, evitando a visão parcializada que disciplinas isoladas podem impor.

Nos dizeres de um dos fundadores da observação participante como fonte de pesquisa, Bronislaw Malinowski, o antropólogo se torna apto a observar a cultura “de dentro” para compreender o ponto de vista do nativo¹⁰. Contudo, entendemos, com Tim Ingold (2017), a observação participante não apenas como um método de coleta de dados, mas como um modo antropológico de trabalhar e um processo educativo.

Entendo, portanto, que a coleta de dados ocorreu desde a fase exploratória da pesquisa, quando questioneei: por que não se pesquisa sobre a Lei 10.639/03? Comecei a perguntar para

¹⁰ Na época de Malinowski era comum os antropólogos denominar os informantes de nativos, já que eles estavam em sociedades distantes e diferentes da sociedade europeia. Hoje podemos dizer apenas informantes, ou seja, aqueles que conhecem “por dentro” a realidade que o pesquisador quer compreender.

as professoras (es) se não vivenciavam problemas de racismo nas escolas. Como a escola, que tem um público de estudantes majoritariamente de pretos e pardos, trabalhava essa questão? Se a SME investia em formações sobre o tema. Se a SME tinha produzido orientações curriculares sobre o tema? Com as respostas, fui organizando minhas questões de pesquisa para o pós-doc.

A pesquisa exploratória propicia o “Aprender pela pesquisa” no sentido atribuído por Pedro Demo (1996), e foi com elas (es) que aprendi. As respostas às minhas perguntas, mesmo que não surgissem nos momentos dos questionamentos, brotaram com fartura em mensagens pelo *WhatsApp* e em encontros posteriores. Por exemplo, vieram fotos de projetos sobre a temática em algumas escolas, informações sobre formações que a SME já proporcionou, arquivos com documentos curriculares da Secretaria, *links* com notícias sobre o tema no âmbito da Secretaria Municipal. Tenho aprendido muito sobre o tema com aquelas (es) que estão diretamente no chão da escola.

Minhas perguntas causaram estranhamento, no sentido antropológico. Assim, pude ouvir relatos de quem passou a estranhar o que era familiar – o racismo na escola.

“professora, cheguei numa creche e tinha um mural sobre conto de fadas com princesas brancas da Disney, acredita? Que absurdo, como as crianças vão valorizar a cultura brasileira, a cultura indígena, africana”.

“vejo na creche onde trabalho, que as crianças pretas são as menos acalentadas quando choram, também são aquelas que as professoras mais resistem em dar banho, pois dá mais trabalho de pentear os cabelos”.

“as atividades na escola só acontecem na Semana da Consciência Negra”.

Assim, fui entendendo que a interação com os interlocutores da pesquisa ressignificou muitas concepções acerca da dinâmica da ERES nas escolas não somente para mim, mas também para elas (es). Neste sentido, busquei compreender o tema como um caminho de descobertas para pensar sobre a temática no chão da escola. Da necessidade de aprender sobre o tema, era algo que já está lá na escola, mas precisava ser despertado. Nesse sentido retomo Tim Ingold (2017) que entende a antropologia como processo educativo.

Deste modo, entendemos que a perspectiva de Tim Ingold é inovadora e colabora para o progresso da ciência se acionarmos a compreensão de Paul Feyerabend (1989), para quem “o progresso da ciência está associado mais à violação das regras do que à sua observância”. Ou ainda, como tão bem argumenta Thomas Kuhn (1978), quando lembra que em diferentes períodos e diversos ramos da ciência há um conjunto de crenças, processos de pesquisas consagrados e o progresso da ciência se faz pela quebra dos paradigmas, pela discussão das teorias e métodos.

Essa defesa da quebra de paradigmas e da liberdade metodológica, fundamental para o avanço da ciência, alinha-se à proposta de aprender com os interlocutores da pesquisa e encontra forte respaldo nas orientações de Pierre Bourdieu (2007), para quem a pesquisa é coisa muito séria para confundir rigor com rigidez. O pesquisador não deve “ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais das disciplinas vizinhas [...] É proibido proibir ou Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos”. (p.26).

A seguir, tem-se a exposição das técnicas para compreensão do cenário da pesquisa, mas mantendo a liberdade para outras possibilidades de coleta de dados.

3.1 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados empíricos envolveu duas etapas. Num primeiro momento, foi realizada uma entrevista com a Coordenadora da Coordenadoria de Inclusão e Diversidade (CODIN) da Secretaria Municipal de Educação. A entrevista ocorreu, presencialmente, no dia 06 de maio de 2025, na sede da Coordenadoria localizada na Avenida Pontes Vieira em Fortaleza. A entrevista foi gravada com a anuência da interlocutora, a qual assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As questões seguiram um roteiro semiestruturado dividido em três etapas: a implementação, a execução e continuidade da política de ERER. As questões, na íntegra, estão dispostas no Apêndice X.

Na segunda etapa foi enviado um formulário no *google forms* para os e-mails, dos servidores da SME (a maioria docentes em exercício de suas atividades), que estão na base de dados do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas¹¹ (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). O instrumento foi encaminhado para 300 endereços de e-mails, tendo 68 respondentes. O formulário ficou disponível no período de 01 a 31 de julho de 2025.

Os 68 respondentes são servidores efetivos, distribuídos nos 6 distritos educacionais¹², sendo 53 (79,1%) docentes que atuam na educação infantil, ensino Fundamental I e II, 06 pessoas ocupam cargos de gestão, 05 são professoras adaptadas, 02 atuam como técnicas educacionais e 01 docente é lotada na Sala de Recursos Multifuncionais.

¹¹ O Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas mantém um convenio com a SME de Fortaleza para formar os servidores da educação a nível de mestrado.

¹² A rede de ensino municipal de Fortaleza é dividida administrativamente em seis (06) Distritos de Educação, vinculados diretamente à SME, os quais executam as políticas educacionais do município em consonância com as unidades escolares sob sua jurisdição. A relação dos Distritos se encontra disponíveis em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/distritos-de-educacao/>. Acesso em 13 de setembro de 2025.

O formulário foi submetido a um pré-teste com uma professora da SME e uma docente do ensino superior. A partir dos comentários das professoras, foram realizados alguns ajustes. O instrumento foi dividido em três partes, sendo a primeira pertinente a caracterização da escola e dados sociodemográficos dos respondentes. A segunda parte investigou sobre a trajetória profissional e a terceira sobre a educação para as relações étnico-raciais na escola e formação continuada e sua repercussão na prática docente.

O formulário foi encaminhado após a entrevista com Gestora da Codin, por isso foi acrescentada uma questão acerca do *Selo Escola Antirracista*¹³, uma iniciativa recente da SME, bem como uma questão pedindo sugestões para a SME melhorar a sua política de formação para a ERER.

¹³ A Secretaria Municipal da Educação (SME) lançou o Selo Escola Antirracista no dia 24 de novembro de 2023. A iniciativa visa estimular e reconhecer as unidades de educação que se dedicam ao trabalho contínuo para as relações étnico-raciais ao longo do ano. A ideia é que ao longo de todo o ano letivo, ações interdisciplinares sejam realizadas em sala de aula, assim como eventos e formações de profissionais. A partir da criação do Selo, as unidades escolares poderão compartilhar ações antirracistas a fim de fortalecer a temática dentro da Rede Municipal de Ensino. Cada instituição desenvolve, ao longo do ano, uma programação específica envolvendo a temática, adaptada às diferentes etapas e modalidades de ensino. Essa abordagem personalizada permite que as escolas atendam às necessidades e contextos de suas comunidades, promovendo uma discussão de forma relevante e eficaz. O objetivo do Selo é fomentar práticas pedagógicas e ações que reforcem a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Informação disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-lanca-selo-escola-antirracista-nesta-sexta-feira-24-11>. Acesso em 05 de outubro de 2025

4 RACISMO E FORMAÇÃO ANTIRRACISTA. COMO A ERER CHEGA NO CHÃO DA ESCOLA?

A coleta de dados empíricos perpassou toda a pesquisa, desde sua fase exploratória, com convivência junto aos docentes da rede municipal. Posteriormente, a investigação foi sistematizada em: 1) uma entrevista com a coordenadora da Coordenadoria de Inclusão e Diversidade (CODIN) da SME e 2) a aplicação de formulário (*google forms*) com docentes da rede.

A seção detalhará o perfil pessoal e profissional das (os) respondentes e, em seguida, discutirá as categorias analíticas oriundas da exploração do material coletado, à luz dos objetivos da pesquisa.

4.1 O perfil das (os) respondentes

O formulário foi respondido por 68 servidoras (es) da educação da SME, distribuídas nos 6 distritos educacionais da rede de educação de Fortaleza. Destas (es), 54 (79,4%) são docentes (atuando na educação infantil, ensino Fundamental I e II) e 14 (20,6%) são outros servidores, incluindo 6 ocupantes de cargos de gestão, 5 professoras readaptadas, 2 técnicas educacionais e 01 servidora lotadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A primeira parte do formulário coletou dados sobre o perfil. A maioria é do sexo feminino, com 62 (91,2%) participantes e apenas 6 (8,8%) do sexo masculino. Em relação à idade, 32 (47,1%) se concentram entre 45 e 55 anos, seguidos por 25 (36,8%) na faixa de 35 e 45 anos. Apenas 9 (13,2%) têm mais de 55 anos e somente 2 (2,9%) se encontram na faixa etária de 25 a 35 anos.

Em relação a formação acadêmica, todos possuem graduação e 22,1% são mestres. Quanto ao tempo de serviço tem somente 01 (0,9%) pessoa que possui de 01 a 03 anos, 15 (22,1%) pessoas possuem de 4 a 9 anos, 30 (44,6%) pessoas de 10 a 15 anos, 18 (26,5%) têm de 16 a 25 anos e 4 (5,9%) pessoas tem mais de 25 anos de serviço.

No quesito raça, adotaram-se as categorias do IBGE. As respostas indicam: 23 (33,8%) autodeclarações brancas; 41 (60,3%) pardas; 3 (4,4%) pretas e 1 (0,9%) indígena. Considerando o agrupamento IBGE (pretos e pardos), pode-se afirmar que 64,7% do corpo de respondentes de declara negro.

A maioria dos participantes é composta por docentes mulheres (91,2%), com experiência consolidada (44,6% com 10 a 15 anos de serviço). No quesito raça, os 64,7% de autodeclarações negras (pardas e pretas) se alinham aos 67% de pretos e pardos em Fortaleza. Essa composição majoritariamente negra e feminina confere um olhar de dentro à problemática do racismo. Os sujeitos vivenciam as relações étnico-raciais não apenas como profissionais da educação, mas a partir de sua própria experiência identitária, o que estabelece uma profunda sintonia com a perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2007), que exige a participação ativa dos grupos subalternizados na construção do conhecimento.

4.2 O que os dados coletados revelam acerca da política antirracista da SME e a formação docente

A segunda parte do formulário consistiu em 7 questões, sendo 2 objetivas (questões 11 e 14 de marcação “sim” ou “não”) e 5 abertas, as quais são analisadas a seguir.

4.2.1 Tem racismo em Fortaleza?

Para balizar a percepção sobre as ações da SME, a pesquisa buscou saber das (os) interlocutoras (es) se “Existe preconceito racial / racismo em Fortaleza? (questão 9).

É relevante notar que 7 (sete) pessoas informaram não existir racismo em Fortaleza, sem justificar suas respostas. Essa negação mesmo diante da maioria que o reconhece, é a confirmação empírica do "mito da democracia racial" (Fernandes, 1973; Candau & Sacavino, 2013). O "preconceito contra o preconceito" (Fernandes, 1973) atua como um campo fértil para a perpetuação dos estereótipos (Gomes, 1995), silenciando a discussão e dificultando a ação antirracista.

A primeira categoria identificada, ***O racismo é estrutural***, apareceu em 20 (vinte) respostas, indicando que o racismo é percebido como parte do processo histórico e generalizado na organização social. A visão dos docentes sobre o racismo como estrutural (Almeida, 2018) e institucional como nas falas (P63, P22) a seguir, demonstra que a formação em EREER está, em parte, cumprindo seu papel teórico ao fornecer um arcabouço para análise para além do ato individual.

*Sim, ainda presenciamos diversos casos de **racismo estrutural e institucional**. Jovens negros são considerados suspeitos em caso de assaltos; pessoas negras são sempre seguidas pelos seguranças nas lojas ou passam por tratamento constrangedor como o caso da loja Zara. (P63)*

*Sim, existe racismo em Fortaleza, assim como em todo o Brasil. Negar essa realidade é contribuir para a sua permanência. Enquanto professora e coordenadora de uma escola pública da periferia de Fortaleza, vejo diariamente **como o racismo estrutura as relações sociais**, atravessa as oportunidades de crianças negras e se reflete dentro e fora dos muros da escola. Está presente quando um aluno negro é mais rapidamente rotulado como "agressivo" ou "indisciplinado" por meus colegas professores, quando suas vivências, culturas e religiões são ignoradas no currículo, ou quando as famílias são tratadas com menos escuta e respeito. Também se manifesta nas ausências: quantos professores negros temos? Quantos gestores escolares? Quantos autores negros usamos como referência? Reconhecer que há racismo em Fortaleza não é pessimismo, é compromisso com a transformação. Porque, enquanto houver racismo, não haverá justiça nem equidade. E nós, como educadoras públicas, temos a tarefa ética e política de romper com esse ciclo. (P22)*

A ideia desenvolvida na resposta da P22, que percebe o racismo como um sistema que "estrutura as relações sociais" e "atravessa as oportunidades", valida a crítica de Florestan Fernandes sobre a profunda desigualdade social consolidada após a escravidão.

A segunda categoria se manifesta em um **instigante binômio**, pois o racismo é visto **como explícito** (presente na mídia, em 5 respostas) e, simultaneamente, **velado** (em 5 respostas).

*O preconceito está ainda muito enraizado na nossa cultura e, mesmo quem diz que não é racista, ainda assim em determinados momentos usa expressões de cunho racista sem nem perceber. E a gente vê mesmo **no dia a dia, na mídia**, relatos de situações envolvendo racismo. Um caso que ficou bem conhecido aqui em 2021 foi um episódio envolvendo uma delegada negra e um gerente da loja Zara. (P23)*

*Alguns casos foram **noticiados na TV**, sabemos também por intermédio de pessoas próximas que presenciaram situações de racismo ou preconceito. Acredito que por conta do racismo estrutural. (P9)*

O racismo ocorre de forma velada

*Sim, claro. Um racismo **velado** nos shoppings, quando jovens negros frequentam e são vistos e seguidos pelos seguranças. Os meus alunos, principalmente os do ensino médio, relatam que sempre são abordados pela polícia na rua. (P47)*

*Sim, há racismo **real e velado**, tanto em atitudes quanto em palavras (P10)*

A terceira categoria (em 6 repostas) aponta o racismo manifestado no cotidiano, ligado a "brincadeiras" e à "aparência" (P57, P52), o qual deve ser analisado como uma violência que, embora pareça inofensiva, reitera estereótipos e causa "estrágos, traumas e estigmas nas relações humanas" (Domingos, 2017).

*As pessoas se utilizam do **racismo recreativo** como forma disfarçada de **piada e/ou brincadeiras**. Apesar de parecer inofensivo, reitera estereótipos racistas e naturaliza a discriminação. (P57)*

*O racismo aparece no dia a dia nas **brincadeiras**, na intimidade da convivência diária em Fortaleza. (P52)*

A fala da P44, diretora negra, ilustra de modo contundente como o racismo opera pela negação da autoridade e do ser (Ribeiro, 2019), atacando diretamente a identidade e o lugar social da mulher negra.

*Por ser uma mulher preta vivo isso no meu cotidiano. Ouço frases racistas que partem dos pais, dos professores, como exemplo, uma professora, certa vez, olhou pra mim e falou: "oh bicha enjoada, imagina se fosse da minha cor", e apontou para o braço branco dela e sorriu, **obviamente querendo que eu interpretasse essa fala como uma brincadeira**. Outro dia, um responsável de aluno, incomodado com uma situação com o filho, afirmou que não queria resolver a situação comigo porque "isso não tem nem cara de diretora", dentre tantas. [...] (P44)*

A quarta categoria identificada (em 6 respostas) relaciona o racismo à desigualdade de oportunidades entre brancos e negros. O racismo não é apenas um sentimento, mas um mecanismo que nega direitos (Ribeiro, 2019), perpetuando a exclusão de pessoas negras de melhores oportunidades de emprego e liderança (P19).

[...] porque nossa sociedade ainda é muito desigual e excludente para pessoas negras e demais etnias em diversas situações como por exemplo, possuem menor acesso à melhores oportunidades de emprego, pouca representatividade nos cargos de liderança, menor oferta de qualidade em serviços básicos de saúde, educação etc. [discriminação, exclusão]. (P19)

A percepção de que "os negros nunca estão em trabalho ou cargos de ponta" (P51) liga-se diretamente à crítica da Colonialidade do Poder e do Ser (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007). "Sim, os negros nunca estão em trabalho ou cargos de ponta, estão sempre em cargos inferiores, não tem tantas oportunidades" (P51).

4.2.2 De que forma o preconceito se manifesta no ambiente escolar?

Para o objetivo específico 2 (identificar o racismo na escola), foi questionado se as (os) professoras (es) já haviam presenciado casos de preconceito racial/racismo no ambiente escolar. As respostas confirmam que o ambiente educacional não está imune ao Racismo Estrutural (Almeida, 2018).

Em resposta à questão 10, 15 (quinze) pessoas informam não ter presenciado casos de racismo no ambiente escolar. Este dado reforça a tese do "racismo velado" e da cegueira racial docente, um sintoma da não superação da branquitude (Gomes, 2008).

Entre os que perceberam, formulou-se a primeira: *o preconceito se manifesta entre as crianças/alunos*. Os termos "aluno" e "criança" foram recorrentes em 28 (vinte e oito) respostas apontam que o preconceito se manifesta entre as próprias crianças.

A escola é um espaço de socialização que, por vezes, replica a estrutura social. O relato da P59 (criança branca que nega o abraço ao colega negro na Educação Infantil) evidencia como o racismo é aprendido e internalizado precocemente. Este é um desafio central para a pedagogia antirracista (Gomes, 2013), que deve intervir nessas fricções (Domingos, 2017) de forma imediata e intencional.

Tive uma experiência com os alunos da educação infantil. A criança de cor branca, teve que mudar de bairro e foi a sala despedir se da turma. Saiu abraçando seus colegas de sala, mas havia um que ela não quis abraçar, ele ficou muito triste. Conversei com ela aproximando os dois, ele estendeu os braços para abraçá-la e ela, inerte. (P59)

16 (dezesseis) respostas indicaram que o preconceito, além de ser percebido nos estudantes, também está presente em atitudes de pais, professores e funcionários.

Professores utilizando expressões como "ela é preta, mas é bonita", "ele é bem pretinho, mas é tão inteligente". (P65)

Professora (colega) disse que os pernilongos a picavam por conta da pele branca e a minha preta eles não ligavam. Fato que respondi não ter base científica que justificasse o comentário dela [...] (P54)

O racismo na escola não se restringe à relação inter-alunos; ele é institucional, manifestando-se no corpo adulto. As falas "ela é preta, mas é bonita" (P65) e o comentário sobre a cor da pele/pernilongos (P54) são exemplos de microagressões disfarçadas de "elogio" ou "brincadeira". Atitudes como estas, vindas de professores, revelam a urgência da formação continuada (DCNERER, 2004) e a necessidade de que os docentes confrontem sua própria branquitude (Gomes, 2008), pois podem estar, inconscientemente, reforçando o modelo eurocêntrico e a hierarquia racial (Santomé, 1995).

4.5 As (os) professoras (es) têm formação na temática da EREER?

As análises nesta seção abordam os objetivos 1 e 3, buscando entender a eficácia da política municipal de formação (oferta) e suas repercussões na prática em sala de aula (percepção dos docentes). Para investigar a formação em EREER, realizaram-se 4 perguntas - sendo 02 fechadas (questões 11 e 14) e duas abertas (questões 12 e 13).

A questão 11 indagou se as (os) docentes consideram ter formação em EREER capaz de dar suporte para mediar práticas de racismo em sala de aula: 45,6% responderam que sim e 54,5% responderam que não. O fato de a maioria (54,5%) não se sentir apta para mediar o racismo, mesmo com 46 pessoas (mais de 50%) tendo participado de formações da SME, indica uma lacuna na eficácia ou continuidade da política municipal. A formação, mesmo ofertada, é percebida como insuficiente ou pontual, inviabilizando mudanças profundas no currículo e na prática (Gomes, 2012).

A questões 12 e 13, foram analisadas comparativamente, distinguindo a formação ofertada pela SME da formação por conta própria. Na questão 12 (oferta SME): 46 pessoas (mais de 50%) afirmaram ter participado (citando Seminário Diversidade, Formação em Serviço, cursos, palestras), enquanto 20 não participaram. Na questão 13 (por conta própria): 40 pessoas afirmaram não ter realizado formações, e 18 buscaram cursos formações por conta própria. Esse baixo índice de busca por iniciativa própria reforça a necessidade de a SME oferecer um currículo formativo permanente e obrigatório. As DCNERER (2004) exigem suporte contínuo, pois a descolonização do currículo (Gomes, 2012) transcende a graduação e eventos isolados.

A questão 14 indagou se as (os) docentes consideram que a SME deve fornecer formações em EREER: 67 pessoas responderam que sim e somente 1 disse que SME já oferta o suficiente. Essa demanda esmagadora reforça que a gestão da política tem a responsabilidade de suprir o déficit histórico de preparo docente.

4.6 As (os) professoras (es) já realizaram alguma prática na sala de aula com o tema da EREER?

As questões 15 (práticas relatadas) e 16 (ações ligadas ao Selo Escola Antirracista) buscaram captar as repercussões da formação no chão da escola (objetivo específico 3). Inicialmente, foi indagado se as (os) docentes já realizaram alguma prática em sala de aula. Das 68 respostas,

14 informaram não realizar atividades, justificando estarem fora da sala de aula (gestão ou readaptação).

Foram recorrentes relatos de que as atividades são mais frequentes no mês de novembro, por ocasião do Dia da Consciência Negra. Toda a “escola trabalha esse tema, todos os anos” (P1). [...] esse tema vem sendo trazido com frequência em atividades e projetos. Dia D da leitura: contação de histórias e dramatizações de livros infantis sobre o tema em questão; projetos no mês da consciência negra (P5).

A recorrência de práticas pontuais ligadas à data (Consciência Negra) e concentradas em momentos como a contação de histórias (P1, P5) sugere o risco da eventualização da ERER. Embora sejam práticas importantes, sua repetição anual e isolada pode restringir a ERER a um tema pontual, sem promover a mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico que Gomes (2012) defende.

Uma justificativa para a eventualização reside, como aponta a coordenadora da CODIN, na ausência de um plano de formação sistematizado até o momento da pesquisa. Embora a CODIN tenha sido criada em 2023, indicando um tempo insuficiente para uma política sólida, a coordenadora reconhece a lacuna e a iminência da mudança:

A gente teve eventos pontuais, assim, ao longo do ano: Seminários, Outubro Docente. E iniciativas mesmo dos Distritos, em levar palestrantes. Mas não teve, assim, algo sistematizado ofertado pela Secretaria. E aí, nesse ano [2025], a gente está participando da PNEERQ, que é a Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-raciais e Quilombola [...] lançada pelo MEC no ano passado [2024]. E uma das ações é a formação de professores. Mas nos professores, efetivamente, assim, de forma sistematizada, a ideia é que chegue esse ano. (Entrevista com a coordenadora da CODIN, 2025).

Por outro lado, é crucial destacar as práticas que sinalizam uma ruptura com a eventualização. A valorização de autores e personagens negros e indígenas (P65, P20) representa o exemplo mais concreto de descolonização curricular no nível do chão da escola. A realização de projetos que desmistificam o 13 de Maio e discutem a autodeclaração (P65) aponta para o uso da ERER como ferramenta de fortalecimento identitário e combate ao racismo estrutural.

Com as turmas do infantil realizamos leituras com livros de autores ou personagens negros. Nas turmas de 4º ano já estudamos mulheres negras na literatura infantil, abolicionistas negros, mulheres negras na ciência, além de rodas de leituras de diversos livros com autores e autoras negras. Realizei palestras desmistificando o 13 de maio e sobre autodeclaração. Os alunos e até professores passaram a se questionar sobre a temática (P65).

Realizei um projeto a partir do livro “O tupi que você fala” durante 2 semanas no infantil V. Apresentei o livro, fizemos atividades de escrita, desenho, artes plásticas e brincadeiras baseadas na cultura dos povos indígenas (P20).

A análise das práticas docentes demonstra, portanto, a tensão central no desenvolvimento da política de EREER no município: enquanto a maioria das ações ainda se concentra no ritual cívico e pontual do mês de novembro, sugerindo a eventualização da temática, há evidências concretas de docentes que promovem uma ruptura epistemológica ao descolonizarem o currículo, valorizando o protagonismo negro e indígena. Contudo, a ausência de um programa de formação continuada e sistematizada, conforme admitido pela CODIN, funciona como um entrave estrutural para a superação definitiva da pontualidade. Nesse contexto, a política municipal busca justamente responder a essa lacuna por meio de iniciativas como o Selo Escola Antirracista, cuja proposta é institucionalizar a EREER no cotidiano escolar.

4.7 Qual a abrangência do Selo Escola Antirracista nas escolas?

A pergunta 16 no formulário, acerca do Selo Escola Antirracista, foi incluída após a entrevista com a coordenadora da Codin, que destacou o Projeto como uma ação importante para fomentar a cultura antirracista nas escolas. O Selo visa fomentar práticas pedagógicas e ações que reforcem a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Iniciada no final do ano de 2023, a iniciativa busca estimular e reconhecer as unidades de educação que se dedicam ao trabalho contínuo para as relações étnico-raciais ao longo do ano, permitindo o compartilhamento das ações antirracistas e o fortalecimento da temática na Rede Municipal de Ensino.

Das 68 respostas, 7 informaram não saber responder e 6 relataram não estar em sala de aula. Chama a atenção o fato de 8 pessoas terem respondido “sim” sem complemento, e 10 terem afirmado genericamente que as escolas desenvolviam ações para o *Selo*, sem detalhá-las. Essa lacuna sugere um desconhecimento ou uma adesão incipiente ao projeto, que merece ser investigada.

Assim, restaram 33 respostas que indicam, com algum detalhe, ações desenvolvidas, como: “momentos de contação de histórias coletivas, pinturas africanas, brinquedos e comidas típicas” (P13); “A escola traz palestrantes, apresentações culturais, faz rodas de conversa e exposição de cartazes feitos pelos alunos de todas as turmas, onde também as famílias são convidadas a participar” (P1). E outras atividades, “[...] teve apresentação do assunto aos professores, divisões de atividades por séries, e foram expostos os trabalhos realizados” (P45);

ou “A escola aderiu e foi muito bem aceito o projeto antirracismo, onde contemplamos toda a escola e profissionais” (P38).

A lógica do Selo Escola Antirracista é exatamente promover ações interdisciplinares, eventos e formações ao longo de todo o ano letivo, superando a eventualização. A coordenadora da CODIN reitera essa importância para fortalecer uma cultura antirracista na escola e evitar que as atividades fiquem restritas ao mês da Consciência Negra.

Nós estamos no terceiro ano, que é o *Selo Escola Antirracista*. [...] ao longo do ano, eles vão nos mandando as evidências do trabalho que estão fazendo com a ERER durante o ano inteiro. A gente não vai premiar escolas que fazem uma ação só lá em novembro. Até porque a premiação já é em novembro, para tirar a ideia de que tem que fazer só em novembro. Então, eles têm que apresentar evidências do trabalho até outubro, do que foi feito no ano inteiro. (Entrevista com a coordenadora da CODIN, 2025).

Outra questão importante destacada pela coordenadora CODIN é o fomento financeiro como condição de possibilidade para a execução do Selo. Ela enfatiza que o investimento é essencial para que a vontade política se materialize em práticas.

Pronto. Inclusive fortalecida agora. [...] Esse recurso, ele vai ser investido para fortalecer a ERER dentro da escola. Então, a gente entende que é importante formação, certificação, mas a gente entende da importância também do recurso financeiro, porque é de onde a gente consegue fortalecer e adquirir materiais para enriquecer as práticas que são desenvolvidas. [...] é preciso vontade política, mas também é preciso incentivo financeiro, sim, para que as ações, de fato, aconteçam como devem. (Entrevista com a coordenadora da CODIN, 2025).

O Selo Escola Antirracista se configura, assim, como uma estratégia institucional central da política municipal, buscando ativamente superar a eventualização da ERER e promover sua inserção contínua e sistêmica no currículo. Ao exigir evidências de práticas ao longo de todo o ano letivo e ao desvincular as ações ao mês de novembro. Contudo, como bem ressaltou a coordenadora da CODIN, a efetividade desta política não reside apenas na vontade ou na certificação; ela está intrinsecamente ligada ao fomento financeiro. A provisão de recursos para aquisição de materiais e acervos revela, portanto, um elemento de sustentação material fundamental para a consolidação da ERER nas escolas e que as práticas se tornem cotidianas e permanentes na Rede Municipal de Ensino.

4.8 Como a SME pode melhorar a formação dos servidores para a EREER?

A questão 17 buscou coletar as percepções sobre como aprimorar a formação em EREER, visto que o alinhamento com as necessidades da escola deve ser informado por quem vivencia seus desafios. Dos respondentes, 2 pessoas responderam “sim” (sem explicação) e 1 não soube informar. Uma crítica relevante foi a da P39, que aponta:

Não sei explicar, é mais uma crítica: muitos projetos para serem desenvolvidos e no final das contas são realizados de forma corrida, a impressão que dá é só para ter fotos e registros de que foi trabalhado, mas fica algo superficial que não explora de forma eficiente (P39).

O Selo Antirracista, como política pública, cumpre o papel de dar diretriz à EREER. Contudo, a crítica da P39 ("só para ter fotos e registros... fica algo superficial") alerta para o perigo da burocratização do antirracismo, onde o foco se desvia do impacto real no cotidiano escolar para o mero cumprimento de metas. Isso exige que a SME direcione a formação para a reflexão profunda sobre a prática (Freire, 2011), e não apenas para a execução de projetos pontuais.

O apelo dos docentes por "Formação permanente" (P35) e "recursos para realização das atividades" (P59, P28) demonstram que a escola não deve ser responsabilizada isoladamente, pois o antirracismo é uma responsabilidade do Estado.

Há uns dois anos estamos com as nossas ações voltadas para a formação de professores e gestores. Além da formação precisamos de verba para a compra de livros, brinquedos, materiais e execução de aulas de campo (P28).

Oferecer cursos de formação continuada para professores, assim como também disponibilizar recursos para realização das atividades não sendo necessário o professor tirar do seu salário (P59).

Formação permanente, palestras para toda a comunidade escolar (P35).

envolver toda comunidade escolar. não só professores e gestão (P36).

Por fim, a sugestão de envolver toda a comunidade escolar (P35, P36) confirma o entendimento de que o racismo é estrutural e não se combate apenas com a capacitação individual do professor. A Educação Antirracista só se efetiva quando a política municipal garante estrutura, continuidade, e um olhar que transcenda o professor, focando na transformação da cultura escolar como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, que propôs investigar o desenvolvimento da política municipal de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais (ERER) culminou numa profícua reflexão com base nas narrativas dos docentes, documentos e referencial teórico qualificado. Os objetivos específicos foram: expor as estratégias, formatos e conteúdo das ações proporcionadas pela SME para formar gestores e docentes; identificar como o racismo se manifesta no ambiente escolar; captar as percepções dos docentes acerca das repercussões das formações no ambiente escolar para promover educação antirracista.

A análise, realizada para contemplar o objetivo específico 1, no Panorama da Política Municipal de Formação, revelou uma tensão entre a intenção e a efetividade. A criação da CODIN e iniciativas como o Selo Escola Antirracista demonstram a vontade política da SME em institucionalizar a ERER. Contudo, a pesquisa revela uma lacuna na eficácia ou continuidade da formação: a maioria dos docentes (54,5%) não se sente apta para mediar o racismo, e 98,5% demandam mais formações.

O desafio da sistematização da política foi percebido. A fala da Coordenadora da CODIN, que admite a ausência de um plano de formação sistematizado até o momento da pesquisa (com a proposta de mudança ainda em 2025), confirma a percepção dos docentes e explica a fragilidade da política de formação. A política municipal tem sido mais pontual e reativa (seminários, eventos) do que contínua e estrutural, o que impede a descolonização profunda do currículo (Gomes, 2012).

Os elementos coletados e analisados para contemplar o objetivo específico 2 referem-se à manifestação do racismo no ambiente escolar e confirmam a percepção acerca do racismo estrutural: Os dados confirmam que a maioria dos docentes percebe o racismo como estrutural (Almeida, 2018), institucional e velado, extrapolando o ato individual. Essa percepção avançada, fruto da formação, confere aos docentes um arcabouço teórico robusto.

O ambiente escolar, longe de ser um espaço neutro, reproduz a estrutura social. O racismo se manifesta: entre as crianças/alunos: a replicação de preconceitos desde a Educação Infantil (relato P59) aponta para a urgência da pedagogia antirracista (Gomes, 2013) como intervenção precoce. Também entre os adultos: casos de microagressões e "elogios racistas" vindos de professores e funcionários (P65, P54) revelam a persistência da cegueira racial docente e a não superação da branquitude (Gomes, 2013), o que demanda que a formação confronte identidades e práticas.

A persistência da negação do racismo (7 respondentes) e a cegueira racial sobre casos na escola (15 respondentes) confirmam empiricamente o "mito da democracia racial" (Fernandes, 1973), reforçando a necessidade de uma política pública que torne o racismo visível.

Em relação ao objetivo específico 3, revela-se a tensão entre eventualização das atividades e ruptura curricular. Acerca do risco da eventualização: a maioria das práticas de EREER ainda se concentra no mês de novembro e em eventos pontuais (contar histórias), o que sugere a eventualização da temática. Essa pontualidade restringe a EREER a um "tema de data" e impede a transformação cultural e epistemológica (Gomes, 2012).

Entretanto, existem alguns sinais de descolonização curricular: apesar da lacuna na formação sistematizada, é crucial destacar as práticas de ruptura (P65, P20) que demonstram a valorização de autores e personagens negros e indígenas e a discussão sobre autodeclaração. Tais exemplos evidenciam que, quando há vontade e subsídio, o docente consegue promover a descolonização no "chão da escola."

O Selo Escola Antirracista é a resposta institucional para superar a eventualização, ao exigir a prática contínua da EREER ao longo do ano. Sua eficácia, no entanto, está ligada ao fomento financeiro para a aquisição de acervos e materiais, o que reitera que a responsabilidade do antirracismo é do Estado e não apenas do professor (P59, P28).

Diante do exposto, afirma-se que a pesquisa contribui para o campo da Antropologia da Educação e para a gestão pública, pois esta oferece uma visão sobre como o racismo opera na escala da gestão pública, manifestando-se não apenas em atos individuais, mas na estrutura da política de formação. A ausência de formação continuada e obrigatória é uma forma de racismo institucional que negligencia a Lei 10.639/03, pois falha em prover o suporte necessário para o corpo docente majoritariamente negro e feminino (64,7% de autodeclarações negras, 91,2% mulheres) que vivencia a problemática.

A composição dos respondentes (maioria negra e feminina) confere um "olhar de dentro" à problemática, em profunda sintonia com a interculturalidade crítica (Walsh, 2007). As vivências de racismo estrutural e microagressões (P44, diretora negra) posicionam a docente negra como a principal agente de transformação, mas também como a mais vulnerável ao desgaste (Ribeiro, 2019).

A política de formação precisa ser estruturada a partir do conhecimento e da vivência desse corpo docente, garantindo que a EREER não seja apenas um conteúdo, mas uma

epistemologia construída pelas vozes subalternizadas, indo além do mero cumprimento burocrático.

5.1 Sugestões e Recomendações

Com base nas lacunas e demandas identificadas, sugerem-se algumas recomendações direcionadas à SME.

1. **Garantia de Formação Continuada:** Superar o modelo pontual de eventos e estabelecer um currículo formativo permanente e obrigatório em EREER para todos os servidores (docentes e gestão), conforme demandado pelos respondentes.

2. **Conteúdo que deve perpassar as formações:** A formação deve abordar, de modo intencional, o racismo institucional e as microagressões entre professores e funcionários, confrontando a branquitude para erradicar a cegueira racial docente e garantir um ambiente de trabalho eticamente seguro.

3. **Fortalecimento do Selo:** O Selo Escola Antirracista deve ser fortalecido por meio da provisão de recursos financeiros (verba para acervos e materiais), garantindo que a vontade política se materialize na prática e que a EREER seja incorporada de forma contínua no Projeto Político Pedagógico (PPP).

4. **Envolvimento de mais agentes na política:** A política antirracista deve envolver toda a comunidade escolar – famílias, alunos e funcionários – em debates e ações, reconhecendo que o racismo é um fenômeno estrutural que não se resolve apenas na sala de aula.

5. **Avaliação do Selo:** A SME deve garantir que a avaliação do Selo e das práticas foque no impacto real e na reflexão profunda sobre a prática, e não apenas no "ter fotos e registros" (P39), prevenindo o desvio do foco para o mero cumprimento de metas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BALANDIER, G. (1993). A Noção de Situação Colonial. **Cadernos De Campo** (São Paulo - 1991), 3(3), 107-131. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v3i3p107-131>BOURDIEU,
- BOURDIEU. Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: **O poder Simbólico**. Rio de 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 20 de mar. 2017.
- BRASIL. (1996). **LEI 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 20 de mar. 2024.
- BRASIL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Brasília/DF, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2024.
- BRASIL. (2003). **LEI 10.639/2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 20 de mar.2024.
- BRASIL. (2004). **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20 de mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. (2008). **LEI 11.645/2008**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n.º 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". Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 20 de mar. 2024.
- BRASIL. (2017). **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, 2017.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (coord.); SCAVINO, Susana Beatriz (et al.). **Somos todos/as iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CARVALHO, Guilherme Paiva; SILVA, Eliane Anselmo. Diversidade cultural e relações étnico-raciais na educação. **Revista Contrapontos Eletrônica**. Vol. 20. Nº 1. Itajaí. Jan-Jun 2020. Disponível em: www.univali.br/periodicos>. Acesso em 10 de junho de 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CONSCIÊNCIA NEGRA: políticas e projetos nas escolas municipais de Fortaleza reforçam educação antirracista, 2023. Disponível: <<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/consciencia-negra-politicas-e-projetos-nas-escolas-municipais-de-fortaleza-reforcam-educacao-antirracista>>. Acesso em 01 de maio de 2025.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DOMINGOS, Luís Tomás. Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão: afirmação de identidade afrodescendência. **Identidade!** São Leopoldo. v. 22 n. 2 p. 190-208. jul.-dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/identidade>>. Acesso em 10 de junho de 2024.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1973.

FEYERABAND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-46.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/2003. In: MOREIRA, A. F. E CANDAU, V. M.(org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto para discussão Nº 807**. Rio de Janeiro: IPEA, Rio de Janeiro, julho de 2001.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. Tradução de Rafael Antunes Almeida. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 26, v.1, 2017.

- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico 2022. Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade.** Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- KI-ZERBO, Joseph (Coord.). **História Geral da África.** Vol. I. Capítulo 15: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, 2010.
- KUHN, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine, PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira.** São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto”. In: Santiago CASTRO -GÓMEZ; Ramón GROSGOUEL (orgs.). **El giro Decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre, 2007, pp. 127-67
- MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 436 p. (Os Pensadores); v. 43.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999
- MUNANGA, Kabengele & GOMES. Nilma. Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira, CANDAU. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010
- QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.** Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. 2000, pp. 203-241
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é etnocentrismo?** São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos).
- RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579820106>

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilian. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. **A extinção dos brasileiros segundo o conde Gobineau**. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 21-34, jan-jun, 2013

WALSH, Catherine. Interculturalidad critica. Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y construccion de ciudad**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 17-19 de abril de 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

Artigo submetido em periódico

Título: Os desafios da formação docente para a educação das relações étnico-raciais (ERER) e a Lei 10.639/03: revisão integrativa

Artigo submetido ao periódico Educação e Ensino – ISSN 2594.4444

The screenshot shows a web browser window with the URL `periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/authorDashboard/submission/944`. The page is titled "Os desafios da formação docente para a educação das relações étnico-raciais (ERER) e a Lei 10.639/03" by Milena Marcintha Alves Braz and Luís Tomás Domingos. The page is in Portuguese (Brazil) and shows the submission details for the article.

Arquivos da Submissão

Nome	Data	Descrição
1354-1 milenabraz, Texto da Revisão Integrativa.docx	novembro 6, 2025	Texto do artigo

Discussão da pre-avaliação

Nome	De	Última resposta	Respostas	Fechado
Comentários para o editor	milenabraz	-	0	<input type="checkbox"/>
	2025-11-06 09:32			

ANEXO 2
APRESENTAÇÃO DE TRABALHO



CERTIFICADO

Certificamos que a submissão intitulada **LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR: COTAS RACIAIS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ** foi apresentada por **AGNALDO DE SOUSA GOMES; CLAUDENIA DE LIMA MOREIRA; CÍNTIA PAULA RIBEIRO DA SILVA; MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ**, na modalidade **COMUNICAÇÃO ORAL**, do I Congresso Internacional de Pesquisa, Educação, Tecnologia e Formação Docente, realizado de 13 a 15 de agosto de 2025, de forma online, promovido pelo Núcleo de Pesquisa, Educação, Tecnologia e Formação Docente (NUPET).

Fortaleza-CE, 18 de agosto de 2025

Daniel Brandão Menezes

Daniel Brandão Menezes
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Matrícula Funcional: 300.016-48
Líder do NUPET

Verifique a autenticidade:



Organização:



Laboratório Digital
Educativo



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ



ANEXO 3
APRESENTAÇÃO DE TRABALHO



CERTIFICADO

Certificamos que a submissão intitulada **A TRAJETÓRIA DA LEI DE COTAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: BREVE RELATO DA EXPERIÊNCIA NO CENTRO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ** foi apresentada por **CYNARA MONTEIRO MARIANO; FRANCISCO RENÊ FERNANDES FEITOSA; LUÍS TOMÁS DOMINGOS; MILENA MARCINTHA ALVES BRAZ**, na modalidade **COMUNICAÇÃO ORAL**, do I Congresso Internacional de Pesquisa, Educação, Tecnologia e Formação Docente, realizado de 13 a 15 de agosto de 2025, de forma online, promovido pelo Núcleo de Pesquisa, Educação, Tecnologia e Formação Docente (NUPET).

Fortaleza-CE, 18 de agosto de 2025

Daniel Brandão Menezes
Daniel Brandão Menezes

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Matrícula Funcional: 300.016-48
Líder do NUPET

Verifique a autenticidade:



Organização:



Laboratório Digital Educacional



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ



ANEXO 4
APRESENTAÇÃO DE TRABALHO



CERTIFICADO

CERTIFICAMOS QUE

Milena Marcintha Alves Braz e Luís Tomás Domingos

PARTICIPOU(ARAM) DO **CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DE DIREITOS HUMANOS - INTERDH 2025**, EVENTO INTERNACIONAL QUE OCORREU ENTRE OS DIAS 27 A 29 DE AGOSTO DE 2025, NA QUALIDADE DE AUTOR(RES) E APRESENTADOR(RES) DO TRABALHO AVANÇOS E DESAFIOS DA LEI DE COTAS (12.711/12) NO ENSINO SUPERIOR E SUA ATUALIZAÇÃO EM 2023 (LEI 14.723/23).

RIO DE JANEIRO, 03 DE SETEMBRO DE 2025.

Giselle Lima
Presidente CAED-JUS E CAEDUCA

ANEXO 5 - Orientações de Dissertação

ANEXO 6 - Orientações de Dissertação

ANEXO 7 - Participações em bancas de dissertações orientadas pelo supervisor – Luís Tomás Domingos

ANEXO 8 - Participações em bancas de dissertações orientadas pelo supervisor – Luís Tomás Domingos

ANEXO 9 - Orientações de Projetos didáticos como bolsista UAB/CAPES

ANEXO 10 - Orientações de Projetos didáticos como bolsista UAB/CAPES

ANEXO 11 - Orientações de Projetos didáticos como bolsista UAB/CAPES

ANEXO 12 - Orientações de Projetos didáticos como bolsista UAB/CAPES

ANEXO 13 - Orientações de Projetos didáticos como bolsista UAB/CAPES

ANEXO 14 - Orientações de Projetos didáticos como bolsista UAB/CAPES

ANEXO 15 - Orientações de Projetos didáticos como bolsista UAB/CAPES