



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
HUMANIDADES (POSIH)
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

LILIAN MARIA DA SILVA MELLO

**O SELO ESCOLA ANTIRRACISTA NO CEARÁ: SENTIDOS, ALCANCES E
LIMITES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENFRENTAMENTO AO
RACISMO**

REDENÇÃO-CE

2026

LILIAN MARIA DA SILVA MELLO

**O SELO ESCOLA ANTIRRACISTA NO CEARÁ: SENTIDOS, ALCANCES E
LIMITES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENFRENTAMENTO AO
RACISMO**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Humanidades da
Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB),
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestra em Humanidades.

Área de concentração: estudos
Interdisciplinares em Humanidades.
Linha de pesquisa: Educação, Política e
Linguagens

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vítor
Macêdo Pereira
Coorientadora: Prof^a. Dra. Carolina
Maria Costa Bernardo

REDENÇÃO-CE

2026

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

Mello, Lilian Maria da Silva.

M479s

O selo escola antirracista no Ceará: sentidos, alcances e limites de uma política educacional de enfrentamento ao racismo / Lilian Maria da Silva Mello. - Redenção, 2026.
184f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira.

Coorientador: Profa. Dra. Carolina Maria Costa Bernardo.

1. Educação antirracista. 2. Igualdade racial. 3. Política pública. 4. Ceará. I. Título

CE/UF/BSCP

CDD 370

LILIAN MARIA DA SILVA MELLO

**O SELO ESCOLA ANTIRRACISTA NO CEARÁ: SENTIDOS, ALCANCES E
LIMITES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DE ENFRENTAMENTO AO
RACISMO**

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Humanidades. Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades. Linha de Pesquisa: Educação, Política e Linguagens.
Orientador: Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira
Coorientadora: Profa. Dra. Carolina Maria Costa Bernardo
Aprovada em: 09/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCO VITOR MACEDO PEREIRA
Data: 19/08/2026 18:33:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira (Orientador - Presidente)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Documento assinado digitalmente
 CAROLINA MARIA COSTA BERNARDO
Data: 21/08/2026 19:30:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Carolina Maria Costa Bernardo (Coorientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Documento assinado digitalmente
 ARILSON DOS SANTOS GOMES
Data: 23/08/2026 14:39:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Arilson dos Santos Gomes (Examinador interno ao Programa)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Documento assinado digitalmente
 RAQUEL DIAS ARAUJO
Data: 24/08/2026 16:30:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Raquel Dias Araújo (Examinadora externa ao Programa e à
Instituição)**

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Documento assinado digitalmente
 JULIANA SILVA SANTANA
Data: 24/08/2026 16:55:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Juliana Silva Santana (Examinadora externa ao Programa e à
Instituição)**

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Ao meu pai (*in memoriam*), à minha
mãe e à minha irmã, pois, sem eles nada
seria possível.

AGRADECIMENTOS

A mim, por nunca me contentar com pouco e por sempre desejar ir além.

Ao meu pai, Gilson Mello (*in memoriam*), com quem aprendi o significado do amor, da empatia, da sensibilidade e do apoio. Repito aqui o que já havia dito nos agradecimentos da graduação: a parte mais difícil deste percurso é saber que ele não pôde me acompanhar. Gostaria imensamente que estivesse aqui. Não me vejo superando sua partida, mesmo após 13 anos. Te amarei até a eternidade.

À minha mãe, Aurilia Mello, e à minha irmã, Lívia Mello. Sem vocês, nada disso seria possível. Incentivaram-me a ingressar no mestrado e acreditaram em mim quando eu mesma já não acreditava. São meu porto seguro, meu fôlego, meu incentivo, meus sonhos e minhas metas. Com vocês por perto, sinto que posso alcançar qualquer lugar a que eu me proponha chegar. Amo vocês.

Ao meu namorado, Gabriel Ângelo, por me incentivar em todas as etapas que almejo na vida. Pela paciência, pelas risadas, pelo amor, pela parceria, pela cumplicidade, pelo afeto e pelos diálogos que construímos ao longo desses anos. Amo-te.

Aos meus melhores amigos, Alex Paiva e João Gabriel, por serem exatamente quem são. Tenho a sorte de compartilhar a vida com vocês há mais de dez anos. Obrigada por tudo, por me ouvirem, apoiarem, incentivarem e torcerem por mim. Vocês estiveram presentes em vários momentos importantes da minha vida. Amo vocês.

À minha grande amiga Carol Mattos. Desde 2017, tenho a sorte de ter alguém tão especial na minha vida; você me mostrou o quanto sua amizade é preciosa, e percebo o quanto ganho cada vez mais por ter alguém assim ao meu lado. Nada do que eu fizer superará todas as vezes em que recorri a você e você estava lá por mim. Amo-te.

Aos meus amigos Gadelha e Alice. O vôlei me proporcionou algo que não pode ser comprado: a amizade de vocês. Como eu amo tê-los por perto! Obrigada por me permitirem fazer parte da vida de vocês. A vida foi generosa comigo ao me presentear com pessoas tão especiais. Gadelha, você saiu do trabalho e foi diretamente me parabenizar pela minha qualificação, dispôs do seu tempo e ainda precisava ir para a faculdade; naquele momento, em meio a tantos outros, vi o quanto minha amizade é

valiosa para você. Não esquecerei disso, jamais. Alice, você me ouviu incansavelmente, defendeu-me e ficou ao meu lado quando precisei. Amo vocês.

Ao Manel, por me acolher, me ouvir, me apoiar e está comigo em momentos que eu não tenho como mensurar a importância da sua presença. Nos aproximamos novamente e isso foi um presente para mim. Te amo. Obrigada por ser um amigo incrível.

Ao Gabo Luz, por ter me acalentado em uma quinta-feira, a sua amizade me salvou ali, quando tudo parecia difícil por conta do mestrado, você me mostrou um lado florido, brilhante e alegre.

À minha psicóloga, Mariana Colares, por me ajudar neste processo de autoconhecimento e saber lidar com as adversidades que tive no mestrado. Você faz parte dessa conquista.

À Dandara Albuquerque, por me mostrar um lado humanizado, por ter sido presença, acalanto, risadas, afeto e sentimento genuíno.

À Larissa Januário, por me apoiar incessantemente. Em um sábado à noite, estendeu sua mão para que eu não me sentisse sozinha, ouviu-me e me ofereceu aquela batata que só você sabe fazer (não morri com tanta margarina, mas é a mais perfeita!). Obrigada pelas risadas altas no retorno para Fortaleza, pelas histórias compartilhadas e pelo incentivo em cada apresentação em que você esteve presente.

À Raquel, Vivian e Gleice, por dividirem comigo este processo árduo, por vezes engraçado e muitas vezes cansativo. O mestrado não me deu só dor de cabeça, presenteou-me com vocês.

Ao GERE, por ser meu quilombo. Mas, principalmente, a vocês: Anderson, Michely, Alda, Lena e Gael.

Ao Anderson Oliveira, pelas incontáveis vezes em que recorri a você e encontrei acolhimento. Minha referência como sociólogo e educador.

À professora Gabriele Antunes. Para os próximos, 'Gabi'. Obrigada por ter me ajudado no período da qualificação. Você é incrível, didática, engraçada, humanizada e educadora. bell hooks estaria orgulhosa se te conhecesse.

Aos meus colegas de graduação: Thomas (que topa minhas ideias sem hesitar; amo tê-lo por perto), Luiza (por me arranjar um pix e nunca cobrar depois, hahahah), Thrycia e Dália (por me apoiar nessa trajetória).

Aos meus gatos, Tina Turner e Tim Maia.

À FUNCAP, pela concessão da bolsa que viabilizou a dedicação a esta pesquisa durante os 24 meses.

Ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB), por me dar a oportunidade de realizar minha pesquisa. Aprendi muito nessa instituição.

À banca, professora Dra. Raquel Dias, professora Dra. Juliana Santana e professor Dr. Arilson Gomes. Vocês foram sensíveis, ofereceram-me contribuições magníficas e fizeram-me sentir que tenho potencial para chegar onde eu quiser.

Aos meus orientadores, Dra. Carolina Bernardo e Dr. Vítor Macêdo, por me acompanharem neste processo. Vocês foram essenciais para a conquista deste título. Peço desculpas se, de alguma forma, não reconheci o trabalho que vocês tiveram durante esses dois anos comigo, na minha trajetória. Desde o início obtive autonomia, minhas escolhas foram respeitadas e apoiadas. Isso faz diferença em uma pós-graduação, em um período curto, vivenciei tudo o que um mestrado pode proporcionar.

Ao NERI (UFC).

À Lara, Ytallo e Micael, essa pesquisa existe porque vocês contribuíram para que ela acontecesse.

Aos/às entrevistados/as e pelas gestões das escolas que tanto me acolheram. Através de vocês, pude me curar em relação a uma experiência na qual não fui bem-recebida em uma escola na época da minha graduação. Aprendi muito e essa pesquisa existe porque vocês contribuíram para isso.

“Muitas vezes, os contextos necessitam adaptar-se à política, em vez de as políticas serem formuladas de acordo com os contextos” **(Ball, 1994)**.

RESUMO

O presente estudo investiga sentidos, alcances e limites do Selo Escola Antirracista enquanto política pública educacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). O Selo busca reconhecer e certificar práticas pedagógicas escolares alinhadas à equidade racial, por meio de critérios avaliativos definidos em edital desde 2023. Esta pesquisa analisou como o Selo tem sido apropriado e implementado por escolas da rede estadual do Ceará, considerando os desafios enfrentados e os sentidos atribuídos à política pelos sujeitos escolares. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, integrada por dados quantitativos complementares - como taxas de adesão e o perfil étnico-racial das comunidades escolares. Utilizou-se o estudo de caso múltiplo como procedimento metodológico para a investigação comparativa de três escolas da rede estadual do Ceará, situadas em diferentes Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs): Escola A (CREDE 1), Escola B (CREDE 3) e Escola C (CREDE 9). As técnicas de coleta de dados incluíram análise documental, observações e entrevistas. A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo. O referencial teórico combina os estudos acerca de políticas públicas críticas (Ball, 1994), justiça social (Fraser, 1997), racismo estrutural (Almeida, 2019), branquitude (Diangelo, 2020) e Educação para as Relações Étnico-Raciais (Gomes (2012). Os resultados indicam que o Selo amplia a visibilidade das práticas antirracistas e oferece um espaço simbólico de reconhecimento. Ao mesmo tempo, sua implementação evidencia desigualdades territoriais, lacunas formativas e limitações estruturais. Observa-se, em diversos contextos escolares, que a adesão à política tende a ocorrer de forma pontual, muitas vezes orientada pela conformidade administrativa, em detrimento de um engajamento político-pedagógico mais consistente. Um dos achados mais potentes desta investigação refere-se ao impacto da política na subjetividade dos/as estudantes, incidindo diretamente na forma como eles/as percebem seus próprios corpos, identidades, lugares de memória, pertencimento e ancestralidades. A participação nas ações do Selo favorece processos de pertencimento, fortalecimento da identidade étnico-racial, letramento racial, valorização estética e protagonismo estudantil, especialmente entre estudantes negros e indígenas. Evidenciou-se, por fim, a limitação de uma política orientada predominantemente pelo reconhecimento simbólico, sem provimento financeiro contínuo nem mecanismos de redistribuição de recursos, o que tende a sobrecarregar docentes, especialmente das áreas de Ciências Humanas, e mantém o risco de restringir o antirracismo à pedagogia do evento (Bulhões, 2018).

Palavras-chave: educação antirracista; Ceará; equidade racial; selo escola antirracista; política pública.

ABSTRACT

This study investigates the meanings, scope, and limitations of the *Selo Escola Antirracista* as an educational public policy implemented by the Department of Education of the State of Ceará (SEDUC-CE). Since 2023, the policy has sought to recognize and certify school practices aligned with racial equity through evaluative criteria established in public calls for applications. The research analyzes how the policy has been appropriated and put into practice by schools in the Ceará state network, considering the challenges encountered and the meanings attributed to it by school communities. The study adopts a qualitative approach, complemented by quantitative data, including participation rates and the ethnic-racial profile of school communities. A multiple-case study was conducted in three state schools located in different Regional Education Development Coordinations (CREDEs): School A (CREDE 1), School B (CREDE 3), and School C (CREDE 9). Data collection involved document analysis, observations, and interviews, with data analyzed through content analysis. The theoretical framework draws on critical policy studies (Ball, 1994), social justice (Fraser, 1997), structural racism (Almeida, 2019), whiteness (DiAngelo, 2020), and Education for Ethnic-Racial Relations (Gomes, 2012). The findings indicate that the *Selo* increases the visibility of anti-racist practices and provides symbolic recognition while also revealing territorial inequalities, gaps in teacher training, and structural limitations. In several school contexts, adherence tends to occur in a punctual manner, often driven by administrative compliance rather than sustained political-pedagogical engagement. A significant finding concerns the policy's effects on students' subjectivities, particularly in relation to the perception of their bodies, identities, places of memory, belonging, and ancestry. Participation in the *Selo* activities contributes to strengthening ethnic-racial identity, racial literacy, aesthetic appreciation, belonging, and student agency, especially among Black and Indigenous students. Finally, the study identifies the limits of a policy predominantly oriented toward symbolic recognition, without continuous financial provision or mechanisms for resource redistribution, which may intensify teachers' workload and contribute to restricting anti-racist education to an "event pedagogy" (Bulhões, 2018).

Keywords: anti-racist education; Ceará; racial equity; selo escola antirracista; public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	CREDEs do Ceará e SEFOR	50
Figura 2 -	Reunião do Laboratório para formação da campanha de autodeclaração	138
Figura 3 -	Formação continuada para a campanha de autodeclaração	140
Figura 4 -	Apresentação do grupo Roda de Coco do Iguape	144
Figura 5 -	Apresentação Vozes D'África	145
Figura 6 -	Jogo dos Orixás	148
Figura 7 -	A estudante está pintando o braço do outro aluno	155
Figura 8 -	Performance artística realizada por estudantes durante atividade da Caravana Afro em escola participante	156
Figura 9 -	Os/as estudantes da escola B em outra instituição para apresentação	158
Figura 10 -	Visita à escola EEEP C	159
Figura 11 -	Visita realizada para a atividade do Selo Escola Antirracista	161
Figura 12 -	Intervenção artística realizada por estudante na escola C, no contexto das ações do Selo Escola Antirracista (2025)	168

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 -	Demonstração dos critérios do Edital de 2023	44
Tabela 2 -	Classificação das CREDES/SEFOR participantes do I Edital do Selo Escola Antirracista (2023)	53
Tabela 3 -	Levantamento das escolas nos anos 2023, 2024 e 2025	73
Tabela 4 -	Critérios dos editais e invalidações	78
Tabela 5 -	Perfis dos/as entrevistados/as	86
Gráfico 1 -	Escolas da CREDE 1 com maiores pontuações no Selo 2023	58
Gráfico 2 -	Escolas da CREDE 3: diferenças entre as escolas com maiores e menores pontuações no Selo 2023	60
Gráfico 3 -	Escolas da CREDE 9 com pontuações variadas de forma decrescente no Selo 2023	65
Gráfico 4 -	Média de rendimento de brancos, pretos e pardos	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

EEEP - Escola Estadual de Educação Profissional

EEMTI - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral

EM - Ensino Médio

ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU - Movimento Negro Unificado

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SEDUC - Secretaria da Educação do Estado

SEFOR - Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	FUNDAMENTOS POLÍTICOS E RACIAIS DO SELO ESCOLA ANTIRRACISTA NO CEARÁ.....	25
2.1	O SELO E O PRÊMIO ESCOLA ANTIRRACISTA: POLÍTICA PÚBLICA E ENFRENTAMENTO AO RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO CEARENSE.....	25
2.2	OS EDITAIS DO SELO ESCOLA ANTIRRACISTA: CRITÉRIOS, CERTIFICAÇÃO E LIMITES DA POLÍTICA.....	29
2.3	O SELO ESCOLA ANTIRRACISTA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA: CONTEXTO, FUNDAMENTOS E FUNCIONAMENTO	32
2.4	A ESCOLA COMO <i>LÓCUS</i> DE REPRODUÇÃO E ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS.....	38
2.5	NEGAÇÃO DA NEGRITUDE E RELAÇÕES RACIAIS NO CEARÁ.....	40
3	ANÁLISE DOCUMENTAL DO SELO ESCOLA ANTIRRACISTA: CRITÉRIOS, CERTIFICAÇÃO E DESIGUALDADES TERRITORIAIS.....	44
3.1	CRITÉRIOS, MÉTRICAS E LÓGICA AVALIATIVA DO SELO ESCOLA ANTIRRACISTA.....	44
3.2	DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL DA POLÍTICA: PARTICIPAÇÃO DAS CREDES E SEFORS.....	50
3.3	ENTRE A ADESÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO: O QUE EXPLICAM AS VARIAÇÕES NAS PONTUAÇÕES DO SELO.....	56
3.3.1	Assimetrias territoriais e variações de desempenho no processo de certificação.....	57
3.3.2	Gestão escolar e institucionalização das práticas antirracistas.....	60
3.3.3	Desigualdades institucionais e desempenho no selo antirracista	64
3.4	O PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO E OS RESULTADOS DO SELO ESCOLA ANTIRRACISTA.....	68
3.5	EVOLUÇÃO DOS CRITÉRIOS E DIRETRIZES NOS EDITAIS DO SELO ESCOLA ANTIRRACISTA: UMA LEITURA ENTRE 2023, 2024 E 2025.....	70
3.6	A MÉTRICA E O COTIDIANO: CONTRADIÇÕES NA AVALIAÇÃO DO SELO ESCOLA ANTIRRACISTA (CE, 2023-2025).....	77

4	TRADUÇÕES DA POLÍTICA ANTIRRACISTA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	82
4.1	A POLÍTICA NO CHÃO DA ESCOLA: PRÁTICAS, DESAFIOS E TENSÕES OBSERVADAS.....	82
4.2	ESCOLA A: INSTITUCIONALIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS.....	86
4.3	ESCOLA B: SENTIDOS DO SELO E DISPUTAS NO TERRITÓRIO ESCOLAR.....	101
4.4	ESCOLA C: PERCEPÇÃO E SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR ESTUDANTES, PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR.....	110
5	O SELO ESCOLA ANTIRRACISTA ENTRE RECONHECIMENTO, TENSÕES E LIMITES INSTITUCIONAIS.....	130
5.1	RECONHECIMENTO SEM REDISTRIBUIÇÃO? A CRÍTICA ÀS POLÍTICAS SIMBÓLICAS.....	131
5.2	O PAPEL DO ESTADO NA REGULAÇÃO DO ANTIRRACISMO: INDUÇÃO, CONTROLE OU APOIO?.....	133
5.3	ENTRE DIRETRIZES E PRÁTICAS: AS EXPERIÊNCIAS DO CAMPO NAS TRÊS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL.....	135
5.3.1	Construção coletiva e protagonismo do Laboratório: práticas educativas antirracistas.....	136
5.3.2	A influência do território nas questões raciais: uma análise a partir da Caravana da CREDE 3 em Itarema.....	151
5.3.3	Entre ações e experiências: o comitê antirracista.....	159
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
	REFERÊNCIAS.....	176

1 INTRODUÇÃO

O racismo constitui uma das bases históricas da formação social brasileira, estruturando instituições, relações sociais e formas de produção simbólica desde o período colonial. Invertendo a lógica comum, compreende-se que o racismo precede e fundamenta a escravidão. É a construção de uma hierarquia baseada em paradigmas racistas que permite a exploração de corpos, estabelecendo um sistema de opressão que não se encerrou com a abolição, mas que se infiltrou nas práticas políticas e sociais contemporâneas. A violência policial, a hegemonia branca nos espaços de poder, a negação de identidades negras e o apagamento de memórias e valores afro-brasileiros são expressões contemporâneas desse processo histórico.

Para além das estruturas formais, o racismo também opera no plano simbólico e relacional. Na sociedade escravista, constituía uma forma explícita de exercício do poder, sustentada por mecanismos de estigmatização, discriminação e segregação. Segundo Sodré (2023, p. 28), tais mecanismos estavam naturalizados no próprio arcabouço colonial, não se restringindo, portanto, às doutrinas ou aos discursos racistas.

Na contemporaneidade, esse sistema se reconfigura e assume novas formas de reprodução, manifestando-se na violência estatal, na sub-representação de pessoas negras em espaços de decisão e na desvalorização de referências históricas e culturais afro-brasileiras (Almeida, 2019).

No plano institucional, o racismo estrutural não se sustenta apenas pela ausência histórica de leis e políticas voltadas à promoção da igualdade racial, mas também pelos limites de sua implementação. A inexistência de medidas de inclusão no período pós-abolição, bem como as dificuldades na efetivação de marcos normativos, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 12.711/2012, evidenciam as insuficiências do campo jurídico-institucional diante da profundidade das desigualdades raciais. Essas limitações reproduzem-se também nas práticas culturais e nas interações sociais, influenciando quem é reconhecido como plenamente pertencente e quem permanece em posições de exclusão e subalternização.

No Brasil, o enfrentamento desse processo culminou na consolidação de importantes marcos normativos, resultado de décadas de mobilização do movimento negro e de disputas por reconhecimento, justiça e reparação. Dentre esses avanços, destacam-se a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica; a Lei nº 12.711/2012, que instituiu cotas

raciais para o acesso ao ensino superior; e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010). Apesar desse acúmulo jurídico-institucional, a implementação efetiva dessas diretrizes permanece marcada por desafios relacionados à formação docente, à disponibilidade de materiais didáticos e às resistências institucionais.

As relações raciais apresentam especificidades historicamente construídas. A historiografia tradicional sustentou que a baixa densidade demográfica de escravizados no século XIX teria resultado em uma população sem herança africana significativa. Essa narrativa opera o que Lusirene Celestino França (2024) denomina racismo epistemológico: a produção de um conhecimento que valida a exclusão e promove uma identidade baseada na figura do *caboclo*, retirando o negro do mapa social. Estudos a respeito das relações raciais no estado indicam que a valorização dessa imagem e a invisibilização da negritude funcionam como mecanismos simbólicos de negação das desigualdades raciais (Nascimento, 2012; Sousa, 2006; Gomes, 2024).

Aprofundando essa crítica, Arilson dos Santos Gomes (2024) demonstra que o “mito da inexistência do negro” não serviu apenas para apagar o passado, mas para blindar o estado contra o debate concernente à discriminação racial no presente. A narrativa de que o Ceará seria uma “unidade racial” sem conflitos criou uma barreira simbólica que torna o racismo local particularmente sofisticado: o preconceito é frequentemente camuflado ou negado, pois a própria existência de grupos raciais diferenciados é questionada, comprometendo a eficácia de instrumentos jurídicos e sociais de combate à discriminação. Essa 'ausência construída' produz impactos profundos no sistema educacional: se o imaginário de gestores e docentes está preso à tese de que 'aqui não há negros', a história africana é tratada como conteúdo estrangeiro e não como parte intrínseca da identidade do/a aluno/a, dificultando diretamente a implementação da Lei 10.639/03.

No estado do Ceará, esse debate adquire contornos específicos, marcados por processos históricos de invisibilização da população negra e por desafios na efetivação de políticas educacionais voltadas à equidade racial.

O reconhecimento da centralidade do Movimento Negro Unificado (MNU) nessa trajetória é fundamental: a formação política proporcionada pelo MNU contribuiu para o surgimento de coletivos negros no Ceará, para a ampliação de debates referentes à identidade e memória e para o protagonismo das mulheres negras em espaços educacionais, culturais e comunitários (Nascimento, 2012).

Episódios recentes em Fortaleza evidenciam essa realidade: em 2022, uma

criança de oito anos foi alvo de comentários racistas de colegas que compararam seu cabelo crespo a uma arapuá; no mesmo ano, estudantes de uma escola estadual denunciaram ofensas racistas dirigidas a um colega, chamado de 'preto escravo'.¹

Esses casos não são pontuais, mas expressões de uma estrutura que se reproduz de forma sistemática. Esse cenário também se manifesta em indicadores educacionais, que evidenciam a persistência das desigualdades raciais no estado.

As desigualdades raciais no campo educacional cearense possuem expressão empírica mensurável. Dados da PNAD Contínua analisados pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará revelam que, embora o estado tenha avançado na redução do analfabetismo, passando de 14,3% em 2016, para 12,0% em 2022, entre pessoas pretas ou pardas com quinze anos ou mais, a taxa foi de 13,0%, enquanto entre pessoas brancas foi de 9,3% (IPECE, 2022). Esses dados ressaltam que o avanço no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que coloca o Ceará entre os estados com melhor desempenho no Ensino Fundamental, convive com desigualdades estruturais racialmente marcadas.

Diante desse cenário, as políticas públicas antirracistas constituem um dos campos mais relevantes e disputados da agenda educacional brasileira contemporânea. Situadas na intersecção entre o reconhecimento histórico das desigualdades raciais e a necessidade de respostas institucionais concretas, essas políticas emergem como resposta acumulada às demandas do movimento negro e às evidências persistentes de exclusão racial no sistema educacional.

É nesse contexto de permanências históricas e respostas institucionais ainda em disputa que se insere o Selo Escola Antirracista, política pública desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), a partir de 2023, e considerada, nesta pesquisa, como objeto central de análise. Criada em comemoração aos vinte anos da Lei nº 10.639/2003, a iniciativa busca reconhecer e certificar escolas da rede estadual que desenvolvem práticas pedagógicas e de gestão voltadas à promoção da equidade racial, com base em critérios estabelecidos em edital, articulando ações da SEDUC com a Secretaria de Igualdade Racial do Estado.

A operacionalização dessa política ocorre por meio de uma lógica de inscrição voluntária por parte da gestão escolar, avaliação de práticas, pontuação por categorias e

¹ Estudantes de uma escola pública de Fortaleza denunciam casos de racismo. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2022/10/22/estudantes-denunciam-racismo-dentro-de-escola-publica-em-fortaleza.html>. Acesso em: 10 fev. 2025.

critérios e premiação das respectivas iniciativas. Para além do reconhecimento simbólico, o Selo busca induzir a institucionalização da educação para as relações étnico-raciais como dimensão estruturante dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Considerando as desigualdades territoriais, as diferentes condições institucionais das escolas e as especificidades das relações raciais no Ceará, coloca-se como problema central desta investigação: de que modo a implementação do Selo Escola Antirracista no Ceará tem sido apropriada, traduzida e ressignificada pelas escolas da rede estadual, e quais são os limites, alcances e tensões de sua efetivação enquanto política pública de enfrentamento ao racismo?

O objetivo geral do estudo é analisar os sentidos, alcances e limites do Selo Escola Antirracista enquanto política pública educacional no Ceará. Como objetivos específicos, busca-se: compreender as motivações políticas e históricas que deram origem ao Selo Escola Antirracista; examinar os critérios, categorias e dispositivos avaliativos estabelecidos pelos editais de 2023, 2024 e 2025 que regulamentam a sua concessão; e investigar como as escolas premiadas traduziram e materializaram as orientações institucionais. Para isso, realiza-se uma análise comparativa entre três escolas da rede estadual, considerando os sentidos atribuídos ao antirracismo por gestores/as, professores/as e estudantes, bem como as estratégias e especificidades observadas nos diferentes territórios.

A compreensão desse cenário é fundamental para situar o Selo Escola Antirracista não como iniciativa isolada, mas como resposta institucional às permanências do racismo no campo educacional. Desse modo, a política analisada nesta pesquisa emerge em um terreno historicamente marcado por disputas em torno do reconhecimento racial, da legitimidade curricular e da capacidade do Estado de produzir respostas efetivas às desigualdades.

Apesar desse acúmulo normativo e institucional, ainda são pouco explorados os modos pelos quais políticas públicas de indução antirracista são apropriadas no cotidiano escolar. Nesse contexto, o Selo Escola Antirracista configura-se como um caso relevante para compreender os limites e as potencialidades dessas iniciativas. Sua especificidade reside em operar não apenas pelo imperativo legal, mas pela lógica do reconhecimento e da certificação, mobilizando o engajamento político-pedagógico das escolas por meio de critérios objetivos e processos avaliativos estruturados. O cenário evidencia a relevância desta pesquisa, ao investigar os sentidos e as formas de

implementação dessa política no contexto escolar.

Parte-se do pressuposto de que, embora a política represente avanço institucional, sua efetividade depende das condições concretas de implementação e da capacidade de evitar que a adesão ao Selo se reduza a um fim burocrático em si mesmo, risco já apontado por Araújo e Santana (2025).

Com o objetivo de identificar a produção acadêmica sobre a temática, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como descritores "Selo Escola Antirracista", "educação antirracista", "política educacional antirracista" e "relações étnico-raciais". Não foram identificadas pesquisas que tivessem como objeto central o Selo Escola Antirracista do Ceará, o que evidencia uma lacuna na literatura e reforça o caráter inédito desta investigação.

Nessa perspectiva, o estudo concentra-se na análise do Selo Escola Antirracista no âmbito da rede pública estadual de ensino do Ceará, tomando como ponto de partida os editais que regulamentam a iniciativa, suas categorias, objetivos e fundamentos, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e com o marco legal da Lei 10.639/2003. Com isso, evita-se uma concepção instrumental ou superficial do termo, situando-o como um princípio ético, político e pedagógico em disputa, cujos significados foram analisados a partir das práticas e narrativas encontradas no campo.

A partir disso, as experiências examinadas nas respectivas escolas contribuem para o debate crítico da efetividade das políticas públicas antirracistas no campo educacional, reconhecendo suas limitações diante de uma estrutura social que ainda reproduz desigualdades raciais e nega à população negra o pleno acesso à educação de qualidade, ao reconhecimento e à dignidade.

Do ponto de vista científico, esta investigação contribui para o campo das políticas públicas educacionais, ao examinar uma política estadual ainda recente e pouco explorada pela produção acadêmica. Ao tomar o Selo Escola Antirracista como objeto analítico, a pesquisa amplia a compreensão acerca dos dispositivos de indução institucional voltados à equidade racial, oferecendo subsídios para o debate de certificação, reconhecimento e regulação no enfrentamento ao racismo escolar.

Esta pesquisa emerge de uma trajetória pessoal e profissional marcada pelo engajamento com os debates referentes à equidade racial na educação. Como professora-educadora negra, vivenciei de perto os desafios enfrentados por escolas

públicas na inserção de práticas antirracistas, e pude compreender como a escola, para muitas pessoas negras, configura-se como espaço de produção de traumas, não apenas pela ausência de representatividade, mas pela constante reprodução de silenciamentos, violências simbólicas e racismo institucional. Esse cenário se intensifica quando a discussão racial, especialmente entre professores/as brancos/as, é comprometida pela inércia ou pela omissão, contribuindo para a manutenção de um currículo eurocentrado e de práticas racialmente excludentes.

A inserção no Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação Inclusiva (GERE/UNILAB/UECE) ampliou o acesso a autoras/es negras/os, cujas reflexões são fundamentais para a compreensão da realidade social brasileira, e que estiveram sistematicamente ausentes da formação acadêmica inicial. Essa experiência reforçou a compreensão de que o apagamento epistemológico não é casual, mas reflexo de um currículo embranquecido, como ferramenta de manutenção de poder.

Como destaca Grada Kilomba (2019), o racismo opera como sistema que determina quem pode falar, o que pode ser dito e quais experiências são reconhecidas como válidas, produzindo mecanismos de silenciamento que se expressam também no campo do conhecimento.

A vivência como educadora negra em uma escola pública de Fortaleza evidenciou de forma concreta como a hierarquia racial sobressai em diversas situações institucionais. Essa trajetória, entre apagamentos e resistência, é compreendida não como elemento alheio à pesquisa, mas como parte constitutiva do processo investigativo.

Não me posiciono a partir de uma concepção hegemônica e desincorporada de intelectualidade; ao contrário, atravesso esta pesquisa com corpo, memória e escuta, compreendendo que tais dimensões não fragilizam o fazer intelectual, mas o constituem. Assim, refletindo sobre a discussão que é proposta por bell hooks (2021), ao não nos reconhecermos nesses espaços, a tendência é o afastamento; e a educação pode ser um pilar fundamental para que essa dinâmica seja rompida, desde que ações disruptivas ao racismo sejam realizadas de forma coletiva e institucional.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, articulada a dados quantitativos complementares provenientes dos editais e resultados do Selo. A abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado: trata-se de compreender sentidos,

práticas e tensões que emergem da implementação de uma política pública no cotidiano escolar, dimensões que não se capturam por indicadores numéricos isolados, mas exigem escuta, observação e interpretação contextualizada (Minayo, 2009). Dados quantitativos, como taxas de adesão, distribuição territorial das escolas certificadas e perfil étnico-racial das comunidades escolares, foram mobilizados para contextualizar e enriquecer a análise qualitativa.

O delineamento metodológico está ancorado no estudo de caso múltiplo, conforme proposto por Yin (2001), por se tratar de uma investigação aprofundada de uma política pública educacional ainda em curso, cujas fronteiras entre o objeto e o contexto em que se desdobram seus efeitos não estão nitidamente definidas. A opção por casos múltiplos, em vez de um caso único, permite a comparação entre diferentes formas de apropriação da política em contextos escolares distintos, fortalecendo a análise e ampliando sua capacidade explicativa (Yin, 2001).

O corpus empírico da pesquisa foi constituído por três escolas da rede estadual do Ceará, selecionadas de forma intencional. A escolha considerou o desempenho das instituições na primeira edição do Selo Escola Antirracista (2023), contemplando as três escolas mais bem classificadas, bem como a diversidade territorial representada pelas diferentes CREDEs, aspecto que possibilita analisar a implementação da política em distintos contextos. O desenvolvimento do trabalho de campo exigiu deslocamentos para municípios situados a diferentes distâncias da pesquisadora, sendo o mais distante localizado a mais de trezentos quilômetros, o que implicou desafios logísticos, sem comprometer a qualidade da pesquisa.

O trabalho de campo foi realizado entre abril e dezembro de 2025, totalizando aproximadamente oito meses de inserção nas escolas. Foram conduzidas nove entrevistas semiestruturadas, três por escola, com perfis complementares e deliberadamente escolhidos para contemplar diferentes posições dentro da comunidade escolar: um/uma estudante envolvido/a nas ações do Selo, um/a professor/a diretamente engajado/a nas atividades da política e um/a integrante da gestão escolar. Essa composição permitiu apreender, de forma comparativa, os diferentes sentidos atribuídos ao Selo, a partir de lugares institucionais distintos, evitando uma visão homogênea ou restrita a um único grupo de sujeitos.

As entrevistas foram realizadas com roteiros previamente elaborados e ajustados ao perfil de cada interlocutor/a, permitindo tanto a cobertura sistemática dos temas centrais quanto a emergência de questões não antecipadas (Triviños, 1987). Além das

entrevistas, foi realizada análise documental de editais, normativas e materiais produzidos pelas escolas no âmbito do Selo, considerando os três anos de implementação da política (2023, 2024 e 2025), conforme os pressupostos de Cellard (2008). Embora os três editais integrem o *corpus* documental, o de 2023 recebe maior ênfase analítica, por corresponder ao ciclo em que se inserem as escolas investigadas.

O tratamento e a interpretação dos dados foram orientados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir da qual foram identificadas categorias analíticas emergentes nos discursos e nas práticas escolares. O referencial teórico articula estudos a respeito de políticas públicas críticas (Ball, 1994), justiça social e reconhecimento (Fraser, 2006), racismo estrutural (Almeida, 2019), branquitude (DiAngelo, 2020) e Educação para as Relações Étnico-Raciais (Gomes, 2012), com contribuições do pensamento de Fanon (1968) no tocante aos efeitos do racismo na constituição identitária dos sujeitos.

Por fim, este trabalho está estruturado em quatro seções, além desta Introdução. A primeira seção discute os fundamentos políticos e raciais do Selo Escola Antirracista no Ceará, situando-o no contexto das políticas afirmativas e do racismo estrutural que presente na educação cearense. Inicia-se pela apresentação do Selo e do Prêmio Escola Antirracista enquanto política pública, para, em seguida, aprofundar a discussão referente ao enfrentamento do racismo estrutural na educação cearense e os processos iniciais que motivaram a pesquisa. A segunda seção apresenta a análise documental do Selo, com foco nos critérios, processos de certificação e desigualdades territoriais observadas nos editais de 2023, 2024 e 2025: inicia-se pelo panorama do processo de certificação, participação e resultados, avança para a evolução dos critérios e diretrizes entre os editais e encerra com o levantamento analítico dos critérios e as percepções decorrentes das análises realizadas. A terceira seção examina as formas de apropriação da política no contexto escolar, a partir dos estudos de caso nas três escolas. A quarta seção analisa o Selo enquanto dispositivo de política pública, discutindo suas tensões, potencialidades e contradições à luz do referencial teórico mobilizado.

2 FUNDAMENTOS POLÍTICOS E RACIAIS DO SELO ESCOLA ANTIRRACISTA NO CEARÁ

A compreensão do Selo Escola Antirracista exige situá-lo para além de uma iniciativa administrativa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, reconhecendo-o como parte de um conjunto mais amplo de disputas em torno das políticas públicas educacionais, das relações raciais e da implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil. Nessa perspectiva, este capítulo apresenta os fundamentos políticos, históricos e epistemológicos que sustentam a política, discutindo seu processo de institucionalização, seus marcos normativos, os critérios estabelecidos pelos editais e os desafios decorrentes de sua implementação em um contexto marcado pelo racismo estrutural e pela histórica invisibilização da população negra no Ceará. Ao fazê-lo, busca-se construir o referencial analítico que orientará as discussões desenvolvidas nos capítulos seguintes.

2.1 O Selo e o Prêmio Escola Antirracista: política pública e enfrentamento ao racismo estrutural na educação cearense

A institucionalização do Selo Escola Antirracista no Ceará, formalizada pela Lei nº 19.075/2024, insere-se em um movimento recente de incorporação da pauta racial ao núcleo das políticas educacionais. Trata-se de uma política que articula o reconhecimento de práticas pedagógicas à gestão de resultados educacionais, vinculando práticas antirracistas a indicadores de desempenho e inscrevendo a equidade racial no campo da mensuração e da responsabilização institucional.

Embora a legislação preveja a concessão anual do Selo com base na implementação de ações de gestão e na melhoria dos indicadores de aprendizagem de estudantes negros/as, observa-se que sua institucionalização legal ocorre de forma a posteriori: o I Edital foi lançado em 2023, antecedendo a promulgação da lei em 2024. Esse descompasso evidencia um processo de institucionalização progressiva, característico de políticas educacionais contemporâneas, marcado pela experimentação prévia à consolidação normativa.

Esse descompasso temporal evidencia um processo de institucionalização progressiva, no qual a experimentação prática precede a consolidação normativa. A dinâmica é característica de políticas educacionais contemporâneas orientadas por indução gerencial, nas quais iniciativas formuladas como estratégias administrativas de mobilização e teste de adesão institucional são posteriormente incorporadas ao ordenamento jurídico, após demonstrarem viabilidade operacional e capacidade de engajamento da rede.

No caso cearense, a realização prévia da primeira edição do edital pode ser compreendida como um mecanismo de validação empírica da política, permitindo à gestão educacional observar sua capacidade de mobilização, seus limites de implementação e sua recepção pelas unidades escolares antes de sua estabilização como política pública formal. Ao mesmo tempo, esse percurso evidencia que parte dos critérios orientadores da certificação foi testada no plano da prática antes de ser plenamente legitimada no plano legal, deslocando para um momento posterior o debate institucional acerca de seus fundamentos, parâmetros de avaliação e formas de responsabilização.

A formalização posterior, nesse sentido, atua menos como ponto de partida e mais como mecanismo de legitimação de práticas já testadas, o que levanta questões referentes aos critérios que orientam sua validação e permanência no campo das políticas públicas.

A vinculação cronológica da certificação ao mês de novembro, período alusivo ao Dia da Consciência Negra, pode ser compreendida como um elemento que contribui para a densificação simbólica da política, ao inscrevê-la em um marco consolidado de mobilização antirracista.² Contudo, essa ritualização explicita uma tensão inerente ao seu desenho: ao mesmo tempo em que amplia sua visibilidade pública, pode reforçar uma lógica já criticada no campo da educação das relações étnico-raciais, na qual o enfrentamento ao racismo se concentra em marcos comemorativos. Tal dinâmica corre o risco de reatualizar práticas episódicas, deslocando o debate antirracista de sua necessária continuidade para momentos de maior visibilidade simbólica, o que pode comprometer sua incorporação estrutural ao cotidiano escolar.

A emergência dessa política ocorre em um cenário historicamente marcado pela ausência de mecanismos institucionais capazes de apoiar, avaliar e sustentar práticas pedagógicas antirracistas de forma sistemática. Até então, iniciativas dessa natureza dependiam, em grande medida, da mobilização individual de docentes e gestores/as, frequentemente sob condições de sobrecarga e sem respaldo institucional contínuo. Essa

² De acordo com o pesquisador Deivison Campos (2006), o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, substitui o 13 de maio, que celebra a abolição da escravidão sem garantir quaisquer direitos sociais à população negra. Essa data, ao invés de apenas simbolizar a luta e resistência contra a opressão histórica, também denuncia o racismo estrutural e a democracia racial como mito. A partir da mobilização do Grupo Palmares e de outras ações políticas, ela se tornou um marco importante para a reflexão sobre a igualdade racial e para a cobrança por uma educação que contemple a história negra na formação do Brasil. Além disso, a elevação simbólica do 20 de novembro foi crucial para o fortalecimento de políticas públicas, como as cotas no serviço público federal, com a Lei 12.290/14, e no serviço público estadual, com a Lei 17.432/21, que se mostraram essenciais para a elevação econômica das populações negras cearenses e brasileiras. Disponível em: <https://tede2.pucrio.br/tede2/handle/tede/2360>. Acesso em: 12 jan. 2026.

configuração revela um padrão de delegação informal da responsabilidade pelo enfrentamento ao racismo a sujeitos específicos, muitas vezes racializados, contribuindo para a precarização e descontinuidade das ações.

O enfrentamento ao racismo passa a integrar o núcleo da política educacional, articulando-se diretamente à garantia do direito à aprendizagem em condições de igualdade racial. Assim, o Selo Escola Antirracista repercute na organização dos saberes escolares ao tensionar a ideia de neutralidade da escola e evidenciar que os conhecimentos legitimados no currículo estão relacionados a disputas históricas em torno de diferentes projetos de sociedade. Nesse sentido, a política incorpora, ainda que parcialmente, demandas formuladas pelos movimentos sociais negros e outros atores coletivos, inserindo-se em um processo mais amplo no qual a escola pública, desde sua constituição como instituição moderna, configura-se como espaço de disputas sobre conhecimentos, identidades e formas de participação social.

Conforme Gomes (2012, p. 103) compreende o currículo como um território em disputa, cuja seleção de conhecimentos não constitui um ato neutro, mas resulta de relações de poder e de escolhas políticas. Nessa perspectiva, ao silenciar ou marginalizar determinados grupos e saberes, o currículo tende a reproduzir mecanismos de exclusão; por outro lado, quando incorpora as demandas históricas dos movimentos sociais e da diversidade étnico-racial, pode contribuir para a construção de práticas educativas emancipatórias e para a democratização do conhecimento.

Destarte, insere-se em uma perspectiva de educação comprometida com a reconfiguração do currículo, estimulando práticas pedagógicas que valorizem histórias, culturas e saberes historicamente marginalizados, em contraposição a dinâmicas de epistemicídio. No plano político, a institucionalização do Selo ocorre em um contexto marcado por embates no campo dos direitos humanos e por estratégias de negação do racismo estrutural.

À luz das reflexões de Lilia Moritz Schwarcz (2012), no que se refere às formas ambíguas e dissimuladas de operação do racismo no Brasil, é possível compreender que práticas discriminatórias frequentemente coexistem com discursos públicos de igualdade e convivência racial. No contexto do Selo Escola Antirracista, essa dinâmica pode se manifestar no risco de uma adesão predominantemente procedimental por parte dos atores escolares, marcada pela incorporação institucional do discurso da diversidade, sem que isso implique, necessariamente, transformações substantivas nas práticas cotidianas e nas relações raciais no espaço escolar.

O Selo configura-se como uma estratégia de mobilização institucional, cuja análise demanda considerar não apenas seus marcos regulatórios, mas as condições materiais de sua execução. Sob essa perspectiva, a escola deve ser compreendida para além de um espaço de aplicação de diretrizes: trata-se de uma instituição estruturada por hierarquias históricas, na qual as desigualdades se reproduzem e são disputadas, reinterpretadas e, em determinados contextos, efetivamente transformadas. A implementação do Selo não pode ser compreendida como um processo linear ou homogêneo, mas como uma dinâmica marcado por disputas, assimetrias institucionais e diferentes capacidades de apropriação, o que condiciona, de forma decisiva, seus efeitos no cotidiano escolar.

Do ponto de vista sociológico, o Selo e o Prêmio Escola Antirracista podem ser compreendidos como parte de um movimento mais amplo de incorporação de marcadores sociais, como raça, classe e território na gestão educacional. Ao reconhecer que os resultados escolares são condicionados por desigualdades estruturais, a política desloca o paradigma da homogeneização e reafirma o papel da escola como espaço de enfrentamento ao racismo institucional e de produção de pertencimento e reconhecimento social. É importante observar que essa política se insere em uma perspectiva de educação emancipadora, considerando o currículo como um campo de disputa política e simbólica, estimulando práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam as histórias, culturas e saberes das populações negras e indígenas.

Do ponto de vista político, a institucionalização do Selo Escola Antirracista representa um tensionamento relevante frente aos retrocessos recentes no campo dos direitos humanos e da educação pública. Em um contexto de negacionismo e de ataques às políticas de equidade racial, a criação de uma iniciativa com respaldo legal assume caráter contra-hegemônico, e reafirma o papel do Estado na promoção da justiça racial na educação.

A consolidação da Lei nº 19.075/2024 depende da articulação entre formação docente, condições institucionais, mobilização das comunidades escolares e avaliação sistemática das ações desenvolvidas. O Selo e o Prêmio Escola Antirracista configuram-se, nesse cenário, como estratégias de indução à ação coletiva, cujo alcance precisa ser compreendido à luz das desigualdades institucionais presentes na rede pública de ensino. Discursivamente, a proposta do Selo assume a configuração de uma política educacional comprometida com a equidade racial; contudo, sua materialização depende das formas de apropriação da política pelas escolas e das condições institucionais em que se desenvolve.

2.2 Os editais do Selo Escola Antirracista: critérios, certificação e limites da política

Em continuidade à discussão anterior, este item desloca o foco da dimensão político-interpretativa do Selo para sua materialidade operacional, examinando os editais como dispositivos que regulamentam, induzem, orientam e limitam as formas de implementação da política nas escolas.

O processo de institucionalização da política pública de enfrentamento ao racismo na rede estadual de ensino do Ceará pode ser compreendido a partir da análise cronológica dos três editais do Selo Escola Antirracista. O I Edital, lançado em agosto de 2023, teve como marco a celebração dos vinte anos da Lei nº 10.639/2003, buscando mapear e reconhecer práticas pedagógicas já existentes no cotidiano escolar.³ Nesse momento inicial, a estrutura de avaliação organizava-se em três blocos: currículo e Projeto Político-Pedagógico (PPP), recursos de mídia e gestão escolar, com forte ênfase na revisão documental e em ações pontuais.

Com o II Edital, em 2024, observa-se um refinamento na estratégia da SEDUC-CE, especialmente com a centralidade atribuída à gestão escolar e à chamada “racialização dos dados”.⁴ A política passa a exigir que as escolas analisem indicadores de rendimento e proficiência a partir de recortes raciais, deslocando o foco de ações eventuais para a identificação de desigualdades estruturais. Nessa edição, consolida-se também a figura da “Escola Mentora”, fortalecendo redes de colaboração entre instituições.

O III Edital, publicado em 2025, representa o estágio mais avançado de consolidação da política, respaldada por legislação estadual. Observa-se o aprofundamento do caráter técnico dos critérios de avaliação, com ampliação da pontuação para a dimensão da gestão escolar e incorporação de indicadores como dados do SPAECE e taxas de infrequência. A inclusão de representantes do movimento negro na comissão avaliadora também aponta para um maior controle social do processo. No que se refere especificamente aos critérios de avaliação, os editais estruturam-se a partir de três dimensões principais: 1ª) currículo e Projeto Político-Pedagógico (PPP), voltados à inserção da educação das relações étnico-raciais; 2ª) práticas pedagógicas e produção de materiais, gestão e acompanhamento, que envolve

³ A Lei nº 10.639/2003 foi posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório também o ensino de história e cultura indígena nos currículos escolares. Neste trabalho, contudo, a ênfase recai sobre a Lei nº 10.639/2003, considerando seu significado histórico e político no âmbito das reivindicações do movimento negro por uma educação comprometida com o reconhecimento da trajetória histórica, cultural, social e política das populações reconhecidamente negras no Brasil.

⁴ Termo usado no II edital do Selo Escola Antirracista.

planejamento, monitoramento; e 3ª) uso de dados desagregados por raça/cor.

Nesse sentido, a lógica avaliativa desloca o foco da valorização de experiências pontuais para a responsabilização institucional, exigindo das escolas capacidade de planejamento, registro e articulação contínua das ações antirracistas ao funcionamento regular da instituição.

A ampliação do alcance da política é evidenciada pelo crescimento no número de inscrições: cento e sessenta e quatro, em 2023, para trezentas e oitenta e seis, em 2024, mantendo-se em trezentas e oitenta e sete em 2025. No entanto, esse crescimento não se traduz automaticamente em engajamento substantivo. A discrepância entre o número de inscritos e o total de escolas certificadas, apenas sessenta e sete, em 2024, indica limites na apropriação dos critérios do edital, sugerindo que a adesão formal não garante capacidade de implementação. As elevadas taxas de invalidação de atividades, superiores a 50% em eixos fundamentais, reforçam esse diagnóstico.

No plano dos resultados, observa-se que algumas instituições apresentaram crescimento expressivo entre as edições, alcançando pontuação máxima após desempenhos intermediários no primeiro edital. Esse movimento evidencia um processo de aprendizagem institucional denominado ‘alfabetização no edital’, no qual o atendimento às exigências formais de validação passa a orientar e, em alguns casos, preceder, a própria transformação das práticas pedagógicas.

A análise da participação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) reforça esse processo. Se, em 2023, nenhuma unidade dessa modalidade obteve certificação, em 2024, observa-se uma inflexão significativa, com destaque para o CEJA Guilherme Gouveia, que alcançou novecentos e sessenta pontos e figurou entre as escolas premiadas. Esse deslocamento evidencia que a apropriação dos critérios do edital também se estende a modalidades historicamente marginalizadas, desde que haja capacidade de sistematização das práticas.

Cabe destacar que a ausência das escolas certificadas em 2023 no *ranking* de 2024 não decorre de queda de desempenho, mas de um dispositivo normativo que estabelece um interstício de dois anos para nova participação, o que contribui para a rotatividade e ampliação do alcance da política.

Apesar dos avanços, o processo de implementação revela limitações importantes. Observam-se dificuldades na compreensão dos critérios e, em alguns casos, interpretações equivocadas que resultam em práticas que contrariam os próprios princípios da política. Um exemplo refere-se ao uso de imagens que associam a população negra exclusivamente à

escravidão, fixando identidades em narrativas de sofrimento. Essa dinâmica pode ser compreendida à luz da noção de estereótipo de Homi K. Bhabha (1998), na medida em que tais representações operam pela fixidez e reduzem a complexidade histórica dos sujeitos negros. Ao associar de forma restritiva a imagem do negro na condição única e traumática do passado escravizado, essa prática nega sua historicidade no presente, comprometendo os próprios objetivos da política do Selo.

Nesse contexto, a proposta de transversalidade curricular ganha centralidade, embora exija uma revisão profunda. Conforme argumenta Silva (2007, p. 490), a educação das relações étnico-raciais deve constituir um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, orientando práticas e ações educativas voltadas à promoção da igualdade e ao reconhecimento das diferentes experiências e pertencimentos étnico-raciais.

Na prática, implica deslocar o antirracismo de ações pontuais para um princípio estruturante do processo educativo, reconhecendo que conhecimentos científicos, tecnológicos e filosóficos fundamentais foram historicamente invisibilizados por narrativas eurocêntricas. Nesse sentido, Silvério (2021, p. 10) destaca que dar visibilidade à presença histórica dos povos africanos e às suas contribuições para a formação da sociedade brasileira significa reconciliar-se com uma dimensão fundamental da cultura nacional, historicamente encoberta pelo racismo, pelas políticas de branqueamento e por discursos preconceituosos.

Essa perspectiva exige reconhecer que o continente africano foi espaço de produção e circulação de conhecimentos em diferentes áreas do saber. Exemplo marcante dessa produção intelectual é a histórica Universidade de Tombuctu, reconhecida como um dos mais importantes centros de produção e difusão do conhecimento da África medieval. Conforme registra a Síntese da coleção *História Geral da África*, em Tombuctu ensinava-se Geografia e eram utilizados os mesmos manuais empregados no Cairo, evidenciando sua inserção em uma ampla rede de circulação e produção de conhecimentos no mundo islâmico-africano (Silvério, 2021, p. 552). Nessa perspectiva, conhecer o continente africano e os saberes historicamente produzidos em seus diferentes contextos é condição indispensável para compreender a história e a cultura afro-brasileira e fortalecer as bases de uma educação efetivamente antirracista.

As evidências empíricas observadas no campo indicam que, quando institucionalizadas, essas práticas tendem a produzir maior estabilidade na condução das ações e no enfrentamento de conflitos raciais, sobretudo em escolas com melhor desempenho nos critérios de gestão e acompanhamento.

É nesse diálogo entre potencialidades e limites que se inscreve a centralidade analítica

do Selo, não apenas como política de reconhecimento, mas como dispositivo que evidencia as condições concretas e desiguais de produção do antirracismo no espaço escolar.

2.3 O Selo Escola Antirracista como política educacional antirracista: contexto, fundamentos e funcionamento

Diferentemente da análise operacional desenvolvida na seção anterior, este tópico desloca o foco para a compreensão do Selo enquanto política de natureza político-pedagógica, examinando as motivações que o sustentam, os sentidos que são mobilizados e as disputas envolvidas na sua implementação no campo educacional.

A análise do Selo Escola Antirracista apoia-se em um referencial teórico e documental que articula discussões a respeito de currículo, reconhecimento e justiça social, bem como na leitura de legislações, diretrizes e normativas que estruturam essa política. Esse enquadramento permite situá-lo não apenas como instrumento administrativo, mas como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das relações raciais na educação.

Gomes (2012, p. 99) destaca que a ampliação do acesso à educação possibilitou a entrada, no espaço escolar, de sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento, os quais passam a questionar os currículos colonizados e colonizadores e a reivindicar propostas emancipatórias. À luz dessa compreensão, os resultados desta pesquisa indicam que o Selo Escola Antirracista tensiona práticas pedagógicas hegemônicas e contribui, ainda que de forma condicionada, para o enfrentamento da invisibilização e da deslegitimação sistemática de saberes, histórias e produções intelectuais da população negra. Trata-se de um movimento que se contrapõe ao processo histórico de negação da humanidade, da cultura e das contribuições da população negra, denunciado por Nascimento (1978) como parte do genocídio do negro brasileiro, e ao que Carneiro (2005) conceitua como epistemicídio, entendido como o instrumento operacional do dispositivo de racialidade responsável por produzir a desqualificação e a negação dos conhecimentos da população negra, contribuindo para a manutenção das hierarquias raciais no Brasil.

Assim, Fanon (1968) em sua obra seminal: o colonialismo se sustenta não apenas através da dominação física, mas principalmente por meio de uma violência epistêmica que inferioriza, silencia e apaga os saberes dos povos subjugados.

O domínio colonial, porque total e simplificador, logo fez com que se desarticulasse de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado. A negação da

realidade nacional, as novas relações jurídicas introduzidas pela potência ocupante, o lançamento à periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a usurpação, a escravização sistematizada dos homens e das mulheres tornam possível essa obliteração cultural (Fanon, 1968, p. 197).

Embora Fanon (1968) se refira ao contexto colonial, suas reflexões permitem compreender como determinadas lógicas coloniais permanecem presentes nas instituições contemporâneas. No campo educacional, essas permanências podem manifestar-se quando a escola silencia saberes historicamente produzidos por populações negras e indígenas, naturaliza um currículo eurocentrado e restringe o reconhecimento de outras matrizes epistemológicas. Nesse contexto, políticas como o Selo Escola Antirracista procuram tensionar essas permanências ao incentivar a valorização de histórias, culturas e conhecimentos historicamente marginalizados.

Articulado a um conjunto mais amplo de dispositivos normativos, como a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004, o Selo integra um arranjo político voltado ao enfrentamento das desigualdades raciais, não podendo ser compreendido como uma iniciativa isolada. Sua emergência expressa um processo de institucionalização de demandas historicamente construídas no âmbito das lutas antirracistas.

Nessa direção, é fundamental compreender o Selo não como uma iniciativa exclusivamente estatal, mas como expressão da relação dialética entre Estado e sociedade na constituição das políticas públicas. Conforme destaca Potyara Pereira (2008, p. 94), existem duas concepções de políticas públicas: “a que privilegia o Estado como o produtor exclusivo de política pública, a ponto de conceber o termo público como sinônimo do termo estatal; e a que privilegia a relação dialeticamente contraditória entre Estado e sociedade”.

Neste trabalho, adota-se a segunda perspectiva, compreendendo que as políticas públicas são constituídas por disputas, negociações e interações entre diferentes sujeitos sociais e institucionais. Essa compreensão dialoga com o pensamento de Sueli Carneiro (2023), ao evidenciar que o Estado constitui-se como um campo de disputas marcado pelo racismo estrutural e por relações de poder. Assim, a efetivação do Selo depende não apenas da formulação estatal, mas também das formas de apropriação e reelaboração realizadas pelos sujeitos que atuam no cotidiano escolar.

Esse movimento, entretanto, encontra limites concretos. Registros empíricos e fontes jornalísticas indicam a persistência de práticas racistas no cotidiano escolar, frequentemente naturalizadas sob a forma de "brincadeiras". Para compreender como essas práticas operam na reprodução das desigualdades raciais, recorre-se ao conceito de racismo recreativo,

desenvolvido por Moreira (2019), que evidencia o papel do humor e da banalização das ofensas na manutenção das hierarquias raciais:

O fenômeno social sob análise demonstra que ele possui uma natureza dinâmica e múltipla. O racismo pode assumir diversas formas em diferentes lugares e em diferentes momentos históricos. Suas várias manifestações têm o mesmo objetivo: preservar e legitimar um sistema de privilégios raciais, o que depende da circulação contínua de estereótipos que representam minorias raciais como pessoas incapazes de atuar de forma competente na esfera pública. É também nossa intenção demonstrar que o conceito de racismo recreativo implica a necessidade de estabelecermos novos parâmetros para considerarmos a honra como um bem a ser juridicamente protegido. Se as teorias tradicionais a compreendem a partir de uma perspectiva predominantemente individualista, os fenômenos analisados a partir da noção de racismo recreativo demonstram que ela deve ser examinada também a partir de um aspecto simbólico e político. Devemos ter em mente que a honra decorre do apreço que as pessoas recebem na sociedade e que o humor racista é uma forma de degradação pessoal que impede a participação plena dos indivíduos na comunidade política (Moreira, p. 24, 2019).

A formulação de Moreira (2019) permite compreender que o humor de cunho racial no ambiente escolar não constitui mero desentendimento interpessoal ou simples desatenção pedagógica, mas um mecanismo de rebaixamento simbólico e político de estudantes negros/as. Ao transformar o estigma e a violência verbal em motivo de riso coletivo, o racismo recreativo contribui para a naturalização das hierarquias raciais, fragiliza o sentimento de pertencimento e restringe a participação plena desses sujeitos na comunidade escolar.

Essa interpretação teórica encontra respaldo em evidências documentais referentes ao contexto cearense. Conforme apontado em registros do *Diário do Nordeste*⁵, manifestações de racismo continuam a ocorrer de maneira velada na rede de ensino, sustentadas por expressões pejorativas banalizadas no cotidiano escolar. Essas evidências revelam que, apesar dos avanços normativos e da indução de políticas voltadas à promoção da igualdade racial, o racismo permanece operando nas dimensões simbólicas e relacionais da escola, recorrendo ao disfarce da "brincadeira" para perpetuar hierarquias raciais e silenciar denúncias.

Paralelamente, observa-se que, em determinados contextos, as ações antirracistas permanecem concentradas em iniciativas individuais, com baixa articulação ao Projeto Político-Pedagógico e ao coletivo docente. Esse cenário evidencia fragilidades na institucionalização da política, indicando que a adesão formal ao Selo não assegura, por si só,

⁵ A reportagem foi realizada pela jornalista e repórter do *Diário do Nordeste*, Alessandra Castro. A matéria discute o que as escolas têm feito para combater o racismo no ensino escolar. Disponível em: <https://diarionordeste.verdesmares.com.br/ceara/o-que-as-escolas-do-ceara-estao-fazendo-para-combater-o-racismo-1.3352151>. Acesso em: 9 set. 2025.

a transformação das práticas escolares.

Parte-se do entendimento de que políticas educacionais não se constituem como dispositivos neutros, mas como produções sociais constituídas em meio a disputas simbólicas, institucionais e territoriais. Nesse sentido, esta pesquisa filia-se a uma abordagem qualitativa de cunho crítico, articulando dados quantitativos de forma complementar para contextualizar e espacializar o fenômeno investigado.

Conforme Minayo (2009, p. 86), a pesquisa qualitativa busca compreender como os processos são encaminhados, considerando os níveis de diálogo e reflexão estabelecidos entre os sujeitos e as formas pelas quais os estudantes se apropriam dos conhecimentos, das dúvidas e das críticas produzidas nas interações compartilhadas. Tal perspectiva mostra-se particularmente pertinente para compreender os modos pelos quais uma política pública de indução antirracista é apropriada, reinterpretada e materializada no cotidiano escolar. Os dados quantitativos mobilizados ao longo da pesquisa, como número de escolas participantes, distribuição territorial das certificações, taxas de adesão e pontuações obtidas pelas instituições, foram utilizados como suporte contextual e analítico, contribuindo para evidenciar desigualdades regionais e assimetrias institucionais existentes na rede estadual de ensino do Ceará.

Sob essa perspectiva, adota-se um posicionamento epistemológico comprometido com o letramento racial e com a descolonização dos percursos investigativos, em diálogo com autoras e autores que problematizam os mecanismos de silenciamento e apagamento produzidos pelo racismo estrutural e epistemológico, especialmente no campo educacional. Desse modo, a análise não se orienta apenas pela descrição formal da política, mas pela compreensão crítica de seus efeitos, tensões e limites quando traduzida no cotidiano das instituições escolares.

A rede estadual de ensino do Ceará é composta por quinhentas e doze escolas, distribuídas entre Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), escolas do campo e escola agrícola, organizadas administrativamente em vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFORs). Dentre esse universo, foram selecionadas três instituições escolares que participaram do I Edital do Selo Escola Antirracista, em 2023, alcançando posições de destaque no processo de certificação.

No processo de implementação do Selo Escola Antirracista, as três instituições

desenvolveram diferentes estratégias de mobilização e organização das ações voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Na Escola A, destaca-se o Laboratório, constituído como espaço de estudos, formação e participação estudantil nas discussões sobre relações étnico-raciais. Na Escola B, ganha destaque a Caravana Afro-Brasileira e Indígena, iniciativa articulada pela CREDE 3, que promove a circulação de estudantes e professores/as entre escolas da região e a realização de atividades relacionadas às relações étnico-raciais, contemplando também as especificidades territoriais e culturais do município de Itarema. Nesse contexto, a presença indígena, especialmente do povo Tremembé, constitui uma dimensão relevante do território e do cotidiano educacional local, estando presente também entre os estudantes da instituição investigada. Na Escola C, por sua vez, destaca-se o Comitê Antirracista, posteriormente denominado Sankofa, constituído como espaço de estudo, mobilização e desenvolvimento de ações voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Com configurações distintas, essas experiências evidenciam diferentes formas pelas quais as escolas se apropriam e traduzem a proposta do Selo em seus respectivos contextos institucionais e territoriais.

A análise documental constituiu um dos principais eixos da pesquisa. Foram examinados os editais do Selo Escola Antirracista referentes aos ciclos de 2023, 2024 e 2025, bem como fichas avaliativas, critérios de pontuação, relatórios institucionais, materiais produzidos pelas escolas e Projetos Político-Pedagógicos das unidades investigadas. Além dos documentos institucionais disponibilizados pela SEDUC-CE, foram analisados os relatórios de resultados do Selo Escola Antirracista, incluindo os documentos referentes às avaliações das ações inscritas, aos registros de invalidação de evidências e aos dados de certificação das edições de 2023, 2024 e 2025. Também foram considerados documentos produzidos pelas Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), especificadamente, o material elaborado pela CREDE 3 referente à criação e organização da Caravana Escola Antirracista. No âmbito das escolas participantes da pesquisa, foram analisados documentos institucionais e registros das ações desenvolvidas, como projetos, relatórios de atividades, registros fotográficos, materiais pedagógicos e documentos relacionados às iniciativas antirracistas implementadas no cotidiano escolar.

A partir das contribuições metodológicas de Cellard (2008), compreende-se que a análise documental exige atenção às condições de produção, circulação e intencionalidade dos documentos, tomando-os não apenas como registros administrativos, mas como expressões de relações de poder e disputas de significado. A análise concentrou-se especialmente nos critérios de avaliação mobilizados pela política, nos mecanismos de certificação e nas

concepções de antirracismo presentes nos textos normativos.

A observação de campo ocorreu por meio de visitas sistemáticas às três escolas pesquisadas, envolvendo acompanhamento de atividades pedagógicas, eventos institucionais, reuniões, práticas culturais e ações vinculadas ao Selo Escola Antirracista. Também foram observados elementos da iconografia escolar, como murais, cartazes, pinturas e demais marcas visuais relacionadas às relações étnico-raciais no espaço escolar. As observações foram registradas em caderno de anotações, permitindo documentar impressões, tensões, dinâmicas institucionais e formas cotidianas de apropriação da política pelas comunidades escolares. A observação assumiu caráter predominantemente não participante, embora a presença da pesquisadora no campo implicasse interações constantes com os sujeitos envolvidos.

Além disso, foram realizadas nove entrevistas semiestruturadas, distribuídas entre as três instituições pesquisadas. Em cada escola foram entrevistados/as um/a integrante da gestão escolar, um/a docente diretamente envolvido/a nas ações do Selo e um/a estudante participante das atividades relacionadas à política. A definição desses perfis buscou contemplar diferentes posições institucionais e distintos modos de percepção acerca do Selo Escola Antirracista. As entrevistas foram conduzidas a partir de roteiros flexíveis, permitindo tanto a abordagem de questões previamente definidas quanto a emergência de temas produzidos no decorrer das falas. Mediante autorização dos/as interlocutores/as, as entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e posteriormente organizadas para análise.

No que se refere aos procedimentos éticos, a pesquisa respeitou os princípios estabelecidos para investigações com seres humanos, garantindo o anonimato das instituições e dos sujeitos participantes. Os nomes das escolas e dos/as interlocutores/as foram substituídos por categorias analíticas, preservando suas identidades e assegurando confidencialidade das informações produzidas ao longo do trabalho. Os/as participantes foram informados/as acerca dos objetivos da pesquisa e da utilização acadêmica dos dados coletados, manifestando concordância mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O tratamento dos dados foi realizado por meio da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011). O processo analítico envolveu três etapas fundamentais: a pré-análise, marcada pela leitura flutuante e organização inicial do material; a exploração do *corpus*, com identificação de unidades de registro, recorrências discursivas e núcleos temáticos; e, por fim, o tratamento interpretativo dos resultados, articulando os dados empíricos ao referencial teórico da pesquisa. As categorias analíticas emergiram do diálogo

entre entrevistas, observações e documentos, permitindo compreender as múltiplas formas de apropriação, tensionamento e tradução da política nas escolas investigadas.

A interpretação dos dados foi orientada por referenciais vinculados ao campo das políticas públicas críticas e das relações raciais, especialmente a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (1994), as formulações de Nancy Fraser (2006) a respeito do reconhecimento e redistribuição, as contribuições de Silvio Almeida (2019) acerca do racismo estrutural e os estudos de Nilma Lino Gomes (2012) concernentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Também dialoga com autores e autoras que problematizam a branquitude, o apagamento epistemológico e os processos de descolonização curricular.

Reconhece-se que esta pesquisa apresenta limites inerentes ao próprio recorte metodológico adotado. Por se tratar de um estudo de caso múltiplo realizado em três instituições específicas, os resultados não possuem pretensão de generalização para toda a rede estadual de ensino. Além disso, a própria natureza dinâmica da política analisada, ainda em consolidação no estado do Ceará, implica transformações contínuas em seus critérios, diretrizes e formas de implementação. Ainda assim, considera-se que o percurso metodológico construído possibilitou apreender dimensões fundamentais a respeito dos alcances, contradições e tensões do Selo enquanto política pública educacional voltada ao enfrentamento do racismo no contexto escolar cearense.

O Selo Escola Antirracista configura-se como uma política relevante, cujo alcance encontra limites diante do caráter estrutural do racismo na educação. Sua potência reside na capacidade de induzir reorganizações institucionais e visibilizar práticas antirracistas no cotidiano, enquanto seus limites expressam-se nas assimetrias socioterritoriais da rede estadual, na necessidade de maior suporte institucional contínuo e nos desafios para a superação de lógicas curriculares excludentes.

2.4 A escola como *locus* de reprodução e enfrentamento das desigualdades sociais e raciais

A escola, enquanto instituição social, transmite conhecimentos formais e pode reproduzir as estruturas sociais dominantes, incluindo as desigualdades de classe, raça e gênero. Em vez de ser um campo puramente inclusivo, a escola reflete e reforça as tensões sociais existentes, servindo tanto como um espaço potencial para o enfrentamento das desigualdades quanto um local onde estas mesmas desigualdades podem ser ampliadas.

Essa perspectiva é discutida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982), ao

problematizarem a ideia de neutralidade do sistema educacional. Para os autores, a aparente objetividade de mecanismos como os exames escolares tende a ocultar processos mais amplos de seleção social, deslocando a atenção das desigualdades estruturais que condicionam o desempenho dos estudantes. Assim, ao focalizar apenas os resultados avaliativos, corre-se o risco de invisibilizar os fatores sociais que produzem essas desigualdades.

[...] é somente com a condição de apartar-se, numa segunda ruptura, da ilusão da neutralidade e independência do sistema escolar em relação à estrutura das relações de classe que se pode chegar a interrogar a interrogação sobre o exame para descobrir o que o exame oculta e o que a interrogação sobre o exame contribui ainda para ocultar ao desviar-se da interrogação sobre a eliminação sem exame (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 153).

A escola pode atuar tanto como espaço de reprodução quanto de enfrentamento das desigualdades, conforme as práticas pedagógicas, os referenciais formativos e as concepções que orientam sua organização institucional. Não se trata, portanto, de atribuir-lhe uma responsabilidade isolada pela persistência do racismo, mas de reconhecer seu papel na mediação dessas relações sociais, seja reiterando hierarquias historicamente constituídas, seja tensionando-as criticamente. Pensar a escola como espaço potencialmente emancipatório significa problematizar suas estruturas, práticas e silenciamentos institucionais, evitando que ela opere como instância de naturalização das desigualdades e apagamento das experiências dos/as estudantes.

No contexto brasileiro, essa dinâmica articula-se de forma indissociável às relações raciais. Conforme argumenta Silvio Almeida (2019, p. 41), o racismo constitui um imaginário social continuamente reforçado por diferentes instituições e dispositivos de socialização, entre os quais se destacam os meios de comunicação, a indústria cultural e o sistema educacional. A escola, nesse sentido, integra esse processo e tende a reproduzir práticas e desigualdades raciais quando não adota mecanismos institucionais de enfrentamento ao racismo. Assim, a permanência de currículos eurocentrados e a marginalização dos saberes e das trajetórias da população negra constituem expressões concretas dessa reprodução.

No entendimento de Gomes (2012), a introdução da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo pode abrir caminhos para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a descolonização curricular e com o enfrentamento das desigualdades raciais.

Desse modo, a instituição escolar configura-se como campo de disputas simbólicas e materiais, em que diferentes projetos de sociedade se confrontam. Sua atuação não se

restringe à reprodução das estruturas sociais, mas envolve a possibilidade de sua reconfiguração, ainda que sob condições historicamente desiguais.

Nesse cenário, políticas educacionais voltadas à equidade racial assumem papel relevante ao incidir nas dimensões como currículo, gestão e formação docente. Ao fazê-lo, reconhecem práticas existentes e induzem formas específicas de organização do trabalho escolar. Contudo, essa indução não se realiza em condições homogêneas. Como discutem Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982), mecanismos avaliativos podem reproduzir desigualdades ao desconsiderar as diferentes capacidades institucionais das escolas.

É nesse horizonte que se torna necessário avançar para a análise das raízes históricas dessas desigualdades, considerando como o racismo se constituiu e se reconfigurou no país, produzindo efeitos duradouros sobre a escola e seus sujeitos.

2.5 Negação da negritude e relações raciais no Ceará

A história das relações raciais no Ceará demonstra que a abolição, o *pioneirismo* político de 1884, não significou a superação das hierarquias raciais, tampouco a incorporação plena da população negra às estruturas de poder, renda e escolarização. Estudos clássicos e contemporâneos a respeito do pós-emancipação, a exemplo das formulações de Clóvis Moura (2014) e Abdias Nascimento (2018), evidenciam em âmbito nacional que a transição para o trabalho livre não foi acompanhada pela implementação de políticas estruturantes capazes de garantir a integração social da população que foi escravizada, em condições de equidade, perpetuando desigualdades que se rebatem na realidade local.

Essa herança histórica não é apenas passado: ela se atualiza no presente, inclusive nas resistências concretas à implementação da Lei 10.639/2003. Pesquisas realizadas no Ceará, como a de Santos e Cunha Júnior (2010), desenvolvida a partir de entrevistas com gestores/as e docentes da rede pública de ensino já no contexto de vigência da referida lei, identificaram a recorrência de um discurso de negação da presença negra no estado. Segundo os autores, esse discurso se materializa em falas que afirmam não haver estudantes negros/as ou manifestações de cultura negra nas escolas, o que evidencia não apenas a invisibilização da população negra, mas também a dificuldade de reconhecimento das relações raciais como dimensão estruturante do processo educativo.

Esse fenômeno de negação não é aleatório: ele se articula a uma narrativa regional historicamente construída em torno do chamado "mito da inexistência do negro" no Ceará. No

ambiente escolar, essa dinâmica se traduz diretamente: se gestores/as e docentes operam a partir do imaginário de que "aqui não há negros", a história e a cultura afro-brasileira são tratadas como conteúdo estrangeiro, e não como parte constitutiva da identidade dos/as próprios/as estudantes.

A consolidação dessa narrativa de invisibilização da população negra, entretanto, não ocorreu sem contestação. A partir do final da década de 1970 e, sobretudo, nos anos 1980, diferentes grupos de militantes negros passaram a questionar os discursos históricos que sustentavam a ideia de que o Ceará seria um estado praticamente sem negros e, por consequência, livre do racismo. Conforme demonstra Sousa (2006, p. 55), a invisibilidade do negro no Ceará constituiu um dos primeiros e principais enfrentamentos para a articulação do Movimento Negro cearense, uma vez que a crença na ausência da população negra comprometia o reconhecimento da legitimidade do movimento e das manifestações da cultura afro-cearense. O autor evidencia que o racismo cearense não se expressava apenas por práticas discriminatórias explícitas, mas também pela produção histórica de um imaginário que excluía a população negra da memória, da cultura e da própria identidade regional.

Conforme demonstra Sousa (2006, p. 13), os Grupos de Consciência Negra surgiram em diferentes localidades do Ceará, reunindo pessoas que haviam vivenciado situações de discriminação racial e constituindo espaços de fortalecimento da autoestima, reflexão e posicionamento diante do racismo. Ao assumirem um discurso em defesa da população afrodescendente, esses grupos inauguraram um novo momento na história do negro no Ceará e contribuíram para a constituição do Movimento Negro contemporâneo no estado.

Ao assumirem publicamente a identidade negra em um contexto marcado pelo estigma e pela invisibilização, esses grupos inauguraram uma nova forma de atuação política no estado, reivindicando reconhecimento histórico, valorização da cultura afro-cearense e ampliação da participação da população negra nos espaços públicos. A organização desses coletivos possibilitou a construção de um discurso identitário que confrontava diretamente a narrativa da "Terra da Luz" como espaço de harmonia racial, evidenciando que o pioneirismo abolicionista não havia eliminado as desigualdades produzidas pela escravidão.

Nesse contexto, o GRUCON (Grupo de Consciência Negra no Ceará), fundado em 1982, constituiu um marco na organização do movimento negro cearense. Conforme analisa Sousa (2006, p. 17), a fundação do GRUCON, em 1982, primeiro grupo de militantes negros surgido no Ceará, constituiu um novo momento no processo de ressignificação identitária do negro no Ceará, antecedido por manifestações raciais e reações individuais e coletivas. Mais

do que reivindicar reconhecimento simbólico, o grupo passou a disputar políticas públicas e espaços institucionais capazes de enfrentar as desigualdades raciais historicamente produzidas.

Paralelamente, outras organizações ampliaram esse processo de mobilização social. Entre elas destacam-se as Agentes de Pastoral Negros (APNs), cuja atuação aproximou as lutas antirracistas das experiências de educação popular desenvolvidas nas Comunidades Eclesiais de Base. A pesquisa de Nascimento (2012) evidencia que as APNs desempenharam papel relevante na formação política de lideranças negras, promovendo processos educativos voltados ao fortalecimento da identidade étnico-racial, à valorização da cultura afro-brasileira e à crítica do currículo eurocêntrico predominante nas escolas. Ao articular religiosidade, educação popular e militância antirracista, as APNs contribuíram para ampliar o debate sobre igualdade racial para além dos espaços acadêmicos e institucionais, alcançando comunidades periféricas e movimentos sociais.

Outro importante espaço de articulação foi o Fórum Cearense de Entidades Negras, responsável por reunir diferentes organizações em torno de pautas comuns relacionadas ao combate ao racismo e à promoção da igualdade racial. A constituição desse fórum fortaleceu a capacidade de incidência política do movimento negro junto ao Estado, ampliando o diálogo com órgãos públicos e pressionando pela implementação de políticas voltadas à população negra. Dessa forma, a trajetória do movimento negro cearense revela que importantes avanços institucionais não decorreram de iniciativas espontâneas do poder público, mas foram resultado de décadas de mobilização, negociação e reivindicação protagonizadas pela sociedade civil organizada.

Sob essa perspectiva, a implementação de políticas educacionais como a Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, o Selo Escola Antirracista, deve ser compreendida como parte desse processo histórico de disputas. Essas iniciativas representam respostas institucionais às demandas formuladas pelo movimento negro cearense, que há décadas denuncia a invisibilização da população negra, reivindica o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e exige a construção de políticas capazes de enfrentar o racismo nas escolas. Assim, o Selo Escola Antirracista não surge como uma política isolada da Secretaria da Educação, mas como expressão de uma agenda construída historicamente pelas organizações negras, cujas reivindicações contribuíram para inserir a educação das relações étnico-raciais no centro das políticas educacionais do estado.

As políticas educacionais contemporâneas voltadas ao enfrentamento do racismo, como o Selo Escola Antirracista, não podem ser compreendidas como ponto de chegada, mas

como parte de um processo histórico mais amplo, ainda em disputa e marcado por contradições que remontam ao período pós-emancipação. Tal compreensão dialoga com a literatura que analisa o racismo como dimensão estrutural da sociedade brasileira (Almeida, 2019), indicando que intervenções institucionais não operam em uma realidade neutra, mas em estruturas historicamente desiguais.

Nesse sentido, políticas dessa natureza não se configuram como soluções definitivas, mas como mecanismos de indução que tensionam práticas e concepções no interior das instituições escolares, ao mesmo tempo em que enfrentam resistências simbólicas e materiais profundamente enraizadas no cotidiano educacional.

No âmbito político, foi possível identificar o Selo como resultado de um processo de disputa e negociação, influenciado pela pressão histórica do movimento negro cearense e pela necessidade de o Estado responder institucionalmente às demandas por equidade racial. Longe de ser uma iniciativa autônoma ou isolada, a política insere-se em um contexto mais amplo de interações entre a sociedade civil organizada e as estruturas estatais, marcado por avanços simbólicos, mas também por limitações materiais e estruturais. Do ponto de vista histórico, as relações raciais no Ceará foram constituídas em meio a processos de apagamento da presença negra e à persistência de desigualdades estruturais que remontam ao período pós-emancipação, o que torna o campo de implementação do Selo profundamente desigual e repleto de tensões que a política, por si só, não tem condições de resolver.

As desigualdades raciais no campo educacional não podem, portanto, ser compreendidas como fenômenos conjunturais, mas como expressões de uma estrutura histórica que se atualiza permanentemente no cotidiano escolar. Diante disso, a análise do Selo Escola Antirracista exige a mobilização de um referencial teórico capaz de apreender o racismo como prática individual e dimensão estruturante das relações sociais e educacionais, e é precisamente esse referencial que a seção seguinte se propõe a apresentar e articular.

Se as seções anteriores permitiram situar a escola como espaço de reprodução e enfrentamento das desigualdades, e identificar as raízes históricas do racismo no Ceará, torna-se necessário articular o conjunto de categorias teóricas que sustenta a análise do Selo Escola Antirracista ao longo desta pesquisa. Trata-se de um referencial comprometido com a compreensão do racismo como dimensão estruturante das relações sociais e educacionais no Brasil, e não como desvio individual ou fenômeno residual.

3 ANÁLISE DOCUMENTAL DO SELO ESCOLA ANTIRRACISTA: CRITÉRIOS, CERTIFICAÇÃO E DESIGUALDADES TERRITORIAIS

Após discutir os fundamentos políticos e epistemológicos que sustentam o Selo Escola Antirracista, torna-se necessário examinar como essa política se materializa em seus dispositivos normativos e nos mecanismos que orientam sua implementação. Este capítulo concentra-se na análise documental dos editais que regulamentam o Selo, compreendendo-os não apenas como instrumentos administrativos, mas como dispositivos que expressam concepções de gestão, critérios de reconhecimento e formas de indução das práticas antirracistas na rede estadual de ensino. A partir da análise comparativa das edições de 2023, 2024 e 2025, investigam-se as mudanças ocorridas nos critérios de certificação, a distribuição territorial da política, os padrões de participação das escolas e as desigualdades evidenciadas no processo de implementação, buscando compreender as potencialidades e os limites do modelo de certificação adotado pelo Estado do Ceará.

3.1 Critérios, métricas e lógica avaliativa do Selo Escola Antirracista

Para compreender a dinâmica do Selo Escola Antirracista, é fundamental explicitar o rito processual e a estrutura normativa que orientam a atribuição de pontuação. O processo ocorre de forma sistemática, seguindo um fluxo que articula adesão, execução e comprovação documental, configurando um percurso avaliativo que se desenvolve o passo a passo entre a realização das ações e sua formalização.

A Tabela 1 apresenta os critérios avaliativos do Edital de 2023 do Selo Escola Antirracista. Ela está organizada em três categorias principais: Currículo e Projeto Político-Pedagógico (máximo de 400 pontos); Recursos de Mídia e Materiais Didático-Pedagógicos (máximo de 250 pontos) e Gestão e Espaço Físico (máximo de 350 pontos), totalizando até 1.000 pontos possíveis. Cada categoria agrega subitens que exigem comprovação documental que devem ser anexadas no site Selo Escola Antirracista *login*, como relatórios, registros audiovisuais, cópias do Projeto Político-Pedagógico, evidências de formação, dentre outros, configurando um modelo que combina reconhecimento simbólico e exigências procedimentais.

Tabela 1 – Demonstração dos critérios do Edital de 2023

Categoria	Exemplos de ações que podem ser avaliadas	Pontuação máxima
1. Currículo e Plano Político-Pedagógico (PPP)	- Revisão curricular conforme Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (50 pts) - Palestras e eventos sobre temáticas étnico-raciais (até 40 pts cada) - Projetos de intervenção (50 pts) - Semana da consciência negra, Data magna etc. (50 pts)	400 pontos
2. Recursos de mídia e materiais didático-pedagógicos	- Livros didáticos e paradidáticos com protagonismo negro (50 + 50 pts) - Produção de materiais (cordel, revista, podcast, etc.) (até 50 pts) - Campanhas como "Ceará Sem Racismo" (50 pts)	250 pontos
3. Gestão e espaço físico	- Formação continuada de professores/as e funcionários (150 pts) - Canal interno para denúncias de racismo (50 pts) - Espaços físicos com elementos culturais (50 pts) - Árvores nativas e projetos ambientais (50 pts)	350 pontos
Total:		1000 pontos

Fonte: Edital da Secretária de Educação do Estado do Ceará (2023)

Esse sistema é operacionalizado a partir da inscrição das escolas, da execução das ações ao longo do período letivo e da posterior submissão de evidências comprobatórias, que serão analisadas por uma comissão avaliadora responsável pela atribuição final da pontuação.

Inicialmente, a inscrição e a confirmação de participação são efetivadas em plataforma digital específica⁶, atestando a adesão integral aos dispositivos do edital, inclusive no que se refere à autorização para uso de imagens e divulgação das práticas pela Secretaria da Educação. A participação não se restringe à realização de ações pedagógicas, mas envolve a inserção das escolas em um sistema regulado de registro e validação institucional.

Um elemento central desse processo é o período de submissão das evidências, isto é, das “provas do que foi feito”. As instituições devem submeter, em ambiente digital, um conjunto de evidências documentais que atestem a realização de práticas em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), desenvolvidas em um intervalo temporal previamente delimitado. Tais evidências incluem relatos sistematizados, registros fotográficos, áudios e vídeos, estes últimos hospedados em plataformas digitais e referenciados por meio de *links*, devendo ser organizadas em arquivo único, em formato PDF, conforme as exigências técnicas estabelecidas.

Esse processo é rigidamente regulado por um cronograma anual, que delimita tanto o período de execução das ações quanto o prazo para submissão das evidências, configurando

⁶ Site de submissão das atividades e ações do Selo Escola Antirracista. Apenas os/as responsáveis têm acesso. Disponível em: <https://seloescolaantirracista.seduc.ce.gov.br/login>. Acesso em: 20 abr. 2026.

um mecanismo de controle temporal das práticas escolares. Dessa forma, não apenas o que é realizado, mas quando e como é registrado, passa a integrar o processo avaliativo.

Após a etapa de submissão, os materiais são analisados por uma Comissão de Avaliação Estadual, composta por técnicas/os da Secretaria da Educação e representantes institucionais, responsáveis por examinar os relatos e atribuir pontuações com base nos critérios definidos no edital. A atuação dessa comissão, orientada por princípios de imparcialidade e impessoalidade, confere legitimidade ao processo e centraliza o poder de validação, definindo quais práticas são reconhecidas como antirracistas no interior da política.

Os critérios avaliativos do Selo Escola Antirracista tomam como referência a edição de 2023, cuja estrutura geral se mantém nas edições posteriores (2024 e 2025), ainda que com ajustes pontuais na organização dos eixos e na distribuição das pontuações. Embora esta pesquisa tenha como recorte analítico central a edição de 2023, por corresponder ao primeiro ciclo consolidado de implementação e ao universo empírico diretamente investigado, a leitura comparativa das edições subsequentes (2024 e 2025) mostra-se relevante para identificar permanências, reconfigurações e o amadurecimento institucional do edital ao longo do tempo. Nesse sentido, os critérios avaliativos apresentados tomam como referência a estrutura de 2023, considerada eixo principal da análise, sem desconsiderar ajustes posteriores que permitem observar a consolidação progressiva da política.

Os critérios estão organizados em três categorias principais: Currículo e Projeto Político-Pedagógico (máximo de 400 pontos); Recursos de Mídia e Materiais Didático-Pedagógicos (máximo de 250 pontos); e Gestão e Espaço Físico (máximo de 350 pontos), totalizando até 1.000 pontos possíveis. Cada categoria agrega subitens que exigem comprovação documental, como relatórios, registros audiovisuais, cópias do Projeto Político-Pedagógico e evidências de formação, dentre outros, configurando um modelo que combina reconhecimento simbólico e exigências procedimentais.

Embora se observem reorganizações entre as edições, como a redefinição de categorias e a ênfase diferenciada em determinados eixos, mantém-se como elemento estruturante a lógica de avaliação baseada em múltiplas dimensões da prática escolar, articulando currículo, gestão e ações pedagógicas. Essa permanência indica a consolidação de um modelo avaliativo que busca abarcar a complexidade da implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar.

O edital estabelece como critério de certificação a obtenção mínima de 600 pontos válidos (60% do total), com a condição de que nenhuma das categorias registre pontuação zero, diretriz que também se mantém nas edições subsequentes. A regra reforça o princípio de

integralidade da proposta, que articula currículo, materiais e gestão, e contribui para compreender por que algumas instituições, mesmo apresentando iniciativas consistentes em determinados eixos, não alcançam a certificação.

Além disso, ao normatizar categorias, critérios avaliativos e exigência de documentos comprobatórios, o edital funciona como um dispositivo regulador que orienta as práticas escolares, atribuindo valor institucional a determinadas ações e produtos educacionais antirracistas. A tabela evidencia o grau de detalhamento da normatização, ao listar o número de ações esperadas, tetos de pontuação e tipos específicos de evidências aceitas, explicitando como o Estado define o que é reconhecido como prática educacional antirracista válida para fins de certificação.

A explicitação desse percurso avaliativo permite compreender que a pontuação no âmbito do Selo Escola Antirracista não se limita à realização de ações, mas depende diretamente de sua formalização em linguagem documental compatível com os critérios estabelecidos pelo edital. É a partir dessa relação entre prática e registro que emergem tensões importantes, especialmente no que se refere às diferentes capacidades institucionais das escolas.

Contudo, o forte caráter documental do processo introduz uma tensão relevante: instituições com maior capacidade técnico-administrativa tendem a registrar, organizar e anexar evidências com mais facilidade; enquanto outras, mesmo com práticas efetivas, podem apresentar subpontuação, devido à menor formalização. O que indica que o desempenho no edital se associa à qualidade das práticas desenvolvidas e à capacidade de traduzi-las em linguagem documental compatível com os critérios de validação estabelecidos. O sistema de avaliação induz tanto um processo formativo de registro quanto pode atuar como barreira de entrada desigual, conforme o que se depreende da análise dos subitens que exigem comprovações específicas, como relatórios, listas de presença e registros audiovisuais.

Nesse sentido, a análise dos subitens, tais como a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a realização de formações, a institucionalização de canais de denúncia e a produção midiática, foi conduzida não apenas a partir de sua ocorrência, mas sobretudo considerando a distribuição das pontuações entre critérios de naturezas distintas. Para fins analíticos, esses critérios foram agrupados conforme seu grau de complexidade e temporalidade, distinguindo-se entre aqueles que pressupõem processos contínuos e estruturais (como revisão do PPP e formação continuada) e aqueles passíveis de realização pontual e de rápida execução (como ações midiáticas e eventos).

A partir desse procedimento, tornou-se possível identificar padrões diferenciados de

desempenho institucional. Observou-se que escolas com pontuações mais equilibradas entre critérios estruturais e operacionais tendem a apresentar maior articulação interna das ações desenvolvidas. A concentração de pontuação em subitens de execução imediata sugere formas de adesão mais fortemente orientadas à resposta procedimental ao edital, em contraste com configurações institucionais que evidenciam maior incorporação estrutural da Educação para as Relações Étnico-Raciais ao cotidiano escolar.

Ademais, a comparação entre os ciclos avaliativos apresenta variações significativas nas pontuações de determinadas unidades escolares, sugerindo tanto processos de aprendizagem institucional quanto possíveis reconfigurações estratégicas na forma de resposta aos critérios avaliativos.

Assim, o mapeamento da pontuação nos subitens, articulado à análise de sua distribuição interna e à comparação longitudinal dos resultados, não tem como objetivo aferir a intencionalidade das escolas, mas identificar padrões de adesão à política pública, permitindo problematizar em que medida o êxito na certificação se associa a processos mais integrados à dinâmica escolar ou a estratégias de adequação aos instrumentos de avaliação.

Ainda que a explicitação dos critérios e da distribuição das pontuações permita identificar padrões de adesão institucional ao Selo Escola Antirracista, tais dinâmicas não se manifestam de forma homogênea no conjunto da rede estadual. As diferenças observadas entre as escolas sugerem a existência de condicionantes que extrapolam o âmbito interno das instituições, envolvendo fatores de ordem territorial, administrativa e regional. Nesse sentido, torna-se necessário deslocar o olhar da lógica avaliativa para a distribuição espacial da política, examinando como a adesão e os resultados do Selo se organizam entre as diferentes Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFORs).

Para além da dimensão procedimental expressa nos critérios formais de avaliação, a análise documental também permite identificar regularidades qualitativas entre as escolas que obtiveram melhor desempenho. Embora a pontuação constitua o indicador oficial de certificação, a recorrência de determinadas práticas institucionais sugere que o êxito no processo não decorre apenas do cumprimento técnico das exigências editalícias, mas da articulação entre gestão, intencionalidade pedagógica e institucionalização contínua da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A análise do Edital de 2023 e dos portfólios das escolas premiadas nesse ciclo sugere a valorização de um conjunto específico de práticas pela banca avaliadora, indo além de ações pontuais e isoladas. A leitura comparativa das reformulações introduzidas nas edições

posteriores permite observar o amadurecimento institucional da política, sem deslocar o foco analítico do universo empírico investigado. Observa-se que o diferencial das instituições de destaque reside na conjugação de vários fatores, com um eixo central no comprometimento explícito e prático da gestão escolar. Este engajamento se materializa na priorização orçamentária para ações afirmativas e na facilitação de formação continuada para a equipe, constituindo a base necessária para outras iniciativas florescerem.

Além do apoio da gestão, um critério decisivo é a inserção transversal e intencional da temática racial no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esta incorporação transforma o documento de uma diretriz formal em um guia orientador ativo, influenciando a revisão de currículos, planos de aula e métodos de avaliação, o que garante a permanência da pauta antirracista independentemente de flutuações nas equipes gestora e pedagógica.

A participação estudantil autêntica e protagonizada emerge como outro pilar fundamental, frequentemente canalizada por meio de grêmios estudantis revitalizados, comissões de direitos humanos e coletivos juvenis, como coletivos de negros/as, de mulheres negras, LGBTQIAPN+ ou de cultura hip-hop. Esses grupos lideram assembleias, produzem conteúdos midiáticos como podcasts e zines, e organizam eventos culturais, atuando como poderosos agentes de conscientização entre seus pares junto às propostas do trabalho pedagógico.

Segundo Petrônio Domingues (2024), essa mobilização juvenil no contexto do movimento negro também reflete o fortalecimento das identidades negras e a defesa de uma expressão cultural voltada à valorização das raízes afro-brasileiras, especialmente na cultura e nas artes. A juventude, com seu engajamento em práticas culturais, como o hip-hop e outras manifestações artísticas, não só resgata sua autoestima, mas também se posiciona como parte essencial da luta contra o racismo, com discursos e práticas que vão além da resistência e que afirmam, em diferentes esferas, o direito ao protagonismo negro.

O diálogo constante com organizações da sociedade civil confere profundidade e legitimidade às ações desenvolvidas. As escolas premiadas frequentemente citam parcerias substantivas com grupos de capoeira, comunidades de terreiro, ONGs locais focadas em direitos humanos e visitas a museus e outros espaços de cultura e memória, que oferecem repertório cultural, suporte metodológico e conexão com as demandas da comunidade.

A sustentabilidade das iniciativas é assegurada pela criação de espaços institucionalizados de monitoramento e reflexão, que transcendem reuniões esporádicas. Destacam-se as comissões permanentes de equidade racial, fóruns bimestrais de discussão e observatórios escolares contra a discriminação, compostos por representantes de todos os

segmentos da escola. Esses comitês têm a função crucial de colher denúncias, avaliar o clima escolar, propor novas políticas e garantir que a autorreflexão sobre o racismo institucional seja uma prática contínua e efetiva, fechando o ciclo de uma abordagem integral e estruturante.

A investigação em curso buscará verificar em que medida essas características se confirmam nos casos analisados, considerando as especificidades de cada escola, de suas ações e as suas condições materiais, históricas, humanas e culturais.

3.2 Distribuição territorial da política: participação das CREDEs e SEFORs

Este tópico analisa a distribuição da adesão e do desempenho das escolas no Selo Escola Antirracista, a partir da comparação entre as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), considerando o número de instituições participantes, certificadas e premiadas, bem como as variações nas pontuações obtidas.

Figura 1 - CREDEs do Ceará e SEFORs



Fonte: Imagem disponibilizada no site do Governo do estado do Ceará (2019)⁷

⁷ A imagem pode ser acessada através do site. Disponível em:

<https://www.ce.gov.br/2019/04/11/governo-detalha-metas-para-o-ensino-medio-em-2019/>. Acesso em: 18 maio 2026.

A organização territorial da rede estadual de ensino do Ceará ocorre por meio de vinte Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e de três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFORs), responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica das escolas estaduais em diferentes regiões do estado. Essa distribuição territorial busca descentralizar as ações da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), considerando as especificidades sociais, econômicas e educacionais de cada região.

A CREDE 1 possui sede em Maracanaú e abrange os municípios de Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maranguape e Pacatuba. A CREDE 2, sediada em Itapipoca, contempla os municípios de Amontada, Apuiarés, Itapajé, Miraíma, Paracuru, Paraipaba, Pentecoste, São Gonçalo do Amarante, São Luís do Curu, Tejuçuoca, Trairi, Tururu, Umirim e Uruburetama. Já a CREDE 3 possui sede em Acaraú e compreende os municípios de Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco e Morrinhos. A CREDE 4 localiza-se em Camocim e atende Barroquinha, Chaval, Granja, Martinópolis e Uruoca. A CREDE 5, sediada em Tianguá, abrange Carnaubal, Croatá, Guaraciaba do Norte, Ibiapina, Ipu, São Benedito, Ubajara e Viçosa do Ceará. A CREDE 6 possui sede em Sobral e contempla os municípios de Alcântaras, Cariré, Coreaú, Forquilha, Frecheirinha, Graça, Groaíras, Hidrolândia, Irauçuba, Massapê, Meruoca, Moraújo, Mucambo, Pacujá, Pires Ferreira, Reriutaba, Santana do Acaraú, Senador Sá e Varjota.

A CREDE 7 está sediada em Canindé e atende os municípios de Caridade, General Sampaio, Itaitira, Paramoti e Santa Quitéria. A CREDE 8, localizada em Baturité, abrange Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção. A CREDE 9 possui sede em Horizonte e contempla Beberibe, Cascavel, Chorozinho, Pacajus e Pindoretama. A CREDE 10, sediada em Russas, atende Alto Santo, Aracati, Fortim, Icapuí, Itaiçaba, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte. A CREDE 11 localiza-se em Jaguaribe e abrange Ererê, Iracema, Jaguaretama, Jaguaribara, Pereiro e Potiretama. A CREDE 12, sediada em Quixadá, contempla Banabuiú, Boa Viagem, Choró, Ibareta, Ibicuitinga, Madalena e Quixeramobim. A CREDE 13 possui sede em Crateús e atende Ararendá, Catunda, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga e Tamboril.

A CREDE 14 está sediada em Senador Pompeu e abrange Deputado Irapuan Pinheiro, Milhã, Mombaça, Pedra Branca, Piquet Carneiro e Solonópolis. A CREDE 15 possui sede em Tauá e contempla os municípios de Aiuaba, Arneiroz, Parambu e Quiterianópolis. A CREDE

16 localiza-se em Iguatu e atende Acopiara, Cariús, Catarina, Jucás, Orós e Quixelô. A CREDE 17, sediada em Icó, abrange Baixio, Cedro, Ipaumirim, Lavras da Mangabeira, Umari e Várzea Alegre. A CREDE 18 possui sede em Crato e contempla Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Campos Sales, Nova Olinda, Potengi, Saboeiro, Salitre, Santana do Cariri e Tarrafas. A CREDE 19, sediada em Juazeiro do Norte, atende os municípios de Barbalha, Caririaçu, Farias Brito, Granjeiro e Jardim. Por fim, a CREDE 20 possui sede em Brejo Santo e abrange Abaiara, Aurora, Barro, Jati, Mauriti, Missão Velha, Milagres, Penaforte e Porteiras. Em Fortaleza, a organização administrativa da rede estadual ocorre por meio das SEFORs I, II e III, responsáveis pelas escolas estaduais da capital cearense⁸.

Essa divisão regional evidencia as diferentes configurações territoriais presentes no estado, permitindo compreender como as desigualdades educacionais e as distintas condições institucionais podem impactar a implementação de políticas públicas, como o Selo Escola Antirracista, nas diversas regiões do Ceará.

Ao analisar os dados da Tabela 2, observa-se que a baixa adesão em determinadas regiões, como as CREDEs 2 e 11, não pode ser explicada por uma suposta ausência de populações negras, indígenas ou quilombolas. Municípios pertencentes à CREDE 2, como Tururu e Itapipoca, apresentam percentuais expressivos de população negra, alcançando aproximadamente 80%⁹ e 78,4%¹⁰, respectivamente, índices superiores aos observados em municípios com maior destaque no Selo Escola Antirracista, como Maracanaú, cuja população negra corresponde a cerca de 73,5% (Parda tem o somatório de 157.320 e preta 15.114).¹¹

Esses dados sugerem que a composição demográfica, isoladamente, não garante maior adesão ou melhor desempenho na política.¹² Embora a presença de populações indígenas, quilombolas e negras pode ter uma possibilidade de circulação de debates ligados à Educação

⁸ Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Adaptado de “Lista das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE”. Disponível em: SEDUC-CE. Acesso em: 22 maio 2026.

⁹ Adota-se a compreensão de população negra utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que agrega as categorias “preta” e “parda”. Desse modo, considerando os dados apresentados, a população negra corresponde a 12.330 indivíduos (969 pessoas pretas e 11.361 pardas), o que representa aproximadamente 80% do total analisado. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/tururu/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 10 maio 2026.

¹⁰ Conforme a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que compreende a soma das populações autodeclaradas pretas e pardas. Em Itapipoca, esse grupo corresponde a aproximadamente 78,4% da população municipal preta 7.579 + parda 95.226, segundo dados do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/itapipoca/pesquisa/10114/352409>. Acesso em: 10 maio 2026.

¹¹ Os dados são disponibilizados pelo IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maracanau/pesquisa/10114/352409>. Acesso em: 10 maio 2026.

¹² Os dados são disponibilizados pelo IBGE. Mais informações no *link* para dowload. Disponível em: <https://share.google/UH91JLM0yy4o0IDMo>. Acesso em: 10 maio 2026.

para as Relações Étnico-Raciais (ERER), seus efeitos parecem depender da existência de redes locais de mobilização, da atuação da gestão escolar e do grau de institucionalização da pauta antirracista no cotidiano das escolas.

Nas CREDEs 1 e 9, por exemplo, observa-se a coexistência entre maior adesão ao Selo e territórios marcados pela presença de comunidades tradicionais, coletivos culturais e experiências anteriores de mobilização em torno das questões raciais. Já na CREDE 2, apesar da forte presença quilombola em municípios como Tururu, os dados indicam que essa composição territorial não tem se traduzido, necessariamente, em maior participação ou certificação no âmbito da política.

Nesse sentido, a análise indica que a presença de estudantes negros, indígenas e quilombolas não implica, por si só, maior adesão ou engajamento com o Selo Escola Antirracista. Esse resultado evita interpretações que atribuam a esses grupos a responsabilidade pela promoção da educação antirracista, evidenciando que a efetivação da política depende do compromisso institucional da escola e da corresponsabilidade de toda a comunidade escolar. Os dados apontam para a necessidade de considerar também fatores institucionais, pedagógicos e administrativos que influenciam a capacidade das escolas de incorporar, registrar e sistematizar ações vinculadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Quando essas dimensões não são incorporadas de forma estruturada pela gestão educacional, a própria presença negra, indígena e quilombola do território tende a permanecer pouco visibilizada no planejamento escolar e nas ações institucionais voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008.

Essa heterogeneidade também se expressa nos índices de desempenho, com grande número de escolas situadas abaixo de 600 pontos ou mesmo com pontuação zero, sinalizando que a maioria dos estabelecimentos ainda enfrenta dificuldades para atender aos critérios estabelecidos pelo Selo.

Essa distribuição desigual não é, por si, objeto central desta pesquisa, mas cumpre função ilustrativa: ajuda a compreender a dinâmica territorial de adesão e os resultados obtidos pelas escolas, constituindo um preâmbulo para a análise dos casos das três instituições selecionadas, em que se investigam as causas e os desdobramentos dos resultados alcançados na implementação das ações relativas ao Selo Escola Antirracista.

Tabela 2 – Classificação das CREDEs/SEFORs participantes do I Edital do Selo Escola Antirracista (2023)

CREDE/SEFOR	PREMIADAS	CERTIFICADAS	PARTICIPANTES	TOTAL CREDE/SEFOR
Crede 1	1	6	50 (32 fizeram abaixo de 600 e 18 obtiveram zero ponto)	
Crede 2	-	-	Nenhuma escola	
Crede 3	1		4 (abaixo de 600 pontos, mas não zeraram)	
Crede 4			4 (abaixo de 600 pontos, uma escola zerou)	
Crede 5		2	14 (nove abaixo de 600 pontos, cinco escolas zeraram)	
Crede 6		3	9 (sete abaixo de 600 pontos, duas zeraram)	
Crede 7			3 (abaixo de 600 pontos)	
Crede 8	-	1	1 (abaixo de 600 pontos)	-
Crede 9	1	6	7 (seis abaixo de 600 pontos, uma zerou)	
Crede 10	-	-	3 (duas abaixo de 600 pontos, uma zerou)	
Crede 11	-	-	-	
Crede 12		1	1 (zerou)	
Crede 13			7 (cinco abaixo de 600 pontos, duas zeraram)	
Crede 14	-	1	-	
Crede 15	-	-	1 (abaixo de 600, mas não zerou)	
Crede 16	-	2	1	
Crede 17			2 (uma abaixo de 600, uma zerou)	
Crede 18		1	4 (duas abaixo de 600, duas zeraram)	
Crede 19		1	-	
Crede 20		1	3 (as três abaixo de 600 pontos)	
Sefor 1		1	2 (abaixo de 600 pontos, mas não zeraram)	
Sefor 2		1	8 (cinco abaixo de 600 pontos, três zeraram)	
Sefor 3		1	2 (uma abaixo de 600 pontos, uma zerou)	
TOTAL	3	28	133	

Fonte: Resultado do edital Selo Escola Antirracista disponibilizado pela SEDUC-CE (2023)¹³

A concentração de escolas certificadas na CREDE 9 (Horizonte), com pontuações elevadas que se aproximam de centros de referência como Aquiraz, sugere que o êxito na adesão ao Selo não se restringe a aspectos administrativos, mas também se relaciona às dinâmicas territoriais. Uma hipótese interpretativa possível é que a presença de comunidades tradicionais e territórios quilombolas na região contribua para uma maior explicitação das questões raciais e para a mobilização em torno de políticas como o Selo Escola Antirracista. Nesses contextos, como propõe Cunha Júnior (2019), a escola pode ser compreendida como parte de uma “territorialidade negra”, na qual a identidade não se limita ao currículo formal,

¹³

Disponível em:
<https://www.seduc.ce.gov.br/2023/11/14/lancado-edital-do-selo-escola-antirracista-para-unidades-de-ensino-da-rede-publica-estadual/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

constituindo-se como experiência social vivida.

Em contrapartida, as CREDEs 2 (Itapipoca) e 11 (Jaguaribe) registraram ausência total de participação. A não adesão pode estar associada a especificidades locais, como dificuldades na mobilização das gestões regionais e escolares ou limitações de ordem técnico-administrativa no processo de submissão ao edital.

Ademais, considerando o contexto urbano e os resultados observados, é possível levantar a hipótese de que formas de racismo epistemológico (França, 2024) possam se manifestar na dificuldade de explicitação das tensões raciais no espaço escolar. Nesse sentido, a diversidade urbana, por vezes compreendida como expressão de um ambiente cosmopolita, pode contribuir para o deslocamento do debate racial para um plano secundário, o que tende a impactar a adesão a políticas que exigem seu enfrentamento explícito.

Os dados indicam que a adesão formal ao edital não garante, necessariamente, a consolidação de práticas antirracistas estruturadas, considerando a incidência de pontuações zeradas ou insuficientes entre as escolas participantes. No entanto, os resultados disponibilizados não detalham quais critérios específicos deixaram de ser cumpridos pelas instituições com baixo desempenho, o que limita a identificação das principais fragilidades, sejam elas relacionadas à formação docente, às práticas pedagógicas ou à gestão escolar. Dessa forma, a análise deve considerar essa limitação. Nesse sentido, o impacto do Selo pode variar conforme a estrutura e a organização pedagógica das instituições. As EEEPs¹⁴, voltadas à formação técnica e à inserção no mundo do trabalho, tendem a articular o enfrentamento do racismo a discussões sobre desigualdades no mercado laboral, como discriminação em processos seletivos e sub-representação de pessoas negras em cargos de liderança. Já as EEMTIs¹⁵, em função da ampliação da jornada escolar, apresentam maior potencial para o desenvolvimento contínuo de projetos interdisciplinares, como eletivas e clubes temáticos, voltados à discussão da identidade racial e ao enfrentamento do racismo estrutural.

¹⁴Conforme a Secretaria de Educação do estado informa: “A educação profissional dá maior amplitude à concepção do direito à educação por criar condições para que se estabeleça um diálogo com o mundo do trabalho. Ao privilegiar o ensino integrado, o Governo do Ceará oferece aos alunos que concluíram o ensino fundamental a matrícula única para o Ensino Médio e formação técnica, abrindo a possibilidade de ingressarem nas Escolas Estaduais de Educação Profissional” (SEDUC, n.d.). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-profissional/>. Acesso em: 10 maio 2026.

¹⁵ Segundo a Secretaria de Educação do estado: “A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) está concebida como comunidade de aprendizagem. Ou seja, alunos, escola e comunidade estabelecem objetivos comuns e implementam ações baseadas em evidências científicas para alcançar a máxima aprendizagem para todos e a melhoria da convivência entre todos”. (SEDUC, 2023). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>. Acesso em: 10 maio 2026.

Nesse sentido, a eficácia do Selo Escola Antirracista depende da formulação da política em nível central e da superação de barreiras estruturais e da mobilização das diferentes territorialidades que compõem a rede estadual de ensino.

De modo geral, observa-se concentração da participação em um número reduzido de CREDEs, evidenciando desigualdades territoriais na adesão à política. Algumas regionais, como as CREDEs 7, 10 e 12, apresentam participação reduzida, indicando menor presença de instituições certificadas e possíveis limitações na mobilização institucional e no acesso a formações continuadas.

Entre as hipóteses explicativas, destacam-se possíveis limitações na capacidade de mobilização das gestões regionais e escolares, dificuldades no acesso a formações continuadas acerca da temática das relações étnico-raciais, bem como restrições de ordem técnico-administrativa para a organização e submissão da documentação exigida pelo edital. Além disso, fatores estruturais, como condições de infraestrutura escolar e menor disponibilidade de tempo pedagógico para o desenvolvimento de projetos contínuos, podem influenciar diretamente a adesão e o desempenho das escolas nessas regiões.

Os dados demonstram que o Selo, apesar de seu potencial simbólico, não tem alcançado com equidade o conjunto das escolas públicas do estado. A baixa adesão e as pontuações insuficientes revelam que a política precisa ir além da lógica da premiação e avançar na direção da garantia de condições efetivas para que práticas educacionais antirracistas se consolidem no cotidiano escolar. É preciso que o Estado assuma essa tarefa como um compromisso permanente e estruturante, e não apenas por meio de editais pontuais.

Nesse sentido, coloca-se em questão a capacidade do Selo, enquanto política pública, de contribuir efetivamente para a promoção da igualdade nas relações étnico-raciais. Torna-se fundamental que as escolas desenvolvam ações contínuas de enfrentamento ao racismo ao longo de todo o ano letivo, evitando sua restrição a períodos específicos ou ao cumprimento pontual das exigências do edital.

3.3 Entre a adesão e a institucionalização: o que explicam as variações nas pontuações do Selo

O foco investigativo recai nas três instituições da rede estadual, identificadas neste estudo como Escola A (Aquiraz), Escola B (Itarema) e Escola C (Horizonte), selecionadas por apresentarem elevado desempenho e reconhecimento no ciclo inaugural da política, em 2023.

A escolha dessas unidades permite compreender as práticas que passaram a operar como referência no âmbito da política educacional analisada, enquanto outras escolas da rede

são mobilizadas em caráter comparativo, com o objetivo de evidenciar nuances e desafios territoriais, sem deslocar o foco analítico do estudo.

Os dados foram extraídos dos resultados oficiais do I Edital do Selo Escola Antirracista (SEDUC-CE, 2023). A compilação dessas informações permitiu identificar uma variação acentuada no desempenho institucional, revelando que, enquanto algumas unidades escolares alcançaram pontuações próximas ao teto máximo em razão do atendimento rigoroso aos critérios estabelecidos nas três categorias avaliativas do edital — Currículo e Projeto Político-Pedagógico, Recursos e Materiais e Gestão e Espaço Físico —, outras não atingiram a pontuação mínima de 600 pontos exigida para a certificação. A análise dessas pontuações não se limita à hierarquização quantitativa, mas utiliza o desempenho em cada categoria como indicador das dinâmicas internas e das capacidades técnico-administrativas de cada contexto escolar frente à implementação da política.

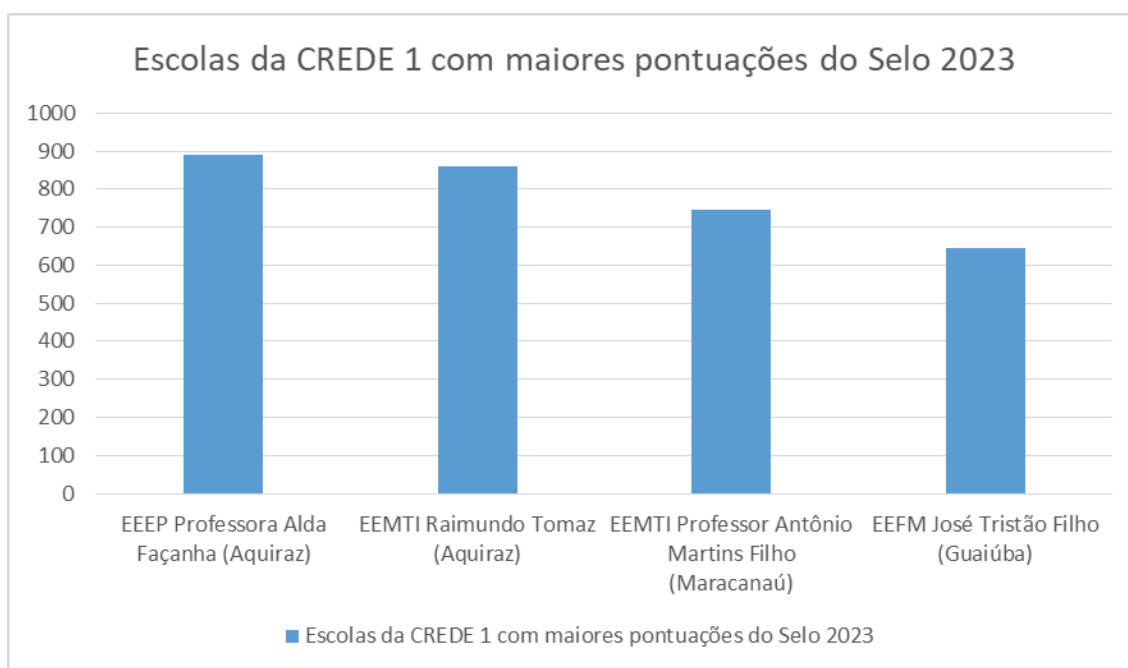
Nesse cenário, a atuação de uma equipe gestora ativa aparece como um dos elementos relevantes para compreender o êxito da proposta. Para fins desta pesquisa, define-se "gestão ativa" como a liderança que assume a responsabilidade política e administrativa pela pauta racial, deslocando as ações antirracistas da voluntariedade individual de docentes isolados para o centro do planejamento estratégico da escola. Concretamente, essa atuação se articula na atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar, na garantia de tempos e recursos para a formação continuada do corpo docente e no suporte institucional a coletivos e laboratórios, como na escola A. Assim, o resultado satisfatório nas pontuações não é um dado meramente técnico, pode ser compreendido como expressão de uma gestão que busca institucionalizar práticas voltadas à valorização da temática racial.

3.3.1 Assimetrias territoriais e variações de desempenho no processo de certificação

A heterogeneidade dos resultados obtidos no Selo Escola Antirracista revela que o desempenho institucional não responde a uma lógica linear de distribuição territorial. Ainda que fatores regionais incidam nas condições de implementação da política, a variação expressiva entre escolas situadas em uma mesma coordenadoria evidencia que a certificação também depende de dinâmicas internas relacionadas à capacidade de organização técnico-administrativa, ao engajamento da gestão escolar e ao grau de institucionalização das práticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Na CREDE 1¹⁶, que abrange oito municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, como Aquiraz, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba, observa-se uma grande variação nas pontuações das escolas, com algumas instituições alcançando desempenhos elevados, enquanto outras não atingem a pontuação mínima exigida.

Gráfico 1 - Escolas da CREDE 1 com maiores pontuações no Selo 2023



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026), com base em dados da SEDUC-CE (2023)¹⁷

O Gráfico 1 apresenta a pontuação de quatro escolas pertencentes à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1, com as maiores pontuações da respectiva CREDE, conforme o resultado final do I Edital do Selo Escola Antirracista. A EEEP Professora Alda Façanha (Aquiraz) obteve a maior pontuação, com 890 pontos, seguida pela EEMTI Raimundo Tomaz (Aquiraz), que alcançou 860 pontos. Ambas atingiram a marca dos 800 pontos, situando-se entre as escolas com melhor desempenho no edital. Já a EEMTI Professor Antônio Martins Filho (Maracanaú) com 745 pontos e a EEFM José Tristão Filho

¹⁶As informações sobre os municípios da CREDE estão disponíveis no site da SEDUC-CE. Disponível em: <https://www.crede01.seduc.ce.gov.br/municipios/>. Acesso em: 2 fev. 2026.

¹⁷ Todas as informações da figura foram retiradas do site oficial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/11/14/lancado-edital-do-selo-escola-antirracista-para-unidades-de-ensino-da-rede-publica-estadual/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

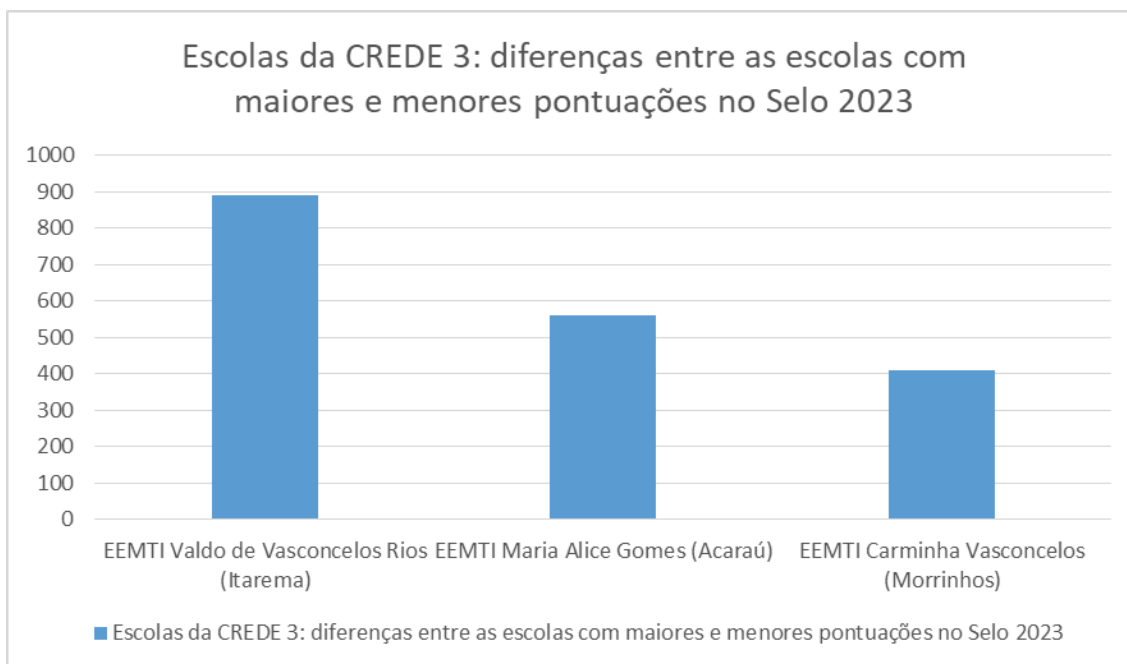
(Guaiúba) registrou 645, sendo certificadas.

Enquanto duas instituições demonstraram alto desempenho em conformidade com os critérios estabelecidos no edital, outras três obtiveram resultados mais modestos. Houve escolas que foram lidas apenas como participantes, devido à pontuação ter sido zero ou abaixo de 600 pontos. Dentre as inúmeras escolas que zeraram: a EEEP Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota (Maracanaú) e a EEEP Maria Carmem Vieira Moreira (Maracanaú).¹⁸ Já a EEEP Salaberga Torquato Gomes de Matos (Maranguape) obteve o resultado de escola participante, com a pontuação de 325. Houve escolas classificadas apenas como participantes, em razão de pontuações nulas ou inferiores a 600 pontos. Dentre essas instituições, observa-se a presença de unidades localizadas em municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, como Maracanaú e Maranguape, evidenciando que o baixo desempenho não se restringe a territórios específicos, mas se manifesta em diferentes contextos da rede estadual. Algumas dessas instituições registraram pontuação zero, enquanto outras obtiveram resultados intermediários, como 325 pontos, mantendo-se na condição de participantes no edital. Na CREDE 3¹⁹, responsável pela gestão e desenvolvimento da educação em municípios da região norte do estado, como Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco e Morrinhos, também se identificam contrastes significativos. Enquanto algumas instituições atingem pontuações próximas ao limite máximo, outras permanecem em níveis intermediários ou abaixo da pontuação mínima para certificação, evidenciando desigualdades no processo de adesão à política.

No caso da CREDE 3, situada no litoral oeste do Ceará, foram analisadas quatro escolas que participaram do processo avaliativo. O gráfico a seguir apresenta as pontuações obtidas por essas instituições, permitindo visualizar as assimetrias de desempenho e os contrastes entre as escolas que atingiram os requisitos mínimos e aquelas que se destacaram no resultado.

¹⁸ De fato, não é possível afirmar com precisão o que levou essas escolas a não alcançarem pontuações mais elevadas, tendo em vista que a pesquisa não contemplou visitas ou interações diretas com as suas equipes gestoras, docentes ou estudantes.

¹⁹ Dados sobre os nomes dos municípios no site da SEDUC. Disponível em: <https://www.crede03.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2026.

Gráfico 2 - Escolas da CREDE 3: diferenças entre as escolas com maiores e menores pontuações no Selo 2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos a partir do site da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (2026).²⁰

O Gráfico 2 apresenta as pontuações obtidas por três escolas da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 3, sendo estas as que obtiveram as pontuações mais altas no processo de certificação do *Selo Escola Antirracista* em todo o estado do Ceará. As instituições analisadas são: EEMTI Carminha Vasconcelos (Morrinhos), EEMTI Maria Alice Gomes (Acaraú) e EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios (Itarema).

Observa-se uma variação expressiva entre as escolas, com ênfase para a EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios (Itarema), que alcançou a maior pontuação da CREDE 3, com 990 pontos, aproximando-se do máximo de 1000. Essa pontuação garantiu à escola a premiação e a colocou entre as mais bem avaliadas do estado. A atuação da Valdo de Vasconcelos Rios (Itarema) contrasta com as outras instituições da CREDE 3. A EEMTI Maria Alice Gomes (Acaraú) registrou desempenho intermediário, com 560 pontos, enquanto a EEMTI Carminha Vasconcelos (Morrinhos) obteve 410 pontos.

3.3.2 Gestão escolar e institucionalização das práticas antirracistas

²⁰Os resultados são expostos no site da Secretaria do Estado. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/11/14/lancado-edital-do-selo-escola-antirracista-para-unidades-de-ensino-da-rede-publica-estadual/>. Acesso em: 18 maio 2026.

Uma das fragilidades históricas das políticas de enfrentamento ao racismo nas escolas é a predominância de ações pontuais, muitas vezes desvinculadas de uma abordagem curricular e institucional mais integrada. Para Arruda e Andrade (2017, p. 39), superar essa fragmentação exige justamente o oposto: as desigualdades “precisam ser analisadas de forma entrelaçada e demandam uma abordagem sistêmica para se pensar em políticas educacionais adequadas ao enfrentamento das desigualdades”.

Sem essa perspectiva integrada, as ações tendem a se limitar a programas assistenciais ou suplementares, sem alterar de fato as estruturas que sustentam a reprodução das desigualdades. Na mesma direção, Arroyo (2017) aponta que a relação educação–desigualdades precisa ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se afirmando como sujeitos políticos de políticas e afirmações positivas.

A efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas instituições escolares exige mudanças estruturais nas práticas curriculares e uma reflexão crítica sobre a formação docente. Gomes (2012) destaca que a educação constitui um campo tenso de articulação entre teoria e prática, sendo um dos espaços centrais dos dilemas relacionados à descolonização curricular, especialmente no que se refere à inserção obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas brasileiras. Nesse sentido, a implementação da ERER ultrapassa a mera inclusão de conteúdos, exigindo transformações nas práticas pedagógicas e curriculares, conforme orienta o Parecer CNE/CP 003/2004, ao propor a superação do currículo eurocêntrico e a valorização da diversidade étnico-racial.

A estrutura normativa que fundamenta o Selo Escola Antirracista dialoga diretamente com as orientações estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004, ao reconhecer que a Educação para as Relações Étnico-Raciais deve ultrapassar ações episódicas e assumir caráter transversal, permanente e institucionalizado no currículo escolar. Nesse sentido, os critérios de pontuação previstos no edital, como a revisão do Projeto Político-Pedagógico, a realização de formações continuadas, o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares e o estímulo à autodeclaração racial consciente, evidenciam um esforço de alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais, na medida em que induzem as escolas à incorporação formal dessas dimensões em sua organização pedagógica. Entretanto, as discrepâncias observadas entre as pontuações das escolas analisadas nas CREDEs 1, 3 e 9 demonstram que o atendimento formal aos critérios não assegura, por si só, a consolidação de práticas efetivamente comprometidas com a transformação curricular e institucional proposta pelas Diretrizes. Esse cenário sugere que, embora o Selo constitua importante mecanismo de

indução normativa, sua efetividade depende da capacidade concreta das instituições escolares de traduzir tais exigências em processos pedagógicos contínuos, e não apenas em registros burocráticos destinados à certificação.

A configuração do edital do Selo, com forte ênfase na produção documental e na apresentação de evidências materiais, impõe uma lógica de "gestão por evidências" que pode sufocar a espontaneidade do fazer pedagógico. Esta estrutura funciona como um filtro excludente para escolas com menor capacidade técnico-administrativa, uma vez que o sucesso na certificação passa a depender da habilidade de sistematização burocrática e não apenas da existência da prática em si.

Com base no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2022, a atuação da instituição em relação às questões étnico-raciais não se limita a eventos isolados, mas se ancora em uma concepção formativa orientada à construção de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e enfrentar desigualdades sociais e raciais. Nesse contexto, destaca-se o projeto institucional voltado à valorização da cultura afro-brasileira, desenvolvido de forma contínua desde a década de 2010.

Essas ações envolvem diferentes componentes curriculares e mobilizam docentes de diversas áreas, culminando em produções como dramatizações, exposições temáticas, produções textuais, painéis informativos e apresentações culturais organizadas pelos/as estudantes.

Ao longo de sua trajetória, o projeto passou por um processo de ampliação temática e metodológica, incorporando também a história e a cultura indígena, além de estabelecer articulações com comunidades locais, o que possibilitou o desenvolvimento de atividades investigativas e produções de caráter científico no âmbito escolar.

A temática étnico-racial aparece articulada ao currículo escolar, envolvendo componentes da base comum, eletivas e projetos interdisciplinares voltados às africanidades e ao enfrentamento de preconceitos raciais e territoriais.

Nesse contexto, a experiência da Escola B (Itarema) busca superar a abordagem fragmentada ao institucionalizar as práticas antirracistas por meio da revisão e adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar. Essa inserção estrutural é factual e contínua, uma vez que a temática não se restringe a datas comemorativas, mas permeia a organização curricular em eletivas (*Identidade Cultural Afro-brasileira e Indígena, Memória e cultura afro-brasileira e indígena e Cinema, negritude e sociedade*), projetos de iniciação científica para o Ceará Científico e o uso de literatura autoral que aborda o racismo e o *bullying* no cotidiano.

Os avanços na afirmação desses sujeitos são evidenciados pelo fortalecimento da autodeclaração racial entre os/as estudantes e pela mobilização de toda a comunidade escolar, incluindo funcionários/as da secretaria e do apoio, que participaram de formações externas de longa duração referentes à temática.

Esse quadro evidencia que, embora o Selo proponha critérios padronizados, a capacidade das escolas em atender a esses requisitos está diretamente condicionada por suas realidades e engajamentos locais.

No caso da Escola de Ensino Médio de Aquiraz (Escola A), objeto deste estudo, que obteve 890 pontos no Selo Escola Antirracista e se destacou entre as melhores classificadas na CREDE 1, os dados de campo evidenciam a implementação de ações voltadas à temática racial, especialmente no que se refere ao processo de autodeclaração. É o que será discutido mais adiante, à luz dos dados qualitativos coletados na análise documental, nas entrevistas e nos materiais produzidos pelas escolas.

Embora a experiência da Escola B (Itarema) evidencie uma trajetória consolidada de institucionalização das práticas antirracistas, os dados produzidos na Escola A (Aquiraz) indicam que esse movimento também pode ser observado em instituições cuja consolidação se expressa por meio de estratégias recentes de mobilização pedagógica e administrativa articuladas ao processo certificatório.

Em 2025, também concorrendo novamente ao Selo, foi observada a realização de formações destinadas aos estudantes dos primeiros, segundos e terceiros anos, com duração aproximada de quarenta minutos, conduzidas pela gestão escolar. Nessas ocasiões, foram utilizados materiais adaptados, com o objetivo de aproximar os/as estudantes do processo de autopercepção racial.

Além disso, a escola promoveu uma formação específica para o corpo docente acerca do processo de autodeclaração, com participação integral dos/as professores/as, visando à apropriação dos procedimentos e à posterior mediação junto aos/as estudantes. Observou-se, ainda, a realização de reuniões no âmbito do Laboratório escolar, voltadas à elaboração de estratégias e conteúdos a serem trabalhados com os/as estudantes, bem como a construção coletiva de materiais pedagógicos relacionados à temática.

Esses elementos indicam a existência de iniciativas institucionais organizadas em torno da pauta racial, particularmente no que se refere à operacionalização da autodeclaração no contexto escolar. Contudo, a análise dessas ações demanda atenção às suas condições de continuidade, aprofundamento e articulação com o currículo, aspectos que serão discutidos mais adiante à luz dos dados qualitativos provenientes das observações, entrevistas e análise

documental.

Os achados evidenciam que a institucionalização das práticas antirracistas depende menos da adesão formal ao edital e mais da capacidade de incorporá-las à cultura organizacional da escola. Nesse sentido, o Selo Escola Antirracista opera como importante mecanismo de indução política, mas sua efetividade concreta permanece condicionada ao engajamento da gestão escolar, à formação continuada dos sujeitos envolvidos e à articulação permanente entre currículo, práticas pedagógicas e compromisso institucional com a equidade racial.

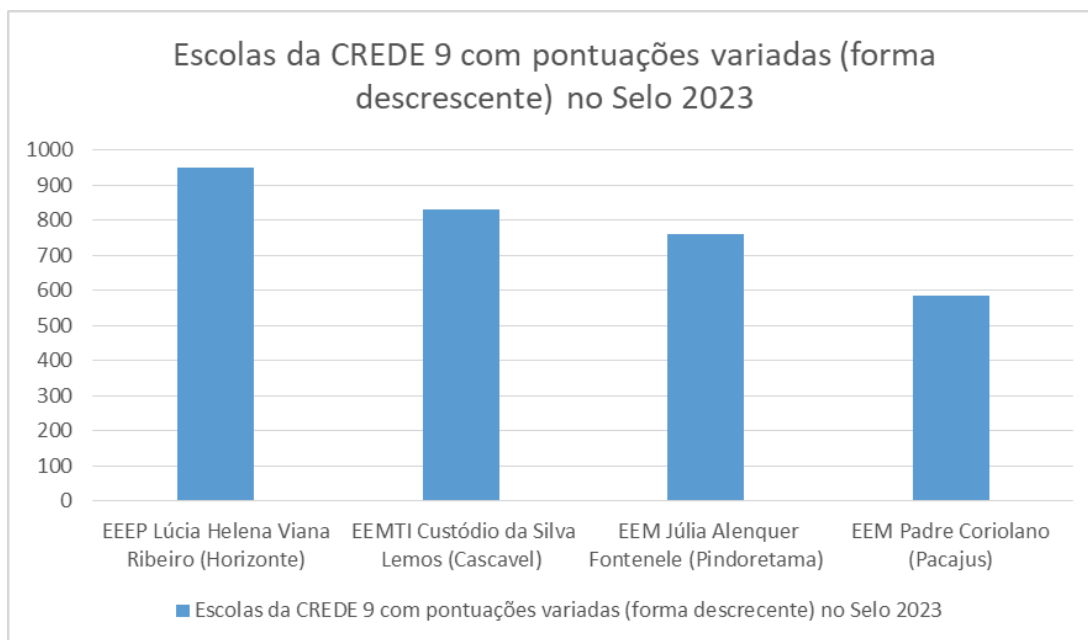
3.3.3 Desigualdades institucionais e desempenho no Selo Escola Antirracista

As diferenças observadas na capacidade de articulação entre gestão escolar, currículo, formação docente e sistematização das ações repercutem diretamente nos resultados obtidos pelas instituições no processo de certificação do Selo Escola Antirracista. Nesse sentido, a análise das pontuações permite compreender como as desigualdades institucionais e territoriais presentes entre as CREDEs influenciam tanto a apropriação das diretrizes da política quanto às condições concretas de implementação das ações exigidas pelo edital.

De modo semelhante, na CREDE 9, que abrange municípios como Beberibe, Cascavel, Chorozinho, Horizonte, Pacajus e Pindoretama, observa-se a presença de instituições com alto desempenho, ao lado de outras com pontuações intermediárias, indicando variações na apropriação das diretrizes e na sistematização das ações exigidas pela política.²¹

²¹ As informações foram retiradas do site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www.crede09.seduc.ce.gov.br/>. Acesso: 18 maio 2026.

Gráfico 3 - Escolas da CREDE 9 com pontuações variadas de forma decrescente no Selo 2023



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados obtidos da Secretaria do Estado do Ceará (SEDUC-CE)²².

A 9ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 9) foi instituída pelo Decreto nº 24.274, de 22 de novembro de 1996, no governo de Tasso Jereissati, durante a gestão do então secretário de educação Antenor Napolini. Sua sede está localizada no município de Horizonte.

Dentre as quatro instituições analisadas, destaca-se a EEEP Lúcia Helena Viana Ribeiro (Horizonte), que alcançou 950 pontos, seguida pela EEMTI Custódio da Silva Lemos (Cascavel), com 830 pontos, pela EEM Júlia Alenquer Fontenele (Pindoretama), com 760 pontos, e pela EEM Padre Coriolano (Pacajus), com 585 pontos.

Essa diferença de pontuação entre as escolas sugere a existência de diferentes níveis de engajamento com as diretrizes e critérios estabelecidos pelo edital. No entanto, é importante ressaltar que a presente pesquisa não realizou visitas nem entrevistas nas escolas Custódio da Silva Lemos, Júlia Alenquer Fontenele e Padre Coriolano. Como não foram realizadas entrevistas ou visitas nessas instituições, as interpretações apresentadas possuem

²² Os resultados são expostos no site da Secretaria do Estado. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/11/14/lancado-edital-do-selo-escola-antirracista-para-unidades-de-ensino-da-rede-publica-estadual/>. Acesso em: 18 maio 2026.

caráter exploratório.

No caso da EEEP Lúcia Helena Viana Ribeiro (Horizonte), cuja pontuação foi a mais alta da CREDE 9, é possível haver fatores institucionais que favoreçam uma maior articulação em torno das pautas antirracistas. No entanto, apenas um estudo de campo mais aprofundado poderia confirmar essa hipótese.

É plausível, todavia, considerar que as variações nas pontuações podem refletir diferenças na capacidade de mobilização interna, no histórico de ações voltadas para as relações étnico-raciais e na estrutura administrativa disponível para a elaboração e sistematização dos documentos exigidos pelo processo de certificação. Além disso, aspectos como apoio da gestão escolar, trajetória de formação dos/as professores/as e até mesmo o nível de conhecimento sobre as políticas de educação para as relações étnico-raciais podem ter influenciado nos desempenhos.

A ausência de registros no tocante às formações específicas prévias para essas unidades sugere que parte das ações pode ter sido desenvolvida a partir de iniciativas institucionais das próprias escolas. Isso indica que o acesso à formação continuada pode não ter ocorrido de maneira uniforme entre todas as unidades da rede, fazendo com que algumas escolas dependessem de seus próprios esforços para desenvolver ações voltadas à educação para as relações étnico-raciais. O cenário reforça a importância de políticas de formação continuada planejadas e articuladas em nível institucional, uma vez que, conforme destacam Santos, Lima e Delgado (2025), a formação permanente é fundamental para garantir a atualização dos docentes, a consolidação de práticas pedagógicas e a qualidade das ações desenvolvidas nas escolas.

Outro elemento que pode ter impactado os resultados é a familiaridade das equipes escolares com processos avaliativos baseados em produção documental e autoavaliação institucional, exigência central no edital do Selo. Como aponta Ball (1994, p. 19), as políticas educacionais, ao serem implementadas em diferentes contextos institucionais, são reinterpretadas e recriadas pelos atores locais, não produzindo efeitos uniformes ou previamente determinados.

Dessa forma, o foco desta análise não reside no mapeamento integral de todas as instituições participantes do I Edital, mas na identificação das nuances socioterritoriais e administrativas que alteram o desempenho das escolas no processo de certificação. O objetivo central desse movimento é compreender como variáveis como a localização geográfica, o perfil étnico-racial e a anterioridade de projetos antirracistas interferem na capacidade de a escola traduzir suas práticas em evidências documentais válidas para o Selo.

O uso de visualizações gráficas e tabelas comparativas nesta pesquisa sintetiza os dados quantitativos, evidenciando como as disparidades de pontuação se distribuem entre as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs). Essa organização favorece a identificação de padrões territoriais, indicando que o desempenho na certificação não se explica exclusivamente por critérios administrativos, mas também por dinâmicas contextuais. Observa-se que algumas CREDEs, como 1, 3 e 9, apresentam maior concentração de resultados positivos, enquanto as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFORs) registram menor adesão e desempenho. Esses resultados sugerem a necessidade de aprofundar a análise de como diferentes contextos territoriais e institucionais incidem na mobilização das escolas em torno da política.

Em alguns casos observados, escolas com recursos limitados apresentaram desempenho elevado associado à existência de equipes gestoras mobilizadas e históricos consolidados de práticas antirracistas, como a Caravana, no município de Itarema, que ocorre desde 2011. Embora as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) ofereçam mais espaço para atividades complementares e as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) exigem abordagens específicas voltadas ao mercado de trabalho, ambas as modalidades mostram que a efetividade da política depende da capacidade de institucionalizar o debate racial no Projeto Político-Pedagógico. Assim, as visualizações funcionam como um filtro para investigar como o engajamento local e a consciência racial do território podem transcender as barreiras administrativas e financeiras

Os investimentos públicos em educação são fundamentais, e seus efeitos dependem das condições materiais e territoriais das escolas. Dados de Fortaleza indicam que bairros com menor IDH concentram maior proporção de população preta,²³ enquanto bairros de alto IDH apresentam maior presença de moradores/as brancos/as, evidenciando a racialização e a territorialização das desigualdades educacionais, bem como a necessidade de políticas públicas orientadas pela equidade.

Soma-se a isso a possibilidade de que a composição racial da capital, historicamente associada a processos de embranquecimento simbólico e social, influencie tanto as dinâmicas escolares quanto as prioridades institucionais, contribuindo para menor visibilidade e adesão a políticas de enfrentamento direto ao racismo. Assim, a baixa certificação em Fortaleza deve ser compreendida como expressão de disputas históricas, raciais e políticas mais amplas, e

²³

Disponível em:
<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/proporcao-de-pessoas-pretas-e-maior-nos-bairros-de-fortaleza-com-menor-idh-veja-dados-por-local-1.3589524>. Acesso em: 10 jan. 2025.

não apenas como um dado técnico da implementação da política.

Nesse contexto, essas escolas encontram dificuldades para cumprir os requisitos de políticas como o Selo Escola Antirracista, e para oferecer uma educação de qualidade, que assegure o pleno desenvolvimento das potencialidades dos/as estudantes. De acordo com Rezende *et al.* (2025), a gestão escolar é um fator essencial na promoção de ambientes educacionais inclusivos e inovadores, transcendendo a mera coordenação de recursos e assumindo uma função de articulação de políticas que garantam equidade e igualdade de oportunidades.

Quando as lideranças escolares não demonstram um comprometimento explícito com a promoção da educação antirracista, a política perde sua eficácia, independentemente das intenções da proposta inicial. A aplicabilidade do Selo exige, por isso, uma mudança profunda no paradigma educacional da escola, que vai além da adesão formal à política, demandando um engajamento real e contínuo da gestão.

A carência de formação continuada para os/as docentes também é um fator determinante. A formação dos/as professores/as no Brasil, frequentemente fragmentada e insuficiente, não tem sido capaz de atender às exigências educacionais contemporâneas. A formação contínua é essencial para atualizar os conhecimentos e as práticas pedagógicas, permitindo que os/as educadores/as se adaptem às novas demandas do ensino. Nesse sentido, a formação específica a respeito de temas como práticas pedagógicas antirracistas torna-se crucial. No entanto, muitas escolas ainda carecem de programas consistentes de capacitação e aperfeiçoamento profissional, o que compromete diretamente a qualidade do ensino (Santos; Lima; Delgado, 2025).

Desse modo, a análise geral das pontuações se torna não apenas um retrato quantitativo das ações estabelecidas a partir do Selo, mas também um ponto de partida para investigações mais profundas sobre as práticas escolares de promoção da equidade racial no Ceará.

3.4 O processo de certificação e os resultados do Selo Escola Antirracista

Com cento e sessenta e quatro instituições de ensino inscritas em 2023, a iniciativa alcançou as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) e os três núcleos regionais de Fortaleza (SEFORs), demonstrando o interesse de parte significativa das escolas da rede estadual com a temática antirracista. Apesar da ampla participação, apenas

três escolas conseguiram atingir pontuações elevadas e receberam as premiações, enquanto outras obtiveram certificação parcial ou de participação simbólica, o que revela tanto os avanços quanto os desafios de ações dessa política pública.

A Escola A, vinculada à CREDE 01, em Aquiraz, completou a lista de escolas premiadas, com 890 pontos. A análise documental e os registros institucionais indicam que um dos diferenciais observados nesse conjunto de experiências foi a atuação de uma docente da área de Humanas,²⁴ embora atualmente esteja lotada em outra instituição, teve papel central na mobilização em torno do Selo Escola Antirracista.

Inicialmente vinculada à Escola C (Horizonte), a docente foi responsável por impulsionar a participação da instituição no projeto, introduzindo uma abordagem antirracista tanto na produção de materiais quanto nos processos formativos destinados ao corpo docente. Sua trajetória como intelectual da educação, posteriormente compondo a gestão da Escola A, evidencia a potencialidade de promover mudanças significativas em um curto espaço de tempo.

Em aproximadamente um ano, conseguiu articular ações que resultaram na conquista do Selo pela Escola C (Horizonte). Após sua transferência para a Escola A (Aquiraz), também incentivou a adoção de práticas pedagógicas que contribuíram para a obtenção do Selo por essa instituição, evidenciando a circulação de saberes e estratégias entre diferentes contextos escolares.

A Escola B, vinculada à CREDE 03, em Itarema, obteve a primeira colocação geral, com 990 pontos, evidenciando um trabalho consistente e abrangente em todas as categorias avaliadas.

Localizada no litoral oeste cearense, a quatrocentos e vinte e nove quilômetros de Fortaleza, a instituição destacou-se pela integração das temáticas étnico-raciais em seu Projeto Político-Pedagógico, articulando ações que vão desde a reformulação curricular até a reconfiguração e ocupação de diferentes espaços escolares, como sala de aula, laboratório e ambientes ao ar livre, ampliando as possibilidades de vivência e aprendizagem no contexto escolar.

O processo de certificação, detalhado na seção anterior, permitiu identificar não apenas o alcance quantitativo da política, mas também desigualdades importantes na distribuição territorial das escolas certificadas e premiadas, evidenciando diferentes

²⁴ Por questões éticas e em conformidade com as diretrizes de proteção de dados, a SEDUC-CE orientou que os/as envolvidos/as não fossem nomeados/as.

capacidades institucionais de apropriação dos critérios do edital.

A Escola C, vinculada à CREDE 9, em Horizonte, obteve a segunda colocação, com 950 pontos, destacando-se pela produção de materiais de caráter antirracista e pela promoção de processos formativos no interior da instituição. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se a produção de documentários realizados em terreiros, entendidos neste contexto como espaços de referência das religiões de matriz africana, elaborados pelos próprios estudantes, bem como intervenções artísticas, como pinturas em telhas, que mobilizam a criatividade discente e contribuem para a ampliação das percepções acerca da cultura afro-brasileira.

No que se refere à formação continuada, a escola tem incentivado a participação docente em cursos voltados às relações étnico-raciais, buscando ampliar o repertório teórico e pedagógico dos/as professores/as. Contudo, observa-se que tais iniciativas têm sido majoritariamente assumidas por docentes da área de Humanas, ao menos desde 2023, o que indica que a abordagem das relações étnico-raciais ainda se concentra em componentes curriculares específicos, evidenciando a necessidade de fortalecer uma perspectiva interdisciplinar que favoreça sua articulação com as diferentes áreas do conhecimento. A aproximação analítica entre essas instituições justifica-se pela circulação de práticas, repertórios formativos e experiências pedagógicas mediadas pela atuação compartilhada de profissionais que transitaram entre esses contextos escolares.

As três escolas premiadas no primeiro ciclo representam diferentes regiões do estado e desenvolveram ações distintas no enfrentamento ao racismo institucional.

3.5 Evolução dos critérios e diretrizes nos editais do Selo Escola Antirracista: uma leitura entre 2023, 2024 e 2025

A análise comparativa entre os três editais consecutivos evidencia permanências e reformulações que revelam um processo de amadurecimento político e técnico da iniciativa. Dentre os aspectos mantidos, destaca-se o objetivo central da política: certificar escolas que apresentem ações e projetos pedagógicos voltados à equidade racial, com base em práticas significativas. A exigência de uma pontuação mínima de 600 pontos para certificação foi preservada, assim como a estrutura de inscrição digital e o foco no protagonismo estudantil. A seleção das três escolas mais bem pontuadas, com direito à premiação (financeira e honorária), também foi mantida, assegurando um reconhecimento público das experiências consideradas exitosas.

O Edital inaugural de 2023 atesta uma concepção ainda fortemente centrada no reconhecimento e incentivo de práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas pelas escolas.

A política aparece, nesse primeiro momento, marcada por um caráter mobilizador e formativo, priorizando o estímulo à realização de projetos, eventos, produções culturais e ações de valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena. Os critérios de avaliação privilegiavam a diversidade de iniciativas pedagógicas e a visibilidade das experiências escolares, com menor ênfase em mecanismos sistemáticos de monitoramento institucional ou análise de indicadores raciais. Nesse sentido, o primeiro edital revela uma política ainda em fase de implantação, voltada sobretudo à sensibilização da rede e à indução de práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Contudo, o Edital de 2024 apresenta inovações relevantes que demonstram a tentativa de estruturar o Selo como uma política de maior continuidade, alcance e capilaridade. A principal novidade é a criação da figura da *Escola Mentora*, instituições certificadas em 2023 que passam a acompanhar outras escolas da mesma regional que ainda não obtiveram a certificação. Essa mentoria é regulamentada por critérios específicos, como a apresentação de plano de trabalho e registro das ações desenvolvidas, além da realização de encontros formativos entre as unidades envolvidas. Tal medida amplia a dimensão coletiva da política, fomentando redes de apoio e compartilhamento de práticas no interior da rede pública estadual, algo que remete aos princípios da gestão democrática e da formação colaborativa.

O segundo edital do Selo Escola Antirracista aprofunda o rigor técnico ao exigir que as instituições apresentem evidências documentais de uma gestão comprometida com a equidade, superando a mera execução de atividades isoladas. Um dos avanços mais significativos reside na obrigatoriedade da análise racializada dos indicadores educacionais, como SPAECE e IDEB. Também se torna relevante a incorporação de elementos como o censo de raça/cor da comunidade escolar, o que aponta para o monitoramento das desigualdades raciais no ambiente escolar.

O terceiro edital explicita um movimento de maior formalização e tecnificação da política. Mantendo a lógica de certificação por pontuação, o regulamento amplia o detalhamento das exigências documentais, restringe os formatos aceitos para comprovação das ações e intensifica a padronização dos registros submetidos à plataforma, o que sugere um reforço dos mecanismos de controle técnico sobre as práticas escolares. Ao mesmo tempo, institucionaliza de forma mais consistente a análise dos indicadores educacionais por raça/cor, incorporando dados de proficiência, frequência e autodeclaração racial como parâmetros de monitoramento. A figura da Escola Mentora também é redefinida, assumindo responsabilidades formais de acompanhamento, registro e indução pedagógica junto às unidades não certificadas. Se, por um lado, tais reformulações indicam um esforço de

consolidação administrativa da política, por outro, ampliam as exigências burocráticas impostas às escolas, tensionando a relação entre fortalecimento institucional e capacidade concreta de operacionalização no cotidiano escolar.

As escolas devem mensurar, de forma documental, como o recorte de raça e cor impacta os resultados de proficiência, utilizando esses dados para planejar intervenções pedagógicas que elevem o rendimento de estudantes negros/as e indígenas. Além da análise de dados, o rigor se manifesta na exigência de alterações estruturais nos documentos norteadores, como a atualização do Regimento Escolar para prever a mediação de conflitos étnico-raciais e a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) conforme as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. O edital também estabelece a necessidade de mecanismos de proteção institucional, como canais internos para registro e encaminhamento de denúncias de racismo, exigindo relatórios que comprovem o atendimento desses casos. Por fim, a validação das práticas tornou-se mais criteriosa, demandando evidências auditáveis como listas de frequência, fotos, vídeos e *links* de produções audiovisuais ou científicas afrocentradas, consolidando um modelo de gestão baseado em registros permanentes e resultados mensuráveis.

O edital de 2024 também amplia o incentivo à produção midiática e cultural com recorte étnico-racial, reconhecendo com mais pontuação ações como podcasts, rádios escolares, produção de cordéis, quadrinhos e outros materiais pedagógicos antirracistas protagonizados por estudantes. Essa mudança se alinha a perspectivas que defendem a importância da presença negra e indígena em múltiplas linguagens e suportes.

Outro ponto relevante é a ampliação do período de execução das práticas, que se estende de outubro de 2023 a setembro de 2024, proporcionando às escolas mais tempo para planejamento e implementação das ações. Essa flexibilização é necessária, especialmente em contextos escolares com limitações na estrutura técnica ou no acesso à formação continuada, embora não seja suficiente para superar todas as barreiras estruturais que ainda persistem no empenho de projetos educacionais de médio e longo termo.

Além disso, é importante observar que o aumento das exigências documentais e técnicas, como relatórios digitais detalhados, planejamento anual e registros em vídeo, podem representar um desafio às escolas com menos recursos administrativos e menos expertise no uso de ferramentas e tecnologias digitais. Se, por um lado, a qualificação contribui para o fortalecimento da política e sua institucionalização, por outro, pode limitar a participação de escolas que atuam com protagonismo, mas sem os meios para registrar formalmente as suas experiências.

A comparação entre os editais de 2023, 2024 e 2025 permite compreender o Selo Escola Antirracista como uma política em movimento, que busca se consolidar no cotidiano da escola pública cearense. A introdução de mecanismos de articulação entre escolas, o aprofundamento dos critérios avaliativos e o incentivo à produção cultural, audiovisual e artística com enfoque racial revelam uma tentativa de expandir os alcances da política para além do simbólico. O acompanhamento das escolas premiadas, especialmente das que atuarão como mentoras, será fundamental para avaliar os efeitos práticos das mudanças e suas implicações no desenvolvimento de práticas educacionais voltadas ao enfrentamento do racismo.

Tabela 3 – Levantamento das escolas nos anos 2023, 2024 e 2025 ²⁵

Ano	Escolas inscritas	Premiadas	Certificadas	Participantes ²⁶
2023	164	3	31	133
2024	386	5	67	-
2025	387	3	78	-

Fonte: Célula de Educação Quilombola, das Relações étnico-raciais e dos povos e comunidades tradicionais (2026).

A comparação entre os resultados do I e II Editais do Selo Escola Antirracista, promovidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, evidencia uma série de elementos que permitem refletir no tocante aos sentidos, alcances e limites dessa política pública em expansão, voltada ao enfrentamento do racismo nas escolas da rede estadual. Os documentos oficiais, publicados em novembro de 2023 e novembro de 2024, oferecem um

²⁵ Os dados foram disponibilizados pela Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais – CEERQ. As informações não estavam disponíveis no site da SEDUC-CE, tendo sido encaminhadas no decorrer da pesquisa por meio de comunicação institucional. Mas no site da SEDUC-CE, é possível olhar as escolas premiadas, certificadas e participantes. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/11/07/ii-edital-do-selo-escola-antirracista-certificara-aco-es-em-prol-da-equidade-racial-na-rede-estadual/>
<https://www.seduc.ce.gov.br/2025/11/07/seduc-lanca-iii-edital-do-selo-escola-antirracista/>. Acesso em: 28 mar. 2026.

²⁶ A Tabela 3 reúne informações referentes ao conjunto das escolas participantes do Selo Escola Antirracista. Os dados foram disponibilizados pela Célula de Educação Escolar Quilombola da SEDUC-CE. Contudo, apenas o edital de 2023 apresentou a relação completa das escolas participantes. Nos editais de 2024 e 2025, essa informação não foi divulgada, razão pela qual não foi possível incluir o quantitativo de escolas participantes referente a esses anos na tabela.

panorama quantitativo das escolas premiadas, certificadas e participantes, constituindo um material de análise importante para compreender como a proposta do Selo tem sido interpretada, operacionalizada e (re)significada no interior das unidades escolares.

Uma das primeiras diferenças que chamam atenção na leitura comparativa desses resultados refere-se à quantidade de escolas certificadas e premiadas ao longo das duas edições. Em 2023, o número de escolas premiadas foi restrito a apenas três instituições, enquanto no ano seguinte esse número subiu para cinco. No que diz respeito às escolas, a expansão também foi notável: no primeiro edital, cerca de trinta escolas foram certificadas, enquanto no segundo esse número ultrapassou a marca de sessenta unidades. Essa ampliação pode ser interpretada como um indicativo de que mais escolas conseguiram alinhar suas práticas pedagógicas aos critérios estabelecidos no edital, demonstrando uma maior mobilização institucional frente às exigências do Selo.

A elevação das pontuações atribuídas às escolas ao longo dos dois anos também chama a atenção. Em 2023, a escola que obteve a maior pontuação alcançou 990 pontos; ao passo que, em 2024, duas instituições atingiram a pontuação máxima de 1000 pontos. Essa elevação, que também se verifica na média geral das escolas certificadas, levanta questões importantes sobre os critérios de avaliação. Essa tensão entre rigor avaliativo e estímulo à adesão é uma questão central no debate referente às políticas públicas de reconhecimento e avaliação, especialmente quando envolvem temas sensíveis como o enfrentamento ao racismo. Os dados de 2025 reforçam essa tendência de expansão gradual da política. Embora o número de escolas inscritas tenha permanecido praticamente estável em relação ao ano anterior, observa-se novo aumento no quantitativo de escolas certificadas, que passa de sessenta e sete para setenta e oito instituições. O dado sugere uma maior adaptação das escolas aos critérios do Selo, ao mesmo tempo em que aponta para a consolidação progressiva da política no âmbito da rede estadual.

No caso do Selo Escola Antirracista, flexibilizar excessivamente os critérios avaliativos pode gerar uma expansão numérica de escolas certificadas, mas sem a garantia de que mudanças estruturais estejam, de fato, acontecendo no cotidiano escolar. Isso dilui o sentido da política, transformando-a em uma chancela formal de engajamento, mas sem assegurar que haja enfrentamento efetivo ao racismo institucional. Por outro lado, manter critérios demasiadamente rígidos pode desestimular escolas que, apesar das dificuldades, estão iniciando um processo de mobilização e que poderiam avançar se contassem com um reconhecimento inicial. É nesse equilíbrio delicado entre rigor e estímulo que se define tanto o alcance quanto os limites da política em questão.

A diversidade no perfil das escolas que obtiveram os melhores resultados também deve ser analisada com cautela. Não se pode esquecer que as desigualdades estruturais e contextuais impactam na implementação e nos resultados das políticas educacionais. Enquanto no I Edital predominavam Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e Escolas Profissionais, o II Edital trouxe uma configuração mais heterogênea, com a presença de Centros de Educação de Jovens e Adultos entre os/as premiados/as e de Centros de Idiomas como participantes. Esse dado sinaliza uma ampliação do alcance da política, contemplando diferentes modalidades e configurações de ensino e reconhecendo práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos historicamente marginalizados dentro da própria rede estadual. A inclusão de um CEJA entre os/as premiados/as sugere que as ações antirracistas não estão restritas a um tipo específico de organização escolar, o que pode indicar uma expansão da compreensão institucional a respeito do que significa construir um projeto educativo comprometido com a equidade racial, especialmente entre estudantes com histórias e condições de vida mais vulnerabilizadas, como são as do público da Educação de Jovens e Adultos/as.

Entretanto, apesar desse avanço, é preciso reconhecer a permanência de desigualdades regionais. A partir disso, é possível compreender minimamente as nuances, proximidades e distâncias entre os municípios e regiões onde se concentram as escolas com melhor aproveitamento. Essas assimetrias reforçam a necessidade de um olhar atento da Secretaria da Educação para os territórios que, historicamente, apresentam menor índice de participação ou de desempenho em políticas educacionais com enfoque em direitos humanos.

Outro aspecto que merece análise diz respeito à ausência de divulgação da pontuação das escolas não certificadas no II Edital. Em 2023, todas as escolas participantes tiveram suas pontuações publicadas, incluindo aquelas que não atingiram a pontuação mínima para a certificação, o que permitiu uma visão mais ampla sobre o desempenho geral da rede estadual. No entanto, em 2024, essa transparência foi reduzida, e o documento oficial apresentou apenas as escolas certificadas e premiadas, sem informações das unidades que participaram, mas que não obtiveram pontuação suficiente. A ausência desses dados restringe a possibilidade de análises comparativas mais abrangentes acerca das dificuldades enfrentadas pelas escolas no processo de adesão e validação das ações propostas pelo edital. Nesse mesmo edital de 2024, as premiações financeiras, de R\$10.000,00, R\$7.000,00 e R\$5.000,00, foram apresentadas como incentivo ao fortalecimento dos projetos escolares. Ainda assim, permanece a necessidade de examinar em que medida esses mecanismos têm contribuído para a promoção da equidade racial no cotidiano escolar.

Algumas unidades que, em 2023, estavam entre as últimas colocadas ou que figuravam apenas como participantes com pontuação bastante reduzida, conseguiram, em 2024, saltar para o grupo das certificadas ou até mesmo das premiadas. Um exemplo emblemático é a EEMTI Marconi Coelho Reis (Cascavel), que no primeiro edital alcançou apenas 390 pontos e, no segundo, obteve a pontuação máxima de 1000 pontos. Movimento semelhante pode ser observado na trajetória da EEMTI Francisco Nailton Cavalcante de Lima (Aquiraz), que saiu da condição de participante com zero ponto para uma posição de relevância entre as premiadas com 965 pontos. Esses saltos podem ter diferentes explicações. De um lado, os dados podem refletir a mobilização das equipes escolares para qualificar suas práticas pedagógicas, por meio de projetos, parcerias e formações. De outro, não se pode descartar a possibilidade de modificações nos critérios avaliativos ou de reinterpretação dos indicadores adotados pela comissão responsável.

Apesar dos desafios identificados ao longo da análise, é inegável que o Selo Escola Antirracista vem produzindo movimentações no interior das escolas cearenses, contribuindo para a inserção mais sistemática das diretrizes previstas nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no cotidiano escolar, especialmente por meio de ações formativas, revisões curriculares e projetos voltados às relações étnico-raciais.

A ampliação do número de unidades certificadas indica que o tema da equidade racial tem ganhado espaço nas pautas institucionais, o que pode se traduzir em mudanças nas práticas pedagógicas, nos projetos interdisciplinares e nas estratégias de formação de professores/as. No entanto, é fundamental que essas transformações sejam acompanhadas de um processo avaliativo consistente e contínuo, que privilegie a qualidade e a extensão das ações desenvolvidas e que mantenha o foco no caráter formativo da política educacional antirracista.

É necessário que o processo de avaliação consiga captar, com sensibilidade e profundidade, os avanços qualitativos nas relações étnico-raciais nas escolas. Isso inclui, por exemplo, a capacidade das instituições em promover o protagonismo estudantil negro/a, revisar seus currículos de forma crítica, adotar práticas pedagógicas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena e enfrentar situações de discriminação racial presentes no cotidiano escolar. O Selo Escola Antirracista também opera como um mecanismo de acompanhamento e exigência da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), prevista na LDB a partir das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Tais dimensões, quando ausentes ou frágeis, podem comprometer os impactos esperados de iniciativas como a do Selo Escola Antirracista. É imprescindível que a Secretaria

da Educação mantenha a política em constante processo de aprimoramento, assegurando critérios nítidos, metas formativas e estratégias de acompanhamento que não se limitem à lógica de premiação. A manutenção da divulgação ampla e transparente das informações também é uma condição essencial para o fortalecimento da política. A publicação das pontuações de todas as escolas participantes, incluindo aquelas que não atingiram os critérios mínimos, contribui para o fortalecimento do controle social e para a construção de diagnósticos mais precisos sobre os desafios que ainda persistem na prática da educação antirracista no Ceará.

3.6 A métrica e o cotidiano: contradições na avaliação do Selo Escola Antirracista (CE, 2023–2025)

Ao analisar os relatórios do Selo Escola Antirracista referentes aos anos de 2023 e 2024, observa-se a persistência de desafios, especialmente no que diz respeito à execução e à validação das ações propostas pelas escolas. As invalidações de 2025 serão comentadas, mas é importante reforçar que as análises foram acrescentadas posteriormente, pois saíram recentemente os resultados. Embora os documentos revelem um volume expressivo de atividades cadastradas, parcela significativa dessas iniciativas foi invalidada pela comissão avaliadora.

Mais do que indicar ausência de ações, esses dados revelam fragilidades na sistematização, no registro e na formalização das práticas pedagógicas, tensionando a relação entre o que é efetivamente realizado no cotidiano escolar e aquilo que é institucionalmente reconhecido pela política pública.

A comparação entre os editais de 2023, 2024 e 2025 explicita limites do processo avaliativo. No primeiro ciclo, a comissão foi composta exclusivamente por técnicos da Secretaria da Educação, conferindo ao processo caráter predominantemente técnico-burocrático. Em 2024, a inclusão de docentes indicados pelo Movimento Negro Unificado do Ceará (MNU/CE) ampliou a representatividade política da avaliação. Contudo, a lógica de aferição permaneceu orientada pela centralidade do registro documental, priorizando relatórios, fotografias e comprovações formais em detrimento da análise qualitativa dos impactos produzidos sobre as desigualdades raciais no ambiente escolar.

O edital de 2024 evidencia ainda um deslocamento da simples execução de atividades para uma gestão orientada por evidências, especialmente com a exigência do Censo de Raça e da análise dos indicadores de proficiência do SPAECE e do IDEB segundo raça/cor. Esse

movimento demonstra a tentativa de institucionalizar o enfrentamento ao racismo mediante o uso de métricas quantificáveis para identificar desigualdades educacionais. Embora tais critérios sejam relevantes para consolidar mecanismos de monitoramento, sua exigência não garante, por si só, transformações efetivas no cotidiano pedagógico. A simples comprovação da realização de palestras, oficinas, aulas de campo ou disponibilidade de acervo literário com protagonismo negro não assegura a incorporação orgânica da educação antirracista ao currículo escolar.

Outro limite refere-se à dificuldade de articulação entre essas iniciativas e o Projeto Político-Pedagógico das escolas. Em contextos curriculares marcados por rigidez organizacional, como ocorre em parte das escolas profissionais, a incorporação transversal da pauta racial encontra obstáculos adicionais, dificultando sua consolidação como princípio estruturante da prática educativa. Nos anos analisados, os relatórios utilizados nesta pesquisa foram disponibilizados pela Célula de Educação Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e dos Povos e Comunidades Tradicionais (CEERQ), vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), mediante solicitação acadêmica. Os dados referem-se aos ciclos de 2023, 2024 e 2025.

Antes da análise da Tabela 4, é importante ressaltar que os critérios de avaliação do Selo Escola Antirracista passaram por sucessivas reformulações ao longo das edições de 2023, 2024 e 2025. Em decorrência dessas alterações, alguns critérios foram suprimidos, incorporados a outros ou tiveram sua redação modificada, enquanto novos critérios foram incluídos nos editais posteriores. Por essa razão, alguns campos da tabela não apresentam percentuais de invalidação, o que não significa ausência de avaliação ou inexistência de invalidações, mas sim que o respectivo critério não constava naquele edital ou foi reorganizado em outra categoria. Assim, a comparação entre os anos deve considerar as mudanças na estrutura dos editais, que refletem o processo de aperfeiçoamento da política e de seus instrumentos de avaliação.

Tabela 4 – Critérios dos editais e invalidações

Critério avaliado	2023	2024	2025
Ações com religiões de matriz africana	13 (17,2%)	121 (64.6%)	56 (33.3%)
Ações artístico-culturais (capoeira, hip-hop, culinária, música, pesquisa raça/cor com os sujeitos da comunidade escolar)	176 (61.6%)		
Ações culturais sobre a temática étnico-racial, tendo como sugestões: atividades da Cultura Hip-Hop (voltadas ao MC, DJ, Grafitti, e suas danças); Danças afro, afro-brasileiras ou indígenas; Oficinas de	Critério adaptado nos outros editais	179 (60.9%)	121 (32.3%)

capoeira; Oficinas de percussão; Oficina de jogos africanos e indígenas; Teatro; Oficinas de Culinária Afro; Produção de artesanato afro, afro-brasileiro ou indígena			
Aulas de campo (memória e patrimônio negro)	74 (53.5%)	235 (58.6%)	64 (25%)
Revisão do PPP (Leis 10.639/03 e 11.645/08)	13 (17,2%)	101 (48.5%)	65 (43.%)
Planejamento anual de formação continuada	Critério inexistente	96 (57.6%)	49 (40.4%)
Projetos/NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas)	13 (22.2%)	53 (43.4%)	21 (22.2%)
Canais de denúncia de discriminação racial	7 (14.1%)	44 (36.4%)	27 (24.2%)
Análise racializada (SPAECE/IDEB)	Critério inexistente	40 (32.0%)	36 (32.3%)
A escola possui livros didáticos que tratem positivamente a questão racial, destacando personagens negros/as numa perspectiva afro-affirmativa.	16 (23,2%)	-	-
Organização de acervo literário, com personagens, protagonistas negros/as e escritoras/es que representem a diversidade racial da população brasileira, conforme sugestões contidas no Anexo V	Critério adaptado para nos outros editais	80 (43.4%)	48 (34.3%)
Produções midiáticas gráficas - A escola produziu revista, jornal, cordel, quadrinhos, cartilha, folder ou outro material gráfico sobre a temática étnico-racial.	7 (9,1%)	64 (38.4%)	38 (31.3%)
Produções midiáticas audiovisuais	9 (16.2%)	55 (42.4%)	32 (30.3%)
Produções midiáticas podcasts/rádio	6 (12%)	33 (34.3%)	21 (27.3%)
Ressignificação de espaços físicos		58 (37.4%)	29 (23,2%)
Presença de espaços físicos	11 (16.2%)		
Censo de raça das/os suas/seus estudantes e trabalhadoras/es, promovido pela escola, com base na autodeclaração e aplicação prática dos resultados (discussão dos resultados e ações a partir destes).		68 (38.4%)	-
Aplicação da sequência didática em letramento racial, no material da Campanha da indicada Autodeclaração “Pelo Direito de Ser e Existir”, direcionado ao Projeto Professor Diretor de Turma.	Critério inexistente		36 (29.3%)

Fonte: Informações disponibilizadas pela CEERQ - SEDUC/CE em 2026²⁷.

Esse movimento sugere um processo gradual de adaptação institucional às exigências do edital. Ainda assim, a recorrência de invalidações nos ciclos iniciais evidencia dificuldades estruturais no atendimento aos critérios estabelecidos. Em muitos casos, a reprovação decorreu da inadequação das evidências apresentadas, tais como registros fotográficos genéricos, ausência de detalhamento metodológico ou documentação insuficiente para comprovar objetivamente a realização das atividades.

Os dados evidenciam entraves recorrentes em diferentes dimensões da política de equidade racial nas escolas. No eixo da gestão escolar para a equidade, destaca-se o planejamento anual de formação continuada que, em 2024, registrou noventa e seis

²⁷ As informações referentes às invalidações foram disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará exclusivamente para fins desta pesquisa. Esses dados não se encontram disponíveis em plataformas públicas ou sítios eletrônicos oficiais. O registro desta informação visa atestar a procedência e a veracidade dos dados utilizados, bem como reconhecer eticamente a fonte fornecedora das informações.

invalidações (57,6% das submissões), recuando para quarenta e nove (40,4%) em 2025. Esse cenário sugere uma dificuldade crônica das instituições em institucionalizar processos formativos contínuos voltados ao corpo docente e demais profissionais da educação.

Situação semelhante é observada na implementação de canais de denúncia de discriminação racial, que registraram quarenta e quatro invalidações (36,4%) em 2024 e vinte e sete (24,2%) em 2025. Somado a isso, a análise racializada dos indicadores educacionais (como SPAECE e IDEB) apresentou limitações expressivas, mantendo um índice de rejeição em torno de 32% nos dois ciclos analisados (quarenta invalidações em 2024 e trinta e seis em 2025). Esses indicadores apontam tanto para a fragilidade na formalização de mecanismos institucionais permanentes de enfrentamento ao racismo quanto para dificuldades técnicas e político-pedagógicas na leitura crítica das desigualdades raciais a partir dos resultados de proficiência.

No campo documental, a revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), em conformidade com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, registrou cento e uma invalidações (48,5%) em 2024 e sessenta e cinco (43%) em 2025, revelando obstáculos persistentes à institucionalização normativa da educação antirracista na estrutura legal das escolas.

O Eixo 1, referente às ações com religiões de matriz africana, apresentou 121 invalidações (64,6%) em 2024, constituindo o maior percentual entre os critérios analisados, seguido de 56 invalidações (33,3%) em 2025. Esses resultados, por si sós, não permitem estabelecer uma relação causal entre as invalidações e o racismo religioso. Contudo, suscitam reflexões sobre os desafios enfrentados pelas escolas na abordagem dessa temática. Conforme destaca Rodrigues (2020, p. 47), o racismo religioso constitui uma categoria formulada a partir da perspectiva dos povos de religiões de matriz africana, expressando a experiência daqueles que vivenciam perseguições e discriminações em razão de suas práticas religiosas. Nessa perspectiva, embora os dados não permitam afirmar que as invalidações decorreram de situações de racismo religioso, eles evidenciam a necessidade de aprofundar a compreensão dos fatores que dificultam a implementação de ações voltadas às religiões de matriz africana no contexto escolar.

Chama atenção o contraste entre esse elevado percentual de invalidação e os resultados observados em outros critérios voltados às manifestações artístico-culturais afro-brasileiras e indígenas, que apresentaram índices significativamente mais elevados de validação. Embora os dados não permitam identificar as razões específicas das invalidações, eles sugerem que a dimensão religiosa permanece como um dos aspectos mais sensíveis da implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, refletindo tensões históricas em

torno do reconhecimento das religiões de matriz africana no espaço escolar.

Além disso, os elevados índices de invalidação em critérios estruturantes, como a revisão do Projeto Político-Pedagógico e o planejamento anual de formação continuada, indicam que a institucionalização da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 ainda encontra dificuldades para se consolidar de forma permanente nas escolas. Em conjunto, esses resultados apontam que a efetivação do Selo Escola Antirracista depende não apenas da realização de ações pontuais, mas também do fortalecimento de processos formativos, do apoio institucional e da ampliação de estratégias voltadas ao enfrentamento do racismo religioso e à incorporação da educação das relações étnico-raciais ao cotidiano escolar.

No eixo das práticas culturais e pedagógicas, as ações artístico-culturais registraram índices elevados de invalidação, passando de cento e setenta e seis registros (61,6%) em 2023 para cento e setenta e nove (60,9%) em 2024. Já as aulas de campo voltadas à memória e patrimônio negro totalizaram o maior volume absoluto de reprovações, com duzentas e trinta e cinco invalidações (58,6%) em 2024. Tais resultados sugerem um descompasso estrutural: as escolas enfrentam dificuldades em traduzir vivências e práticas pedagógicas em evidências formais e documentais compatíveis com as exigências técnicas e burocráticas da avaliação do Selo.

Quanto aos recursos didático-pedagógicos, a organização de acervo literário com protagonismo negro e diversidade racial computou oitenta invalidações (43,4%) em 2024 e quarenta e oito (34,3%) em 2025. Paralelamente, o desenvolvimento de produções midiáticas, gráficas, audiovisuais e em formato de podcasts ou rádio, manteve índices relevantes de reprovação ao longo do triênio (2023–2025), indicando barreiras na consolidação de práticas pedagógicas antirracistas mediadas por múltiplas linguagens.

Em suma, a persistência e a magnitude dessas invalidações permitem levantar a hipótese de que os resultados não refletem apenas falhas operacionais das unidades escolares, mas também obstáculos institucionais mais amplos. Dentre eles, destacam-se a sobrecarga administrativa das equipes gestoras, a insuficiência de apoio técnico-formativo por parte das instâncias centrais e a escassez de condições estruturais para a sustentação continuada das ações. Os resultados indicam que a certificação, embora relevante como mecanismo de indução, enfrenta limites para produzir, de forma isolada, transformações estruturais na institucionalização da educação antirracista. Sem acompanhamento pedagógico contínuo, suporte institucional ampliado e condições materiais adequadas, corre-se o risco de reduzir a política pública a uma lógica predominantemente certificadora, com impacto limitado na transformação concreta das relações raciais no cotidiano escolar.

4 TRADUÇÕES DA POLÍTICA ANTIRRACISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

Se os capítulos anteriores concentraram-se na análise dos fundamentos da política e de seus dispositivos normativos, este capítulo desloca o olhar para o cotidiano das escolas, buscando compreender como o Selo Escola Antirracista é apropriado, reinterpretado e materializado pelos diferentes sujeitos envolvidos em sua implementação. Parte-se do entendimento de que as políticas públicas não são executadas de maneira linear, mas traduzidas pelos contextos institucionais, pelas trajetórias dos atores e pelas especificidades de cada território. A partir do estudo de caso realizado em três escolas da rede estadual do Ceará, analisam-se as experiências vivenciadas por gestores/as, professores/as e estudantes, evidenciando tanto as potencialidades quanto as tensões e os desafios que atravessam a construção de práticas educativas comprometidas com o enfrentamento ao racismo.

4.1 A política no chão da escola: práticas, desafios e tensões observadas

Inicialmente, faz-se necessário contextualizar o percurso metodológico desta pesquisa, explicitando as escolhas realizadas e suas justificativas teórico-metodológicas. A investigação adota o estudo de caso múltiplo como estratégia analítica, possibilitando compreender como o Selo Escola Antirracista se materializa no cotidiano escolar em diferentes contextos institucionais. A escolha permite evidenciar que, embora as três escolas investigadas compartilhem desafios comuns, a política é apropriada e posta em prática de formas distintas, mediadas pelas condições concretas de cada realidade.

Parte-se do pressuposto de que a política, ao adentrar o espaço escolar, não se apresenta como um dispositivo homogêneo e linear, sendo reinterpretada pelos sujeitos escolares a partir de suas experiências e condições materiais. Nesse sentido, o Selo Escola Antirracista se constitui como um processo em disputa, marcado por traduções, negociações e tensões.

No que se refere à seleção das escolas, buscou-se contemplar as escolas premiadas, considerando variações na localização geográfica - apesar de não ter sido o critério principal - e nas dinâmicas socioculturais das comunidades escolares. Foram consideradas as pontuações obtidas no âmbito do Selo Escola Antirracista, privilegiando-se instituições que apresentaram maior destaque no processo avaliativo, o que possibilita analisar a política em contextos nos quais sua implementação foi reconhecida institucionalmente. Ainda que não se trate de realidades radicalmente distintas, tais especificidades permitem observar como a política se desdobra em contextos diversos, sem perder de vista elementos estruturais comuns à escola

pública.

Observou-se que, nas três escolas investigadas, práticas antirracistas já estavam presentes, em alguma medida, antes da formalização do Selo, indicando que a política incide em experiências pré-existentes. Nesse sentido, essa política educacional atua tanto como mecanismo de reconhecimento quanto indutor de práticas, ainda que com limites em relação à promoção de transformações estruturais.

O contexto territorial também se mostra relevante na configuração das ações desenvolvidas, sobretudo em escolas situadas em regiões marcadas por dinâmicas socioculturais específicas, o que demanda práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades locais. Essa relação com o território contribui para que as ações antirracistas assumam diferentes contornos no cotidiano escolar.

Destaca-se, ainda, que as três escolas foram contempladas com o Selo Escola Sustentável, evidenciando um acúmulo institucional em torno de políticas de reconhecimento. Esse Selo já incorpora, entre seus eixos, a articulação entre Educação Ambiental, Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Direitos Humanos, o que indica que o trabalho com a ERER já encontrava respaldo institucional prévio. Essa articulação sugere pontos de convergência entre essas áreas, podendo contribuir para perspectivas de formação mais abrangentes dos/as estudantes.

No tocante às proximidades, destaca-se o compartilhamento de condições estruturais comuns à rede estadual, incluindo limitações de recursos financeiros e demandas institucionais. No campo, essas limitações se expressam nas dificuldades para viabilizar atividades como aulas de campo ou a participação de profissionais externos, o que, por vezes, condiciona a realização das ações a soluções improvisadas ou à restrição do escopo das atividades. Esse cenário evidencia como a materialidade das condições escolares incide diretamente sobre as possibilidades de implementação da política.

Por outro lado, os distanciamentos se expressam principalmente na relação com o território, no nível de institucionalização das práticas e no grau de engajamento dos sujeitos escolares. Em alguns contextos, as ações apresentam maior articulação com as experiências dos/as estudantes e com o Projeto Político-Pedagógico, enquanto, em outra instituição, se mantém a mobilização particularmente a partir de um docente. Do mesmo modo, o Selo pode ser percebido tanto como instrumento de fortalecimento de práticas quanto como exigência administrativa.

Dessa forma, evidencia-se que o Selo Escola Antirracista resulta de múltiplas mediações e não produz efeitos homogêneos. As proximidades revelam limites estruturais

compartilhados, enquanto os distanciamentos apontam para a centralidade dos contextos locais na produção dos sentidos da política.

A organização do tempo e do trabalho escolar também se apresenta como um elemento decisivo nas tensões observadas. As demandas curriculares, a sobrecarga docente e a multiplicidade de programas institucionais fazem com que as ações relacionadas ao Selo, em muitos casos, sejam desenvolvidas de forma paralela às atividades centrais da escola. Esse deslocamento contribui para que, apesar do reconhecimento simbólico conferido pela certificação, a política ocupe uma posição secundária na dinâmica escolar, sendo frequentemente mobilizada de forma pontual e não estruturante.

No que se refere aos interlocutores da pesquisa, foram realizadas entrevistas com nove participantes, distribuídos entre as três escolas investigadas, contemplando diferentes posições no interior da dinâmica escolar. Em cada escola, buscou-se ouvir um/a docente, um/a representante da gestão e um/a estudante, totalizando três participantes por instituição. No caso da Escola A (Aquiraz), foram entrevistados um docente da área de exatas, um representante da gestão escolar e um estudante envolvido com as ações do Selo. Na Escola B (Itarema), participaram um docente da área de humanas, um representante da gestão e uma estudante também vinculada às atividades do Selo. Já na Escola C (Horizonte), foram entrevistados um docente da área de humanas, um membro da gestão e uma estudante envolvida nas ações relacionadas à política.

O processo de identificação de cada interlocutor/a foi devidamente respeitado. É importante destacar que o recorte racial não se limitou à população negra, embora, a partir dos relatos obtidos em campo, tenha se tornado perceptível que os impactos da política se manifestam de maneira mais significativa sobre esses sujeitos. Isso não significa afirmar que não haja efeitos entre estudantes brancos, estes reconhecem a importância do Selo, mas a vivência em campo evidenciou que, para os/as estudantes negros/as, o impacto é mais profundo, especialmente no que diz respeito ao empoderamento e ao reconhecimento étnico-racial.

No que se refere à composição dos/as interlocutores/as, a pesquisa contemplou sujeitos diretamente envolvidos nas ações do Selo, como docentes, membros da gestão e estudantes participantes, bem como estudantes que não integravam as atividades promovidas pelo Selo Escola Antirracista, com o objetivo de captar diferentes perspectivas sobre a política no cotidiano escolar.

No entanto, a pesquisa de campo evidenciou que os/as estudantes não diretamente envolvidos/as apresentaram menor nível de elaboração em suas falas sobre o Selo, com

dificuldades em descrever suas ações ou impactos. Esse aspecto, longe de configurar uma limitação da pesquisa, constitui um dado relevante, na medida em que aponta para limites no alcance e na capilaridade da política no interior da escola, indicando que suas ações nem sempre são apropriadas ou reconhecidas por todos os segmentos escolares.

Além das diferenças relacionadas à institucionalização das práticas, as trajetórias formativas e profissionais dos/as docentes também se mostram relevantes para compreender os modos de engajamento com a política. No caso da Escola A, observa-se que o/a docente da área de exatas passou a se aproximar mais das discussões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais a partir do incentivo da gestão escolar, evidenciando o papel da instituição na indução de novas práticas e interesses formativos.

Por outro lado, nas Escolas B (Itarema) e C (Horizonte), os/as docentes da área de humanas já apresentavam uma trajetória prévia de aproximação com essas temáticas, o que contribui para uma maior familiaridade com os debates e para a incorporação mais orgânica das discussões no cotidiano escolar. Especificamente na Escola C (Horizonte), destaca-se que o interesse do/a docente entrevistado/a foi fortemente influenciado por sua formação inicial, especialmente pela atuação de uma professora durante a graduação, o que evidencia a importância da formação acadêmica na constituição de práticas pedagógicas voltadas à temática racial.

Esses elementos reforçam que a implementação do Selo Escola Antirracista não depende exclusivamente de diretrizes institucionais, mas também das trajetórias individuais dos sujeitos escolares, que influenciam diretamente a maneira como a política é compreendida, apropriada e posta em prática.

Para compreender os efeitos do Selo no cotidiano escolar, mostrou-se necessário ouvir diferentes sujeitos implicados em sua implementação, incluindo estudantes com distintos pertencimentos raciais. Parte-se do entendimento de que a educação antirracista não se dirige exclusivamente aos/as estudantes negros/as, mas interpela toda a comunidade escolar, convocando também estudantes brancos/as à problematização crítica das hierarquias raciais historicamente naturalizadas. Como discorre Araujo (2015), a efetivação do direito à educação das relações étnico-raciais não se esgota na existência da norma jurídica; é o campo da reivindicação política que abre caminhos para a transformação da realidade escolar. Há, contudo, uma distância complexa entre as formulações dos discursos legais e as dinâmicas tecidas no interior das escolas, onde discursos institucionais e práticas pedagógicas muitas vezes colidem. Nesse sentido, a escuta discente buscou apreender como diferentes sujeitos se

apropriam, ressignificam e propõem as ações promovidas pelo Selo no cotidiano institucional, mapeando a distância entre a diretriz política e a realidade vivida.

Tabela 5 - Perfis dos/as entrevistados/as

Número de entrevistados/as	Autodeclaração racial
Entrevistada 1	Preta
Entrevistado 2	Pardo
Entrevistado 3	Preto
Entrevistado 4	Pardo
Entrevistado 5	Preto
Entrevistado 6	Indígena
Entrevistada 7	Negro Preto
Entrevistada 8	Parda
Entrevistada 9	Mulher preta

Fonte: Informações compartilhadas pelos/as entrevistados/as a partir da pesquisa realizada em campo (2026).

Embora o recorte não tenha se limitado à população negra, incluindo estudantes que se autodeclararam negros/as e brancos/as, os dados evidenciam que os impactos da política se manifestam de maneira mais significativa, além disso, a autodeclaração se torna pessoal e conforme foi relatado pelos/as entrevistados/as, permaneceu-se assim, independente da forma como eles/as são lidos/as pela sociedade.

4.2 Escola A: institucionalização, participação e práticas antirracistas

A escola investigada, localizada em um município da Região Metropolitana de Fortaleza, sob a jurisdição de uma Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), foi inaugurada em 2012, no contexto da política estadual de expansão do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A instituição surge com a finalidade de atender às demandas locais de formação técnica de jovens, articulando a formação geral à qualificação profissional.

Com capacidade para aproximadamente 540 estudantes, a escola dispõe de infraestrutura composta por salas de aula, laboratórios, biblioteca, auditório e ginásio

poliesportivo, ofertando cursos técnicos em diferentes áreas. Tais elementos indicam a inserção da escola em uma política educacional voltada à articulação entre formação acadêmica e inserção no mundo do trabalho.

No plano pedagógico, a instituição orienta-se por princípios como o protagonismo juvenil, a formação integral e a articulação entre teoria e prática, elementos que estruturam o currículo integrado e as metodologias de ensino adotadas. Destaca-se, ainda, a centralidade atribuída à participação estudantil e à construção do projeto de vida dos/as estudantes, aspectos recorrentes nas diretrizes da educação profissional no estado .

No que se refere à educação das relações étnico-raciais, o documento institucional explicita o compromisso com a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, prevendo a inserção transversal da temática no currículo, bem como o desenvolvimento de projetos, formações docentes e atividades voltadas à valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas. Dentre essas iniciativas, destacam-se ações pedagógicas e eventos temáticos que indicam a presença da pauta antirracista no plano formal da escola.

Contudo, a análise do campo permite complexificar essa dimensão institucional, na medida em que as práticas observadas indicam que a materialização dessas diretrizes se dá em contextos concretos de trabalho, organização do tempo escolar e diferentes níveis de engajamento dos sujeitos. Assim, a escola se configura como um espaço em que coexistem elementos de institucionalização das políticas educacionais e práticas construídas no cotidiano, revelando aproximações e distanciamentos entre o prescrito e o vivido.

A Escola A (Aquiraz) foi a primeira instituição na qual se iniciou o trabalho de campo, em razão das condições de acesso e da possibilidade de acompanhamento mais sistemático das atividades escolares. A proximidade geográfica favoreceu a realização de visitas frequentes, o que se mostrou fundamental para a construção de vínculos com a equipe escolar e para a imersão nas dinâmicas institucionais.

As descobertas realizadas nesse momento inicial e, sobretudo, a forma como se deu a recepção por parte da equipe escolar tiveram impacto direto na condução da pesquisa. As primeiras visitas ocorreram em março de 2025, ocasião em que a gestão se dispôs a receber a pesquisadora e a apresentar a dinâmica da escola, disponibilizando tempo para o diálogo e para a compreensão dos objetivos da investigação.

Embora as visitas tenham se estendido ao longo do ano letivo de 2025, o acolhimento inicial revelou-se fundamental para a construção de uma relação de confiança, condição indispensável ao desenvolvimento do trabalho de campo. Esse contexto de receptividade contribuiu para que eu me sentisse à vontade no espaço escolar e, progressivamente, mais

instigada a aprofundar as discussões suscitadas pela pesquisa, ampliando o olhar analítico sobre as práticas e os sentidos atribuídos ao Selo Escola Antirracista no cotidiano da escola.

Nesse caso, embora se trate de uma política impulsionada pela Secretaria da Educação, sua materialização no cotidiano escolar depende significativamente da atuação da gestão. A adesão ao Selo não deve ser compreendida apenas como resposta a um edital, mas como resultado de um encontro entre a política e um contexto específico, marcado por escolhas administrativas e por disposições subjetivas favoráveis à pauta antirracista.

Nessa primeira escola investigada, esse processo aparece associado a um momento de transição institucional, no qual a chegada de uma nova equipe gestora abriu espaço para a redefinição de projetos, prioridades e da própria imagem da escola. A Entrevistada 1 destaca que o interesse pelo Selo emerge nesse cenário de reconfiguração, articulando-se tanto a uma concepção de formação humana integral quanto ao desejo de construir novos sentidos para a instituição escolar.²⁸

Então, assim, a escola começou o interesse pelo selo na edição de 2023, quando a escola participou pela primeira vez, que foi o primeiro edital do selo antirracista, né? E aí eu já estava na gestão, eu coordenadora Luciana, mas eu era a única que estava na gestão ainda. Hoje, né? Desde aquela época. A gestão já trocou completamente. O diretor já é outro, os outros dois coordenadores já são outros. E na época que a gente teve o lançamento do edital, a gente se interessou logo de cara. Eu, por ser uma mulher negra que já tinha um conhecimento nas educações para as relações étnico-raciais, muito incipiente, até hoje eu considero ele incipiente, não considero ele muito vasto, mas também já tinha um compromisso ético-político com a luta antirracista. E o meu diretor na época, que era o professor Roberto, que hoje é diretor da EP da escola X, também tinha esse interesse, ele também é um homem negro e tal. Então assim, quando a gente viu o edital, a gente viu uma oportunidade de adequar à escola essa formação integral humana, que a gente tinha interesse, e também de construir uma nova imagem da escola, porque a escola já tinha, já estava mudando de fase, tinha saído uma gestão antiga de muito tempo atrás, estava uma nova gestão toda nova, então a gente queria construir uma imagem tanto para a gestão, quanto para a escola. Uma nova educação para a Escola A, né? Então o selo antirracista de 2023 caiu como uma luva nesse contexto, né? De casar com a educação que realmente a gente acreditava e de trabalhar esses temas na escola (Entrevistada 1, 2025).

O relato da Entrevistada 1 evidencia um movimento que, em alguma medida, contrasta com achados frequentes na literatura sobre implementação de políticas educacionais no Brasil. Pesquisas como as de Mainardes (2006) e Luck (2009) permitem compreender que a implementação de políticas educacionais e a continuidade de projetos institucionais são fortemente influenciadas pelas dinâmicas de gestão e pelas condições organizacionais das escolas, sendo a rotatividade das equipes gestoras um fator que pode interferir nesse processo.

²⁸ Foram usados nomes fictícios

À luz dessas contribuições, a sucessão de diretores e coordenadores mencionada pela entrevistada 1 tenderia a ser interpretada como um obstáculo à consolidação do Selo Escola Antirracista na unidade investigada.

No entanto, os dados empíricos apontam em direção distinta. Longe de se configurar como um problema, a transição institucional aparece, no caso analisado, como elemento constitutivo e catalisador do processo de adesão ao Selo. Foi justamente o momento de reorganização da escola, com a saída de uma gestão anterior e a chegada de uma nova equipe, que criou condições favoráveis ao interesse imediato pelo edital de 2023.

Do ponto de vista desta pesquisa, chama atenção o fato de que, entre 2023 e 2026, a composição da equipe gestora tenha passado por sucessivas reconfigurações. No ciclo inicial de adesão ao Selo, em 2023, a gestão era composta por um diretor e três coordenadores pedagógicos. Já em 2024, houve substituição da direção e renovação parcial das coordenações, permanecendo apenas uma das coordenadoras vinculadas ao processo inaugural. Em 2025, a direção foi mantida, mas nova alteração ocorreu entre as coordenações pedagógicas, preservando-se novamente a continuidade de apenas parte da equipe. Em 2026, observou-se nova reorganização institucional, com a ascensão de duas coordenações ao núcleo diretivo da escola. Esse percurso evidencia um cenário de relativa rotatividade na gestão escolar ao longo dos quatro ciclos analisados. Conforme relatado pela equipe gestora, tais mudanças correspondem a uma dinâmica recorrente na rede estadual de ensino, em que gestores são frequentemente convidados a assumir cargos em outras unidades escolares ou outras funções de gestão, havendo também processos seletivos internos, especialmente para as coordenações pedagógicas. No caso da escola investigada, a substituição da direção ocorreu em razão da nomeação do gestor para atuar em uma escola localizada em seu município de origem.

A rotatividade, nesse contexto, não produziu descontinuidade nas ações desenvolvidas pela escola. Ao contrário, possibilitou a redefinição de prioridades, a construção de uma nova imagem institucional e o alinhamento da gestão a uma proposta educativa comprometida com a formação integral e com a pauta antirracista. Trata-se, portanto, de uma reconfiguração positiva, foi convertida em oportunidade de fortalecimento institucional e de continuidade das ações voltadas à promoção da equidade racial.

À luz da literatura concernente à implementação de políticas educacionais, mudanças sucessivas dessa natureza tenderiam a comprometer a continuidade de projetos institucionais. No caso investigado, contudo, os dados empíricos apontam dinâmica distinta: apesar das alterações formais na composição da gestão, a política foi gradualmente incorporada à rotina

escolar, sugerindo um processo de institucionalização que ultrapassou a adesão circunstancial de uma gestão específica.

Ainda assim, a análise das entrevistas indica que o impulso inicial esteve fortemente associado à atuação de sujeitos concretos. Uma integrante da gestão escolar que permaneceu em todos os ciclos relatou sua posicionalidade enquanto mulher negra e seu compromisso ético-político com a educação para as relações étnico-raciais como elementos decisivos para a recepção imediata do edital. De modo convergente, o gestor escolar que integrava no momento inaugural também compartilhava identificação racial negra e demonstrava interesse político-pedagógico pela pauta, o que favoreceu a construção de um alinhamento institucional capaz de conferir centralidade ao Selo no processo de reorganização da escola.

A partir da discussão realizada com a entrevistada, explicita-se a importância da identificação racial e do compromisso político como elementos mobilizadores da ação institucional. Cabe destacar que a produção desses dados não ocorreu de forma pontual, mas ao longo de um processo de aproximação com o campo. Inicialmente, foi realizada uma primeira entrevista de caráter exploratório, com o objetivo de compreender a amplitude do Selo Escola Antirracista enquanto política educacional recente e suas formas iniciais de materialização na escola.

Considerando a complexidade do objeto e a necessidade de maior aprofundamento analítico, foi realizada uma segunda entrevista, nas dependências da própria instituição escolar, em momento previamente agendado com a interlocutora. Esta segunda entrevista, de caráter mais aprofundado e orientada por um roteiro semiestruturado, constituiu a principal fonte utilizada na análise apresentada neste trabalho.

O roteiro da entrevista foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, contemplando eixos como a implementação do Selo, o papel da gestão escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas, os desafios enfrentados e as percepções acerca da educação para as relações étnico-raciais. Esse direcionamento possibilitou não apenas a descrição das ações, mas também a compreensão dos sentidos atribuídos à política pelos sujeitos envolvidos.

No que se refere ao conteúdo da entrevista, destaca-se que a identificação racial da Entrevistada 1, articulada a um compromisso ético-político com a pauta antirracista, aparece como elemento central na mobilização das ações institucionais. No caso analisado, o fato de a gestora se reconhecer como mulher negra não opera apenas como dado identitário, mas como experiência social que informa sua leitura da realidade escolar, orienta suas prioridades e fortalece o engajamento com a implementação da política.

Com isso, a identificação racial pode desempenhar um papel relevante na construção

de práticas pedagógicas e institucionais mais sensíveis às desigualdades raciais, contribuindo para a efetivação de políticas educacionais voltadas à equidade. Isso não implica afirmar que apenas sujeitos negros possam atuar na promoção da educação antirracista, mas indica que trajetórias marcadas pela vivência do racismo tendem a produzir maior sensibilidade e implicação com a temática.

Ao reconhecer seu próprio conhecimento como incipiente, a entrevistada desloca a ideia de que a atuação antirracista depende exclusivamente de uma formação especializada ou de domínio teórico consolidado. Ao contrário, aponta-se para uma concepção de educação antirracista como processo em construção, sustentado por engajamento ético, sensibilidade política e disposição para aprender no percurso.

Na análise empreendida, a articulação entre o engajamento ético-político e o reconhecimento de uma formação ainda em construção revela-se particularmente relevante, pois desvela discursos normativos que frequentemente atribuem à escola a responsabilidade de executar políticas antirracistas sem considerar as condições reais de formação e de trabalho dos/as profissionais da educação. Esse reconhecimento, longe de operar como fragilidade, configura-se como um elemento de potência, na medida em que abre espaço para práticas reflexivas e para a construção coletiva do conhecimento. A Entrevistada 1 também destaca a convergência de interesses entre membros da gestão naquele período inicial de adesão ao Selo, situado no contexto do primeiro edital, em 2023, e nos primeiros momentos de reorganização da nova equipe gestora, apontando que o então diretor compartilhava do compromisso com a pauta racial.

Além disso, o depoimento permite identificar um movimento ambíguo de institucionalização da política. Por um lado, observa-se um esforço consciente da gestão em incorporar o Selo à rotina escolar, articulando-o a projetos, a disciplinas, a ações permanentes e a uma identidade institucional em construção. Por outro, a própria narrativa da entrevistada evidencia que grande parte das iniciativas depende fortemente do engajamento pessoal de determinados sujeitos, especialmente daqueles/as que possuem trajetória militante ou sensibilidade política para a pauta racial.

Entretanto, esse mesmo reconhecimento aponta para um limite estrutural da política: a ausência de um programa sistemático de formação continuada, de acompanhamento pedagógico e de garantia de tempo institucional para o desenvolvimento das ações. O Selo, ao induzir determinadas práticas sem assegurar condições materiais e formativas adequadas, transfere para as escolas e, sobretudo, para sujeitos específicos a responsabilidade de sustentar processos que, na verdade, exigem investimento público contínuo e planejamento de longo

prazo.

Nesse sentido, a análise permite problematizar a noção de êxito frequentemente associada às escolas certificadas, deslocando o foco de uma narrativa celebratória para uma leitura crítica, que reconhece os ganhos produzidos pela política, mas também seus limites, contradições e riscos de descontinuidade no contexto concreto e cotidiano da escola pública.

A I Campanha de Autodeclaração: Pelo Direito de Ser e Existir, lançada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) no âmbito das ações do Março Negro de 2024, teve como objetivo fomentar o reconhecimento da identidade étnico-racial dos/as estudantes da rede estadual. Voltada especialmente aos estudantes com 16 anos ou mais, a iniciativa buscou estimular a autodeclaração daqueles/as que não haviam informado o quesito raça/cor no ato da matrícula, compreendendo esse processo como parte da promoção dos direitos humanos e da educação para as relações étnico-raciais. A campanha foi organizada em duas etapas: a primeira, dedicada ao letramento racial, por meio de ações formativas conduzidas pelas equipes gestoras e pelos Professores Diretores de Turma; e a segunda, voltada à atualização das informações de raça/cor no sistema de matrícula. Em 2025, a Secretaria deu continuidade à iniciativa com a realização da II Campanha de Autodeclaração²⁹, ampliando as ações de mobilização e reafirmando a autodeclaração racial como estratégia para fortalecer o pertencimento étnico-racial e subsidiar a formulação de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade.

Embora não constitua uma ação exclusiva do Selo Escola Antirracista, a campanha se articula diretamente aos seus princípios e diretrizes, sendo apropriada pela escola como estratégia de fortalecimento das práticas antirracistas. A iniciativa mobiliza estudantes para o reconhecimento e a afirmação de sua identidade étnico-racial, incentivando a autodeclaração no campo cor/raça e contribuindo para a produção de dados, visibilidade e pertencimento. No contexto investigado, essa ação é ressignificada no cotidiano escolar, evidenciando como as diretrizes do Selo são traduzidas em práticas concretas.

Mais do que uma ação pontual vinculada ao cumprimento de critérios do Selo, a campanha evidencia tanto o potencial formativo da política quanto seus desafios, especialmente no que se refere aos processos subjetivos, às ambiguidades identitárias e à necessidade de acompanhamento contínuo. Esse acompanhamento pode se dar por meio da incorporação sistemática da temática étnico-racial no currículo, da realização de rodas de conversa, atividades formativas e retomadas periódicas de autodeclaração e pertencimento,

²⁹ Mais informações no site da Secretaria da Educação. Disponível em: <https://ww16.ce.gov.br/>. Acesso em: 03 de agosto de 2026.

bem como do monitoramento, por parte da equipe escolar, das mudanças nos registros de cor/raça e das formas como os/as estudantes passam a se nomear ao longo do tempo. Sem esse tipo de continuidade, há o risco de que a ação se esgote em um momento isolado, o que pode ser observado, por exemplo, na baixa retomada do tema após o período da campanha, na ausência de articulação com outras práticas pedagógicas e na permanência de dúvidas, hesitações ou mesmo recuos dos/as estudantes em relação à autodeclaração racial.

No contexto das ações observadas durante o trabalho de campo realizado em 2025, destaca-se a campanha de autodeclaração racial, mencionada por uma das entrevistadas como um processo relevante no cotidiano escolar. Ao descrever a experiência, a entrevistada enfatiza tanto sua complexidade quanto seus limites, especialmente considerando o público adolescente:

Na experiência de 2025, destaco a campanha de autodeclaração. Foi um trabalho muito revelador e, dentro dos limites que tinha para ser realizado, considero que foi um sucesso. A gente sabe que uma campanha de autodeclaração é algo muito complexo, contínuo, delicado e processual, especialmente para adolescentes. Houve muita confusão. Alguns alunos diziam: “Professora, eu não sei”. E eu dizia que, às vezes, não é para saber naquele momento, mas para começar a pensar sobre. Esse pontapé inicial foi dado, e considero que isso foi feito com êxito. A conscientização dos estudantes sobre se reconhecerem enquanto brancos, pardos ou pretos começou a acontecer (Entrevistada 1, 2025).

A experiência relatada pela entrevistada refere-se a um processo formativo desenvolvido pela escola ao longo do mês de agosto de 2025, com continuidade em 1º de setembro, nos dias 18, 25 e 1º de setembro, respectivamente, com o objetivo de garantir que a campanha de autodeclaração racial ocorresse de maneira significativa e produzisse efeitos concretos na trajetória formativa dos/as estudantes. A ação teve origem nas discussões promovidas pelo Laboratório Étnico-Racial, espaço anteriormente apresentado como articulador de iniciativas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, mas não se restringiu aos/as estudantes diretamente envolvidos nesse núcleo. A proposta foi ampliada para o conjunto da comunidade discente, envolvendo todas as turmas do Ensino Médio em três momentos formativos distintos, organizados conforme cada série (1º, 2º e 3º anos).

A realização dessas discussões nesse período mostrou-se particularmente estratégica, considerando a proximidade dos processos de inscrição para o vestibular e o ingresso no Ensino Superior, contexto em que a autodeclaração racial assume implicações objetivas relacionadas ao acesso às políticas de ação afirmativa. No Ceará, esse debate ganha especial relevância diante da Lei nº 16.197/2017, que instituiu o sistema de cotas nas instituições estaduais de ensino superior, e da Lei nº 17.432/2021, que reserva 20% das vagas nos

concursos públicos do Poder Executivo estadual para pessoas negras. Nesse contexto, fortalecer a compreensão sobre a autodeclaração racial no ambiente escolar contribui para que os estudantes conheçam seus direitos e estejam preparados para acessar essas políticas públicas.

O processo de autodeclaração, longe de se configurar como preenchimento automático de um dado censitário, mobiliza dimensões subjetivas complexas, envolvendo dúvidas, hesitações e reelaborações progressivas acerca do pertencimento racial. Ao mesmo tempo, revela a compreensão, por parte da escola, de que ações dessa natureza operam como disparadoras de processos formativos contínuos, cujos efeitos dependem de retomadas sistemáticas e da articulação permanente com outras práticas pedagógicas voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A fala evidencia que o processo de autodeclaração, longe de se configurar como uma etapa meramente burocrática, mobiliza dimensões subjetivas e formativas, marcadas por dúvidas, hesitações e processos graduais de reconhecimento. Ao mesmo tempo, revela a compreensão, por parte da interlocutora, de que tais ações operam como disparadores iniciais, e não como processos concluídos, indicando tanto o potencial quanto os limites dessas iniciativas no contexto escolar.

Esse excerto é particularmente significativo, porque explicita, de forma muito concreta, o caráter formativo e processual da campanha de autodeclaração racial, afastando qualquer leitura simplificadora ou imediatista de seus resultados. Ao reconhecer a presença da dúvida, da hesitação e da confusão entre os/as estudantes, a fala evidencia que a autodeclaração não se reduz a um ato administrativo ou classificatório, mas envolve trajetórias subjetivas, disputas simbólicas e processos de elaboração identitária que se constroem no tempo, especialmente na adolescência.

Nesse sentido, o *não saber* verbalizado pelos/as alunos/as não deve ser interpretado como fracasso da ação, mas como um efeito esperado, e até revelador, de uma iniciativa que tensiona silêncios históricos e convoca os sujeitos a refletirem sobre o pertencimento racial. No contexto cearense, essa reflexão adquire contornos específicos, uma vez que a presença negra, embora histórica e constitutiva da formação social do estado, foi submetida a processos de invisibilização que dificultaram o reconhecimento da identidade negra cearense. Como destaca Gomes (2024, p. 182), a persistência de situações em que pessoas negras são questionadas sobre sua origem externa ao Ceará, frequentemente associadas a outros estados, como Bahia ou Rio de Janeiro, evidencia como a negritude foi historicamente deslocada das narrativas sobre a identidade regional. Esse processo contribuiu para a permanência de

representações que negam ou minimizam a participação negra na formação social cearense.

Dessa forma, o êxito mencionado não se ancora na obtenção imediata de respostas ou classificações precisas, mas na ativação de um processo de conscientização inicial, no qual os estudantes passam a se reconhecer como sujeitos racializados em meio aos entraves do racismo e da hegemonia simbólica e material da branquitude na sociedade brasileira.

Como destaca DiAngelo (2020), a branquitude permanece invisível para os/as brancos/as, que não reconhecem seus privilégios em uma sociedade racializada. Essa invisibilidade se reflete nas práticas pedagógicas. Através de práticas que justificam e consolidam a vantagem estrutural, o branco assume a postura de ser humano ideal e cria condições para que o status silenciaram as identidades negras, afetando o pertencimento e a formação dos/as estudantes. As decisões sobre o que é considerado conhecimento legítimo e quais histórias são narradas no currículo não são neutras, mas estão inseridas em uma lógica de privilégio racial historicamente constituída.

Conforme argumenta Grada Kilomba, no capítulo “Dizendo o indizível: definindo o racismo”, em *Memórias da Plantação* (2019), o racismo opera como um sistema que determina quem pode falar, o que pode ser dito e quais experiências são reconhecidas como válidas, produzindo mecanismos de silenciamento que se expressam também no campo do conhecimento.

Ainda que situada dentro de limites institucionais e temporais nítidos, a experiência aponta para o potencial da política em produzir deslocamentos simbólicos relevantes, ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade de acompanhamento sistemático e de condições institucionais mais sólidas para que tais processos não se esgotem em intervenções pontuais.

Nesse contexto, torna-se fundamental ampliar o olhar analítico para além da atuação da gestão e considerar a perspectiva do corpo docente diretamente envolvido na execução das ações vinculadas ao Selo Escola Antirracista. Se, no âmbito da gestão, a adesão à política aparece associada a disposições subjetivas favoráveis e a um projeto institucional em construção, no cotidiano da sala de aula e das práticas pedagógicas essa política se materializa de forma ainda mais disruptiva, em meio a limites concretos relacionados ao tempo, aos recursos e ao reconhecimento institucional.

A escuta do professor entrevistado permite aprofundar a compreensão de como o Selo é traduzido no âmbito das práticas pedagógicas, evidenciando tanto o engajamento político e ético dos docentes quanto as condições precárias sob as quais essas ações são sustentadas. Sua narrativa contribui para deslocar a análise de uma leitura centrada exclusivamente na

intencionalidade da política para uma abordagem que considera os efeitos cotidianos de sua implementação, especialmente no que se refere à sobrecarga de trabalho, à informalização do tempo pedagógico e à responsabilização individual dos professores pela condução das ações antirracistas.

Além disso, o docente explicita como o envolvimento com o Selo não se limita ao cumprimento de critérios formais, mas se articula a trajetórias pessoais, experiências de formação e posicionamentos políticos que antecedem a própria política pública. Esse dado reforça a compreensão de que o Selo tende a se apoiar, no chão da escola, em sujeitos já previamente mobilizados pela pauta racial, evidenciando, por um lado, seu potencial de engajamento, mas, por outro, os limites de uma política que não assegura mecanismos institucionais consistentes de sustentação e continuidade.

É nesse contexto de dependência de iniciativas individuais que se torna relevante observar como e em que medida a pauta antirracista consegue extrapolar os espaços tradicionalmente associados às ciências humanas, alcançando outras áreas do conhecimento. A participação de docentes de áreas historicamente mais afastadas desses debates, como a Matemática, quando ocorre, permite compreender como o Selo Escola Antirracista é traduzido e operacionalizado no cotidiano escolar de maneira mais transversal.

A inserção da Etnomatemática na Escola A constitui um exemplo significativo,³⁰ na medida em que aponta para possibilidades de abordagem da matemática em diálogo com dimensões culturais, históricas e sociais, tensionando a ideia de neutralidade dessa área e ampliando as formas de incorporação da educação das relações étnico-raciais no currículo.

Quando surgiu esse negócio do Selo antirracista no colégio, a coordenadora chegou pra gente, pra cada professor do planejamento, falou que estava na área e falou que precisava de alguns professores. Ela entrou em contato com alguns professores diretamente e, na parte da matemática, entrou em contato comigo e pediu pra eu trabalhar algumas coisas na disciplina de Projetos Interdisciplinares que falava sobre esse tema. Ela me deu o material. A gente conversava muito sobre isso, ela perguntava como estava o andamento, se estava precisando de ajuda (Entrevistado 2, 2025).

O relato do docente permite observar que a incorporação da temática racial na área de exatas não emergiu de uma trajetória prévia de engajamento com a educação para as relações étnico-raciais, mas foi sugerida institucionalmente pela coordenação pedagógica. Esse dado é

³⁰ A Etnomatemática, conforme proposta por Ubiratan D'Ambrosio, refere-se ao estudo das práticas matemáticas desenvolvidas em diferentes contextos culturais, reconhecendo que a produção do conhecimento matemático não é universal nem neutra, mas situada histórica e socialmente. No campo educacional, essa perspectiva permite problematizar a hegemonia de modelos eurocêntricos de ensino, valorizando saberes produzidos por povos africanos, indígenas e outras populações historicamente marginalizadas, o que a torna uma via potente para a construção de abordagens antirracistas no ensino de matemática (D'Ambrosio, 2011).

analiticamente relevante porque evidencia que, na Escola A, a transversalização curricular do Selo não decorreu exclusivamente de iniciativas autônomas do corpo docente, mas de uma estratégia deliberada de mediação gestora. Ao mesmo tempo em que essa indução amplia o alcance da política para áreas historicamente distanciadas do debate racial, ela também revela sua dependência de mecanismos de coordenação local, sugerindo limites à sua sustentabilidade quando tais mediações se enfraquecem.

Esse trecho de fala do Entrevistado 2 revela que a inserção da temática racial no campo da Matemática não ocorreu por meio do currículo disciplinar tradicional, mas a partir de um deslocamento para o componente de Projetos Interdisciplinares, espaço frequentemente mobilizado pelas escolas para tratar temas considerados transversais. O movimento é significativo, pois explicita tanto a abertura quanto os limites do currículo escolar no enfrentamento ao racismo. Ao mesmo tempo em que possibilita abordagens críticas, esse deslocamento também evidencia a dificuldade de integrar a discussão racial ao núcleo duro das disciplinas, especialmente aquelas historicamente marcadas por uma pretensa neutralidade, como a Matemática.

Gráfico 4- Média de rendimento de brancos, pretos e pardos

8) A população ocupada de cor ou raça branca ganhava, em média, 73,4% mais do que a preta ou parda. Em valores, significava uma renda mensal de trabalho de R\$ 2.884 frente a R\$ 1.663. Observe os dados na tabela abaixo:

RENDIMENTO	BRANCOS	PRETOS E PARDOS
Médio mensal	R\$ 2884	R\$ 1663
Hora médio	R\$ 17,7	R\$ 10,5

Com base nos dados, calcule a média salarial da população. Conforme a hora média, a população de cor ou raça branca ganha quanto % a mais do que a população preta?

Fonte: Material didático produzido por docente da área de Exatas e participante da pesquisa (2025).

Nesse contexto, não se pode afirmar a existência de uma experiência consolidada no campo da etnomatemática, uma vez que os dados empíricos não evidenciam práticas pedagógicas sistematizadas nesse sentido, mas apenas a indicação, por parte do docente, dessa abordagem como possibilidade de trabalho. Ainda assim, alguns materiais produzidos no

contexto escolar, como atividades de letramento estatístico mobilizando dados raciais, sugerem a incorporação incipiente de elementos que tensionam a pretensa neutralidade da matemática, ao articular conteúdos quantitativos a desigualdades étnico-raciais concretas.

De primeira, quando eu cheguei falando pra eles que eles iam desenvolver uma atividade sobre esse tema na aula de projeto, eles reclamaram um pouco. Não era porque era o tema, era porque essa aula de projeto geralmente é uma aula de revisão, uma aula de estudo. Mas depois que eu falei que seria atividade, que eles iam desenvolver atividades, os meninos começaram realmente a se envolver com o trabalho proposto, apresentaram o trabalho, participaram (Entrevistado 2, 2025).

À medida em que os/as estudantes compreenderam a proposta e passaram a desenvolver as atividades, observou-se ampliação gradual do envolvimento, expressa na elaboração das tarefas, na apresentação dos resultados e na participação nas discussões. O professor destaca que a disciplina de Projetos Interdisciplinares não se mantém ao longo de todo o percurso formativo, especialmente em turmas que passam a integrar cursos técnicos, o que restringe o alcance do trabalho desenvolvido. Essa descontinuidade revela como políticas educacionais de caráter antirracista ficam condicionadas às brechas do currículo, dependendo de espaços instáveis e, muitas vezes, provisórios ou contingenciados pela demanda do que vem a seguir.

Apesar dessas restrições, o docente identifica efeitos considerados relevantes, sobretudo no processo de autodeclaração racial dos/as estudantes. Ao refletir sobre os impactos das atividades, ele afirma que, após o desenvolvimento do trabalho, “aumentou a quantidade de pessoas que se autoidentificavam” (Entrevistado 2, 2025), indicando que as ações funcionaram como disparadores de reflexão e reconhecimento. Esse dado dialoga com a compreensão de Araujo (2015), de que a implementação de uma agenda antirracista na rotina escolar não se reduz à dimensão imediata ou burocrática da norma escrita. Por se tratar de um processo de internalização de novas práticas e de enfrentamento a resistências institucionais, os efeitos e os avanços conquistados no cotidiano dão-se de forma fragmentada e processual, abrindo um campo permanente de disputa política e reinterpretação por parte dos sujeitos escolares.

No âmbito da disciplina de Projetos Interdisciplinares, o trabalho desenvolvido pelo docente ocorreu ao longo de encontros específicos destinados à elaboração e socialização de atividades relacionadas à temática racial. A proposta mobilizou dados estatísticos referentes à autodeclaração racial dos/as estudantes, possibilitando a construção e interpretação de gráficos, tabelas e discussões quantitativas sobre pertencimento étnico-racial. Após a

apresentação inicial da atividade, os/as estudantes organizaram-se para desenvolver as análises e, posteriormente, apresentaram os resultados em sala, articulando leitura estatística e problematização social. Segundo o entrevistado, o processo foi acompanhado pela coordenação pedagógica, que disponibilizou materiais de apoio e realizou interlocuções periódicas acerca do andamento das ações.

A proposta produziu, em um primeiro momento, certo estranhamento entre os/as estudantes, não em razão da temática racial em si, mas pela ruptura com a dinâmica habitualmente associada à disciplina de Projetos Interdisciplinares, frequentemente percebida como espaço destinado à revisão de conteúdos ou estudo orientado. À medida em que a atividade foi apresentada e os/as estudantes passaram a compreender sua dimensão investigativa e participativa, observou-se ampliação gradual do envolvimento, expressa na elaboração das atividades, na socialização dos resultados e na participação nas discussões propostas. Ao avaliar esses momentos propostos, o professor aponta como principal limite a concentração temporal das ações, defendendo que o trabalho com a temática racial deveria estar presente ao longo de todo o ano letivo e em todas as etapas da escolarização. Ao afirmar que essas discussões “mexem com a vida dos alunos e com a vida daqui pra frente, depois do colégio” (Entrevistado 2, 2025), o docente reconhece o caráter formativo ampliado da proposta, reforçando a ideia de que iniciativas pontuais tendem a produzir impactos restritos quando não articuladas a uma política curricular contínua. Essa avaliação converge com autores como Vera Maria Candau (2008), que defendem a construção de currículos plurais e interculturais como condição para o enfrentamento das desigualdades no espaço escolar.

Se, do ponto de vista do professor, o envolvimento discente aparece inicialmente marcado por resistência e, posteriormente, por engajamento progressivo, torna-se necessário tensionar essa análise a partir da perspectiva daqueles que vivenciaram diretamente as atividades propostas. Considerando que processos como a autodeclaração racial, o reconhecimento identitário e a atribuição de sentido às ações antirracistas se constituem a partir de trajetórias individuais, experiências escolares e relações de pertencimento, a escuta dos estudantes assume papel central para compreender esses aspectos. Nesse sentido, a incorporação da entrevista com o aluno não se configura, em nossa análise, como complemento ilustrativo da fala docente, mas como elemento analítico fundamental.

A entrevista com o estudante da Escola A permite compreender como o Selo Escola Antirracista se materializa no cotidiano escolar a partir de práticas concretas e de processos subjetivos de conscientização racial. Ao relatar sua participação no laboratório étnico-racial

da instituição, o estudante descreve o projeto como um espaço criado no âmbito do Selo com a finalidade de promover ações formativas e mobilizar a comunidade escolar, destacando:

Foi um projeto criado justamente para que a gente pudesse conseguir pontos e conscientizar os alunos. A gente criou cartazes, fez palestras, convidou pessoas de fora pra vir conversar com os alunos. Fizemos aulas também com os professores dentro das salas de aula. A gente mesmo fez algumas atividades com eles (Entrevistado 3, 2025).

As ações relatadas podem ser compreendidas à luz das orientações do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento ressalta a importância de práticas educativas voltadas ao reconhecimento e à valorização da identidade, da história e da cultura afro-brasileira e africana, articulando essas dimensões ao cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a realização de atividades em diferentes espaços da escola e a participação de pessoas externas ao ambiente escolar indicam uma tentativa de ampliar os espaços de discussão sobre as relações étnico-raciais, evitando que a temática permaneça restrita a momentos pontuais do calendário escolar.

Esse trecho evidencia que, embora o estudante reconheça a lógica de pontuação presente no edital, a experiência vivenciada não se restringiu ao cumprimento de uma exigência institucional, sendo também apropriada como espaço de participação e aprendizagem. Na Escola A, o Laboratório Étnico-Racial aparece, assim, como um espaço que possibilita a circulação de debates, saberes e práticas antirracistas no interior da escola, envolvendo professores e estudantes nas atividades desenvolvidas. O depoimento também permite observar possíveis repercussões dessa experiência na construção da identidade racial do estudante. Ao narrar sua experiência, ele afirma:

Foi a partir do projeto que eu descobri que eu me considero uma pessoa preta. Me descobri, aprendi novas coisas, palavras novas e tudo mais. Coisas sobre pessoas, sobre povos diferentes, povos originários, outros tipos de povos (Entrevistado 3, 2025).

O comentário explicita o papel do currículo e das práticas pedagógicas afrorreferenciadas nos processos de reconhecimento racial, corroborando as reflexões de Gomes (2012) a respeito da centralidade da escola na produção de sentidos acerca de identidade, pertencimento e diferença. O estudante também aponta mudanças significativas nas dinâmicas de sala de aula após o desenvolvimento das ações vinculadas ao Selo. Segundo ele, antes da realização do projeto, a temática do racismo era frequentemente recebida com

silêncio ou desconforto por parte dos alunos. Esse cenário teria se modificado progressivamente:

Quando um professor comentava sobre a questão do racismo dentro da sociedade, muitos alunos ficavam quietos. Depois que o selo veio, muitas pessoas se conscientizaram e começaram a participar das aulas, comentando sobre o racismo. Eles falavam que isso é uma coisa que a gente tem que combater (Entrevistado 3, 2025).

Além do aumento da participação, o estudante destaca o compartilhamento de vivências pessoais relacionadas ao racismo, reconhecendo o caráter sensível e corajoso desse movimento:

Eles começaram a falar que já cometeram racismo, que já sofreram racismo. Porque quando você sofre racismo é uma coisa muito sua. Você fica pensando se deve compartilhar isso com alguém. E compartilhar isso numa sala com mais de 45 pessoas é uma coisa muito corajosa (Entrevistado 3, 2025).

Essas experiências permitem observar como o Selo Escola Antirracista, ao ser traduzido em práticas pedagógicas no cotidiano escolar, contribui para a criação de espaços de escuta e diálogo, nos quais diferentes perspectivas e experiências sobre as relações raciais podem ser compartilhadas e elaboradas coletivamente. Ao mesmo tempo, o estudante reconhece que a construção de relações pautadas no respeito e na confiança permanece um desafio, afirmando: “Eu vejo como uma coisa ainda muito retraída, porque muitos alunos não se sentem confiantes, não se sentem abertos com outros estudantes e até com professores” (Entrevistado 3)

Essa percepção reforça a compreensão de que políticas educacionais antirracistas não produzem transformações homogêneas ou imediatas, mas operam em processos contínuos, marcados por avanços, resistências e ambiguidades. Ainda assim, o estudante destaca esforços institucionais voltados à criação de um ambiente mais acolhedor, especialmente no modo como professores e gestão lidam com estudantes que se mostram retraídos ou pouco participativos.

4.3 Escola B: sentidos do Selo e disputas no território escolar

A Escola B, localizada em Itarema, na região norte do estado, está circunscrita à CREDE 03 e foi a segunda escola em que o campo empírico foi realizado no âmbito deste

estudo de caso múltiplo. A escola foi inaugurada no dia 29 de janeiro de 2009, realizando um sonho antigo da sociedade local, que antes dispunha de apenas um prédio municipal para o ensino médio. A escola homenageia um itaremense cuja família e história estão ligadas à comunidade local, sendo o nome escolhido para a então redenominação da unidade quando passou a ofertar ensino em tempo integral em 2017. Desde então, vários/as estudantes passaram pela escola. Em 2017, a matrícula total da instituição era de 458 alunos/as, registrando redução para 356 estudantes no ano subsequente. Em 2026, a escola conta com 266 estudantes matriculados/as.

No que tange aos indicadores históricos de desempenho, os dados do SPAECE apontavam oscilações na proficiência média em Língua Portuguesa para a 3ª série do Ensino Médio, que variou de 263,1 em 2016 para 272,3 em 2018. Quando analisada estritamente sob a ótica do IDEB, a instituição situava-se em um quadrante de eficácia escolar compatível ou ligeiramente inferior à média estadual, comportamento frequentemente naturalizado pelos discursos gerenciais em razão do Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (INSE) de sua comunidade escolar.

A análise do campo evidencia que o amadurecimento da política do Selo impulsionou a escola a deslocar a leitura homogênea produzida pelas médias globais presentes no Projeto Político-Pedagógico. Em setembro de 2025, a gestão escolar e o corpo docente da Escola B desenvolveram a ação “Análise de forma racializada dos indicadores das avaliações externas (SPEACE)”, com o objetivo de interpretar os resultados educacionais a partir de um recorte étnico-racial. O monitoramento foi organizado por áreas de conhecimento, envolvendo momentos específicos de análise com professores de Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Na avaliação da 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa, os estudantes autodeclarados pardos, que representavam a maioria dos avaliados, atingiram média de 284 pontos, enquanto os estudantes pretos alcançaram 273 pontos e os estudantes brancos 279 pontos. Os dados evidenciam uma aproximação entre os desempenhos dos diferentes grupos raciais, contrariando leituras estigmatizantes frequentemente associadas ao rendimento escolar de estudantes negros. O relatório produzido pela própria escola destaca que os resultados apontam para “um cenário de maior equidade no desempenho entre os grupos raciais”.

Nas análises referentes à área de Ciências da Natureza e Matemática, o documento também identifica situações em que estudantes pretos e pardos apresentaram desempenhos próximos ou superiores aos estudantes brancos, especialmente em turmas da 2ª série do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, a análise dos indicadores segundo raça/cor permitiu

identificar desigualdades persistentes, particularmente em relação ao desempenho de estudantes indígenas em determinados componentes curriculares.

Essa imersão analítica realizada pela Escola B demonstra que o letramento racial da gestão, ao utilizar plataformas de monitoramento para visibilizar o desempenho por cor ou raça, produz uma importante inflexão metodológica. Longe de apenas constatar médias gerais de proficiência, a escola passa a orientar parte de sua reflexão pedagógica sob o prisma da equidade racial, permitindo identificar tanto permanências das desigualdades educacionais quanto movimentos de aproximação entre diferentes grupos étnico-raciais.

Quanto à sua infraestrutura, os espaços contam com dez salas de aula distribuídas em dois pavimentos, dois laboratórios de informática, um centro de multimeios, um laboratório interdisciplinar de Ciências (Química, Física, Biologia e Matemática), pátio interno com jardins e uma quadra poliesportiva coberta. As equipes gestoras e de docentes contam com profissionais majoritariamente jovens e em início de carreira, com cerca de 70% de professores temporários. O núcleo gestor é composto por profissionais com especializações em áreas como Psicopedagogia, Gestão Escolar e Avaliação da Educação Pública.

A escola desenvolve ainda programas e políticas como o Programa Geração da Paz (em parceria com a UNESCO), a Mostra de Educação Ambiental, participações em Olimpíadas Nacionais (Matemática, Astronomia, Língua Portuguesa) e o projeto Educação Fiscal.

Hoje, a escola atende a estudantes da zona rural, filhos de pequenos agricultores e pescadores artesanais. A maioria possui condição socioeconômica vulnerável, dependendo de programas de transferência de renda. Em termos de perfil étnico-racial, dados recentes indicam que a maioria dos estudantes se autodeclara parda (cerca de 69%), seguida por brancos (21%) e pretos (8%)³¹. A inserção da comunidade ocorre via Conselho Escolar e reuniões bimestrais de pais. Além disso, verifica-se uma presença de estudantes indígenas (como os da etnia Tremembé, comuns na região de Itarema), que embora representem uma porcentagem menor nas estatísticas oficiais de autodeclaração (cerca de 2% em turmas específicas avaliadas), são parte integrante do contexto sociocultural da escola.

Desde a primeira aproximação com a escola, no dia 19 de agosto de 2025, o contato inicial ocorreu com um integrante da gestão escolar. A partir desse contato primário, foi possível realizar o processo de visita à escola, o que permitiu verificar, já nesse primeiro momento, a flexibilidade institucional para a realização da pesquisa. A decisão de manter três

³¹ Dados disponibilizados pela escola para fins desta pesquisa.

sujeitos entrevistados, que compõem a gestão escolar, um docente da área de Humanas e um estudante que, de certa forma, está envolvido nas atividades, pois a Caravana movimenta toda a escola.

Nessa escola seguiu-se o mesmo critério adotado na primeira escola, contemplando um/a docente envolvido/a no desenvolvimento das ações, um/a integrante da gestão escolar diretamente relacionado/a à condução das atividades e um/a estudante que pudesse apreender, a partir de sua experiência, os efeitos e limites do alcance do Selo Escola Antirracista no cotidiano escolar.

Esse delineamento metodológico permite não apenas a análise aprofundada de cada unidade investigada, mas também a comparação entre escolas, respeitando suas especificidades institucionais, territoriais e organizacionais. A partir desse recorte, as entrevistas realizadas possibilitam compreender como o Selo se insere na dinâmica da escola B, evidenciando continuidades, formas de organização interna e tensões associadas às exigências da política. Nesse conjunto, a entrevista com um integrante da gestão da escola oferece elementos centrais para situar o Selo no interior de uma trajetória institucional marcada por ações anteriormente voltadas à temática racial. Ao recuperar esse percurso, descreve a adesão ao edital não como um ponto de partida, mas como um momento de organização e sistematização de práticas já desenvolvidas no cotidiano escolar.

Durante os encontros em que estive no campo e principalmente nesse momento da entrevista, fica evidenciado o protagonismo da gestão na condução das ações, na elaboração dos registros formais exigidos e na articulação entre documentos institucionais, currículo e atividades pedagógicas. Ao mesmo tempo, o depoimento traz à tona questões relacionadas aos critérios do edital e às condições concretas da escola, especialmente aquelas associadas às desigualdades territoriais e socioeconômicas, oferecendo elementos para uma análise que desloca o foco da escola para os limites e contradições da própria política educacional.

A gente praticamente já tinha todas as ações, porque a gente tem esse trabalho, a gente já trabalhava o semestre letivo, então a gente já tinha muito material produzido. Quando ia olhar no Instagram da escola, a gente já encontrava as ações. Meu trabalho foi só consolidar e organizar os relatórios. Então já é um trabalho já contínuo. Algumas ações que a gente desenvolveu, formalizou, que era o que faltava, mas a gente já tinha o trabalho voltado (Entrevistado 4, 2025).

Nesse trecho, o gestor constrói a narrativa de continuidade institucional, segundo a qual essa política pública aparece como um mecanismo de formalização e legitimação de práticas já existentes. A dinâmica permite compreender o Selo menos como um indutor de

novas práticas pedagógicas e mais como um dispositivo de reconhecimento institucional, aspecto recorrente em políticas educacionais que operam por meio de editais e certificações.

Esse trabalho ficou muito à carga do João e eu. Na época, eu peguei um período assim meio curto. Eu lembro que eu até tive um atestado na época e eu fiquei em casa fazendo os relatórios [...]. Terminava um e pegava outro. Aí eu ia só pedir: ‘olha, me manda isso aqui que você já fez’. Aí a gente foi fazendo esse trabalho. Contamos com outros apoios na escola, mas, assim, desse olhar, foi muito nosso” (Entrevistado 4, 2025).³²

Ainda que o entrevistado mencione a participação de “outros apoios na escola”, a condução do processo aparece concentrada sobretudo na coordenação responsável pela sistematização dos relatórios e comprovações exigidas pelo edital. Ao longo da entrevista, o gestor enfatiza repetidamente que a principal dificuldade não estava na realização das ações pedagógicas, mas na organização burocrática da documentação. Segundo ele, “muitas escolas fazem esse trabalho, têm trabalhos belíssimos, mas a questão mesmo é a forma mais burocrática do selo” (Entrevistado 4, 2025), especialmente no que se refere à exigência de frequências, registros fotográficos, vídeos e relatórios.

A certificação depende não apenas da existência das ações antirracistas, mas da capacidade institucional de transformá-las em evidências formalmente reconhecidas. Nesse sentido, o gestor afirma que “às vezes a gente tem as ações, mas peca por não ter esses registros”, indicando que práticas já incorporadas ao cotidiano escolar podem não alcançar reconhecimento oficial caso não estejam adequadamente documentadas. Assim, o trabalho burocrático de registrar, organizar e comprovar as atividades assume centralidade na operacionalização da política.

Além disso, a entrevista demonstra que a equipe gestora desenvolveu estratégias permanentes de monitoramento das ações, incorporando ao planejamento escolar a preocupação com os registros e as exigências do edital. Ao afirmar que, durante as atividades, a equipe já alertava que “isso aqui já vai ficar”, “isso aqui já é uma ação” e que era necessário “já pegar as frequências”, o entrevistado evidencia um processo de institucionalização das práticas de documentação, articulando continuamente ação pedagógica e prestação de contas.

Nós temos várias ações. Já começamos pelo próprio PPP, o regimento. A gente foi fazendo as adequações. Dentro do PPP, do regimento, partem as outras ações que a gente vai desenvolvendo. A formação dos professores, da equipe. Eu lembro que foi interessante quando perceberam que a merendeira, o vigilante, estavam participando do momento como agentes. E na própria organização curricular, porque a gente já destina eletivas dentro do tempo para trabalhar a temática. Os alunos participam. Então ali já vão sendo desenvolvidas várias ações, como palestras, oficinas

³² Nome fictício

(Entrevistado 4, 2025).

Ao situar as práticas no âmbito do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Escolar e da organização curricular, o entrevistado indica que o enfrentamento ao racismo é incorporado ao fluxo regular das atividades pedagógicas, didático-curriculares e da organização do trabalho escolar. Nessa direção, Gomes (2003) argumenta que discutir a cultura negra e inseri-la no currículo escolar exige um compromisso político explícito diante da questão racial, compreendida como indissociável das dimensões sociais, culturais, históricas e políticas do país. Essa perspectiva pode ser relacionada às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar investigado. Conforme relatado pelo Entrevistado 4 (2025), são realizadas ações voltadas à valorização da cultura negra e ao enfrentamento das desigualdades raciais. Essas iniciativas evidenciam uma tentativa de institucionalizar a discussão racial no cotidiano escolar. Contudo, embora relevantes, não são suficientes, por si só, para transformar as estruturas de discriminação que permanecem presentes na sociedade e na escola.

Nesse diálogo, o integrante da gestão escolar desloca a análise do interior da escola para o desenho da própria política, problematizando critérios que, sob a aparência de neutralidade, desconsideram desigualdades socioeconômicas e territoriais. A crítica à frequência como critério de desempate revela como o Selo tende a operar de forma desigual ao comparar escolas inseridas em contextos profundamente distintos. Ao mencionar as dificuldades enfrentadas por estudantes de comunidades indígenas e rurais, o gestor explicita como a política pode penalizar instituições que atendem populações em maior situação de vulnerabilidade, reforçando a necessidade de análises que considerem as condições materiais nas quais as políticas educacionais são operacionalizadas. Ele diz o seguinte:

Eu não achava tão coerente o primeiro critério de desempate, que era a frequência, porque a diversidade de escolas. Se eu pegar a escola profissional, os alunos são selecionados, têm um nível socioeconômico mais elevado. Quando eu venho para a minha realidade, a gente se depara com o problema do transporte. Eu tinha aluno da comunidade indígena que passou um tempo sem vir porque não tinha acesso ao transporte. Tinha comunidade que no inverno não tinha condição de chegar até a escola (Entrevistado 4, 2025).

Ao tratar especificamente dos limites das ações antirracistas no interior da escola, o mesmo gestor reconhece que o trabalho não é suficiente para eliminar o preconceito. O mesmo fala: “A gente ainda vê que mesmo trabalhando, a gente precisa estar no dia a dia, porque ainda há sim preconceito. Mas a gente vem buscando promover dentro do espaço escolar essa questão da equidade”

Ao reconhecer a persistência do preconceito, mesmo diante de um trabalho contínuo, o entrevistado rompe com uma narrativa de êxito pleno da política. A fala indica que o enfrentamento ao racismo é compreendido como um processo permanente, que exige ações cotidianas e não se encerra com a obtenção de certificações institucionais. Tal perspectiva se aproxima de abordagens críticas da educação antirracista, que enfatizam o caráter processual dessas ações e problematizam leituras celebratórias sobre os efeitos das políticas públicas.

É nesse horizonte de continuidade, mais do que de ruptura, que se insere a participação docente nas ações do Selo Escola Antirracista. A entrevista evidencia que o engajamento não se constituiu como uma ruptura com práticas anteriores, mas como desdobramento de um trabalho já realizado no cotidiano escolar, especialmente no âmbito das Ciências Humanas. Ao relatar sua trajetória de envolvimento, o professor destaca a centralidade da temática das desigualdades sociais nas aulas e a relação direta desse conteúdo com as discussões raciais, situando o Selo como parte de um percurso pedagógico já em curso.

No caso, como eu me envolvi, foi de forma natural. Eu acho que na área de Humanas a gente já tem essa relação com o trabalho, tanto na questão social como também na questão da Geografia. A gente trabalha isso porque a desigualdade social é inerente. A Geografia, numa questão de industrialização, globalização, acaba também trazendo esses pontos. Então, queira ou não, a gente trabalha isso no dia a dia, nas aulas e nos eventos também que a gente já faz na escola mesmo. E aqui na região, eu não sou daqui, eu sou de Sobral, mas a gente tem essa questão dos indígenas, no caso os Tremembé, e também a gente tem uma população numa parte que é negra. Então acaba se tornando mais fácil de se trabalhar, porque já é natural deles. Eles trazem isso desde as escolas fundamentais, que já estudam na comunidade deles, e após isso eles vêm para cá, para o ensino médio. Alguns que não querem estudar nas escolas indígenas vêm para cá. Então, queira ou não, a gente já tem essa facilidade, é mais fácil de trabalhar (Entrevistado 5, 2025).

Ao afirmar que seu envolvimento com as ações do Selo Escola Antirracista ocorreu de *forma natural*, isso pode ser compreendido à luz das contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2010), para quem o currículo não se configura como um conjunto neutro de conteúdos, mas como um espaço de disputas, no qual determinadas experiências sociais e identidades são reconhecidas, valorizadas ou silenciadas. Ao situar o trabalho antirracista como inerente às Ciências Humanas - especialmente por meio da abordagem das desigualdades sociais, da industrialização e da globalização -, entretanto, essa compreensão não pode ser generalizada para o conjunto da área, uma vez que os currículos e os processos de formação docente ainda são marcados pelo embranquecimento, fazendo com que debates sobre classe, território e outros marcadores sociais frequentemente sejam desenvolvidos sem conferir centralidade às relações raciais. Nesse sentido, a trajetória do professor evidencia uma apropriação crítica do

currículo, que antecede a adesão formal ao Selo Escola Antirracista e reforça a compreensão de que a política também incide sobre práticas pedagógicas preexistentes no interior da escola.

A centralidade atribuída ao território e à presença de estudantes indígenas do povo Tremembé pode ser observada no Projeto Político-Pedagógico da escola, que menciona a comunidade indígena de Almofala e a dança do Torem. Entretanto, tais elementos não aparecem de forma explícita na fala do entrevistado, o que sugere possíveis lacunas entre a dimensão documental da política escolar e os referenciais mobilizados no discurso institucional. Essa dinâmica pode ser analisada a partir das reflexões de Nilma Lino Gomes (2012), para quem os currículos constituem “territórios em disputa” atravessados pelas reivindicações dos movimentos sociais e pelas tensões em torno da diversidade étnico-racial. A educação das relações étnico-raciais não se reduz à inclusão de conteúdos, mas implica uma mudança epistemológica no campo educacional (Gomes, 2012, p. 106).

Quando o docente afirma que esses estudantes “trazem isso desde as escolas fundamentais”, isso tem diretamente a ver com a noção de que os saberes produzidos fora da escola, especialmente aqueles oriundos das lutas e vivências da população negra e indígena, tensionam o currículo tradicional e exigem outras formas de práticas educacionais e de reconhecimento institucional. Além disso, o fato de o professor perceber maior *facilidade* no trabalho com a temática racial em função das experiências prévias dos estudantes pode ser interpretado à luz da literatura sobre apropriação e implementação de políticas públicas.

Conforme argumenta Mainardes (2006), as políticas educacionais são reinterpretadas no contexto da prática, sendo moldadas pelas trajetórias profissionais dos docentes, pelas condições institucionais e pelos contextos socioterritoriais. Nesse sentido, o Selo Escola Antirracista não atua como um dispositivo homogêneo de transformação, mas como uma política que ganha sentidos distintos conforme o grau de aderência entre seus pressupostos e as práticas já existentes na escola.

A participação docente nas ações do Selo Escola Antirracista insere-se em um horizonte de continuidade, mais do que de ruptura ou inauguração. Conforme argumenta Lotta (2019), a efetividade das políticas públicas depende da capacidade dos sujeitos de integrá-las às rotinas já estabelecidas. A entrevista com o professor evidencia precisamente esse movimento: seu engajamento não se constituiu como uma ruptura com práticas anteriores nem como ineditismo em ações educacionais antirracistas, mas como desdobramento de um trabalho já realizado no cotidiano escolar, especialmente no âmbito das Ciências Humanas.

Ao descrever a realização da Caravana Afro como uma iniciativa já consolidada no âmbito da CREDE e da própria escola, o docente explicita que o Selo passa a disputar tempo, trabalho e engajamento com outras atividades igualmente legitimadas no interior da instituição. Nesse sentido, as resistências mencionadas não se vinculam a uma recusa da temática racial, mas às condições concretas de trabalho docente e à fragmentação das responsabilidades entre áreas, evidenciando que a adesão à política ocorre em um cenário de sobreposição de projetos e limites estruturais para sua transversalização.

Então, a gente já faz a nossa parte. A nossa área tem a nossa demanda. Aqui, por exemplo, a gente tem a *Caravana*, que já é algo nosso, da CREDE 03. A escola tem a caravana, que já é da CREDE 03, e a gente ainda faz a nossa caravana antes do evento da crede aqui na escola. Então a gente já faz a nossa parte. As outras áreas também têm a demanda delas, têm os projetos delas. Então, às vezes, pode ocorrer alguma resistência, mas é mais por questão de trabalho. Cada área já tem sua demanda ali. As linguagens, a Matemática já têm os seus eventos, e aí tentar trabalhar isso acaba, às vezes, se tornando um trabalho a mais. Nem todo mundo consegue se dar bem com isso (Entrevistado 5, 2025).

Essa dinâmica evidencia um dos limites recorrentes das políticas educacionais de adesão voluntária, cuja operacionalização se dá sem a redefinição das rotinas institucionais e da divisão do trabalho no interior da escola. A configuração reforça a compreensão de que o engajamento observado resulta menos de uma integração orgânica entre áreas e mais de acordos pontuais mediados pela gestão, o que compromete a sustentabilidade e a institucionalização das ações antirracistas no cotidiano escolar.

A compreensão dessa política que se articula a práticas e trajetórias já existentes na escola demanda, contudo, o deslocamento da análise para a experiência discente. A entrevista com o estudante permite examinar como isso chega até esses/as estudantes.

Eu achei a experiência muito legal, cativante, e é uma coisa que eu tava precisando no momento, porque ajudou a distrair. Ajudou a gente a se reunir e organizar a sala, reunir com alunos, criar uma amizade maior, porque a sala era muito desunida e a gente conseguiu reunir todas essas pessoas num conjunto só (Entrevistada 6, 2025).

A ênfase na reorganização da turma, na construção de vínculos e no fortalecimento das amizades sugere que o impacto mais imediato da política, do ponto de vista discente, não se dá necessariamente no campo dos conteúdos curriculares, mas na produção de pertencimento e de um espaço coletivo de interação. A percepção indica que o Selo é vivenciado como uma experiência capaz de reconfigurar as dinâmicas internas da sala, o que amplia o alcance simbólico das ações, mas também aponta para limites quanto à sua incorporação estrutural ao cotidiano escolar.

As pessoas deram mais importância a esse dia, porque muitas pessoas não ligavam. Aí os professores ajudaram a incentivar com notas, com algumas notas de participação. Aí alguns alunos se cativaram mais pela experiência e hoje em dia é uma coisa bem atrativa. Na nossa escola a gente faz com amor, com paixão mesmo (Entrevistada 6, 2025).

Ao se referir à Caravana, ação desenvolvida no contexto das atividades alusivas ao Dia da Consciência Negra e responsável por mobilizar a comunidade escolar em torno da pauta étnico-racial, a estudante explicita que a ampliação da participação discente esteve diretamente relacionada às estratégias de incentivo adotadas pelos professores, especialmente por meio da atribuição de notas. Nesse trecho, a estudante explicita que a ampliação da participação discente esteve diretamente relacionada às estratégias de incentivo adotadas pelos professores, especialmente por meio da atribuição de notas.

A fala sugere que o engajamento não se constituiu de forma homogênea ou espontânea, mas foi inicialmente mediado por mecanismos já incorporados à cultura escolar. Embora essa estratégia tenha contribuído para ampliar a adesão e conferir visibilidade às ações da Caravana, também revela os limites de uma participação dependente de estímulos institucionais, tensionando a compreensão do Selo como prática formativa contínua. Entretanto, ao afirmar que atualmente a experiência é vivida “com amor, com paixão mesmo”, a estudante indica que esse envolvimento inicial pode se transformar em apropriação dos sentidos políticos e pedagógicos da educação antirracista, fortalecendo vínculos de pertencimento no cotidiano escolar.

4.4 Escola C: percepção e sentidos atribuídos por estudantes, professores e gestão escolar

A Escola C, localizada em um município da Região Metropolitana de Fortaleza, em Horizonte, iniciou suas atividades no ano de 2009. A instituição funciona em regime de tempo integral na zona urbana, atendendo atualmente um quantitativo de doze turmas, o que compreende um universo de 508 estudantes matriculados/as. A oferta educacional da unidade é composta por cinco cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Agronegócio, Enfermagem, Finanças, Informática e Segurança do Trabalho.

No que tange aos indicadores de desempenho, a escola fundamenta seu planejamento nos resultados do IDEB, observando que o município em que está localizada apresentou índice de 5,6 em 2021 para o Ensino Fundamental. Internamente, a gestão passou a analisar os dados do SPAECE segundo raça/cor, buscando identificar desigualdades no desempenho entre os diferentes grupos raciais, analisando de forma específica os impactos da questão racial nos

resultados de proficiência e conclusão de estudos de alunos pretos e pardos. Para suportar essa formação, a escola dispõe de uma infraestrutura composta por laboratórios de Informática, Línguas, Enfermagem e Hardware, além de laboratórios de base comum para as disciplinas de Biologia, Química e Física.

A equipe gestora é composta por quatro integrantes, por uma questão de ética, não é possível mencionar os cargos dos/as respectivos/as. O corpo docente e os demais profissionais da escola participam regularmente de formações continuadas, com destaque para o letramento racial e a educação para as relações étnico-raciais (ERER). A unidade também se destaca pela execução de programas e políticas em parceria com a Secretaria da Educação (SEDUC) e o Ministério da Educação (MEC), tais como o Selo Escola Antirracista, o Selo Escola Sustentável através da comissão Com-Vida, o Projeto Diretor de Turma e parcerias acadêmicas de iniciação científica. Além disso, a escola utiliza o acervo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para promover o protagonismo negro e indígena em seu Centro de Multimeio.

Essa estrutura institucional e a adesão formal às políticas de equidade da SEDUC encontram eco e sustentação no histórico de engajamento dos seus profissionais. O sucesso da implementação do Selo Escola Antirracista na unidade parece ser o desdobramento de uma mobilização orgânica que antecede as normatizações vigentes, conforme evidenciado na trajetória dos educadores da casa.

O professor entrevistado ingressou na escola em 2022. Segundo seu relato, as iniciativas eram conduzidas, sobretudo, por duas professoras negras da área de Humanas, cujas atuações não estavam vinculadas a exigências institucionais específicas, mas a um compromisso pedagógico e político delas com a temática.

Durante a entrevista, o professor descreve sua participação inicial como um suporte operacional e pedagógico aos docentes de Humanas, atuando como braço de apoio na execução de projetos que já faziam parte do calendário informal da escola. Naquele período, as ações concentravam-se na sensibilização da comunidade escolar através de debates e atividades reflexivas em sala de aula. Com a saída dessas docentes, ele assumiu a responsabilidade direta pela coordenação dos eventos estruturantes da instituição, como a celebração da Data Magna do Ceará, comemorada em 25 de março, em referência à abolição da escravidão no Ceará, ocorrida em 1884. Instituída como feriado estadual em 6 de dezembro de 2011, a data rememora o marco histórico da abolição da escravidão no território cearense, e a Semana da Consciência Negra.

De acordo com o Entrevistado 7, a chegada da proposta do Selo Escola Antirracista,

em 2023, encontrou um ambiente institucional já parcialmente preparado, uma vez que parte significativa das ações exigidas pelo edital dialogava com práticas desenvolvidas desde 2022, como o núcleo de estudos e as atividades vinculadas à Semana da Consciência Negra. Ao relatar que, quando ingressou na instituição, “não tinha selo ainda em 2022, eram elas que gostavam mesmo dessa abordagem” (Entrevistado 7, 2025), o docente evidencia a existência de um trabalho prévio, sustentado pela iniciativa autônoma de professoras mobilizadas pela pauta racial. Nesse contexto, a adesão ao edital não produziu ruptura, mas operou como mecanismo de institucionalização de práticas já em curso. Como afirma o entrevistado, “foi muito fácil colocar as atividades, porque a maioria já se encaixava dentro do que o Selo pedia. Naquele momento, ainda não era tão rigoroso como é hoje” (Entrevistado 7, 2025). A fluidez desse processo ajuda a compreender o desempenho obtido pela escola nos editais subsequentes, sugerindo que o êxito alcançado decorreu menos da criação imediata de novas ações e mais da formalização e do reconhecimento institucional de iniciativas anteriormente consolidadas.

No que se refere à participação dos/as estudantes, o docente afirma não perceber rejeições explícitas às atividades propostas. Mesmo em um contexto marcado pela diversidade religiosa, incluindo a presença significativa de estudantes vinculados a igrejas evangélicas, as resistências observadas são descritas como sutis e não verbalizadas abertamente. Segundo o entrevistado:

A gente percebe alguns olhares quando fala de religiões de matriz africana, como a Umbanda, o Candomblé ou a Jurema, mas nada muito escancarado. Quem gosta se engaja, e quem não gosta também não chega a criticar (Entrevistado 7, 2025).

Esse dado sugere que a permanência de ações como a realização da Semana da Consciência Negra, o desenvolvimento de atividades voltadas às culturas afro-brasileiras e às religiões de matriz africana, bem como a atuação de núcleos de estudo, contribui para a inserção contínua do debate no cotidiano escolar. Segundo o entrevistado, os/as estudantes “já chegaram na escola e a escola desde quando eles chegaram tem esse trabalho”, o que indica um processo de naturalização dessas discussões no ambiente educativo.

Nesse contexto, observa-se uma redução de manifestações explícitas de racismo, especialmente no âmbito religioso, uma vez que, conforme relatado, os alunos “não chegam pra criticar, não praticam visivelmente” (Entrevistado 7, 2025). Ainda assim, o silêncio ou a ausência de confronto direto não deve ser interpretado automaticamente como superação do

problema, mas como um possível deslocamento das formas de manifestação do racismo, que podem assumir configurações mais sutis ou menos visíveis no cotidiano escolar.

Outro aspecto recorrente na fala do professor refere-se às limitações materiais enfrentadas pela escola. Em 2024, dificuldades relacionadas a processos de licitação comprometeram o acesso a materiais básicos, levando os docentes a arcarem, com recursos próprios, com a compra de insumos necessários para a realização das atividades. O entrevistado relata: “Boa parte dos materiais são comprados pelos professores. A gente acaba tirando do bolso porque não quer deixar o aluno sem participar da atividade” (Entrevistado, 7). Embora a escola consiga fornecer materiais pedagógicos mais simples, como cartolinas e tintas guache, itens específicos ligados às atividades culturais, como tecidos, instrumentos ou tintas adequadas para murais, não são cobertos pelo orçamento institucional. Essa realidade evidencia a necessidade de maior aporte financeiro por parte da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), especialmente considerando que o Selo Escola Antirracista estimula práticas que extrapolam o currículo tradicional.

No que diz respeito ao apoio governamental, o professor menciona a existência de uma possível verba destinada às ações étnico-raciais, vinculada às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), especificamente à CREDE 1. Contudo, até o momento da entrevista, não havia confirmação oficial ou comunicação nítida sobre a liberação desses recursos para a escola, o que reforça a percepção de fragilidade na institucionalização do financiamento.

A formação docente aparece como um eixo fundamental para a consolidação das ações antirracistas na escola. Conforme o relato do professor, essa formação ocorre por meio de diferentes frentes, incluindo a participação em cursos ofertados pelo governo federal, voltados à educação para as relações étnico-raciais, dos quais participaram alguns docentes da instituição. Além disso, a Secretaria da Educação (SEDUC) promove seminários temáticos, geralmente articulados à cerimônia de premiação do Selo Escola Antirracista, concentrados em encontros de curta duração.

No âmbito da própria escola, o entrevistado destaca que há uma orientação institucional para a realização de formação continuada acerca da temática, tendo sido realizados três encontros formativos internos. No entanto, apesar dessas iniciativas, o docente problematiza a descontinuidade dessas ações, ressaltando que elas tendem a se concentrar no mês de novembro, em torno das atividades da Consciência Negra. Para ele, a formação deveria ocorrer de maneira mais sistemática ao longo do ano, considerando que a educação

para as relações étnico-raciais não deve se restringir a momentos pontuais, mas integrar o cotidiano escolar.

Além dessas iniciativas, o entrevistado destaca sua formação acadêmica específica, com pós-graduação em História Afro-Brasileira e Indígena, realizada após a primeira edição do Selo, sendo o único do corpo docente a obter essa formação. A formação, embora relevante, resulta de um investimento individual, e não de uma política sistemática de formação continuada promovida pelo Estado. Na avaliação do professor, a formação deveria ocorrer de forma contínua e ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em datas simbólicas: “A educação étnico-racial não é só no mês de novembro. O negro está ali o tempo todo” (Entrevistado 7).

Essa crítica aponta para um dos limites centrais do Selo: a tendência à concentração das ações em momentos específicos, em detrimento de uma abordagem didático-curricular transversal e permanente. Embora o professor evite afirmar, de forma categórica, que as transformações observadas na escola sejam preponderantemente resultado do Selo Escola Antirracista, ele identifica mudanças no comportamento discente desde a implementação e intensificação dessas ações.

Dentre elas, destaca-se, segundo sua percepção, a ampliação da autodeclaração racial, bem como a valorização de características negras, como o uso do cabelo afro. O docente também aponta para uma maior visibilidade de estudantes que se identificam como pertencentes a religiões de matriz africana, ao afirmar que “tem alunos que dizem que são quilombolas [...] se autodeclarar negros [...] de dizer que são de religiões de matriz afro”. Além disso, observa que os estudantes demonstram “um pouco menos de medo de mostrar suas características” (Entrevistado 7), o que sugere possíveis mudanças nas formas de expressão identitária no espaço escolar.

Ainda que tais observações não constituam evidências sistematizadas, mas percepções construídas a partir da experiência docente, elas indicam indícios relevantes de transformação no ambiente escolar, especialmente no que se refere à redução de manifestações explícitas de preconceito e à ampliação da visibilidade de identidades historicamente marginalizadas.

Essas mudanças são percebidas como parte de um processo gradual, iniciado antes mesmo da institucionalização do Selo e intensificado ao longo dos anos. A constatação reforça a ideia de que políticas educacionais antirracistas produzem efeitos mais consistentes quando articuladas a práticas contínuas e enraizadas no cotidiano escolar. Apesar dos reconhecimentos obtidos, o professor enfatiza que a escola continua sendo um espaço no qual o racismo se manifesta. Para ele, um dos principais entraves ao avanço das ações antirracistas

reside na ausência de horários específicos na grade escolar destinados a essas atividades, que envolvem, sobretudo, práticas pedagógicas e culturais como oficinas artísticas (pintura de murais e telhas com referências afro-brasileiras), debates sobre identidade racial, religiosidades de matriz africana (como Candomblé e Umbanda), além de momentos formativos e projetos interdisciplinares voltados à valorização da cultura negra.

Atualmente, essas ações ocorrem de forma improvisada e fragmentada, sendo realizadas majoritariamente no intervalo do almoço ou em momentos esporádicos ao longo do calendário escolar. Em alguns casos, os professores conseguem articular breves intervenções em sala, retirando poucos minutos de diferentes aulas para viabilizar atividades coletivas. Essa dinâmica, contudo, limita tanto a participação dos estudantes quanto o aprofundamento das discussões, uma vez que impede a consolidação de uma abordagem contínua e estruturada. Soma-se a isso a precariedade de recursos materiais, frequentemente custeados pelos próprios docentes, o que evidencia a ausência de suporte institucional adequado. Assim, ainda que haja engajamento e iniciativas relevantes por parte dos professores, a falta de condições estruturais, especialmente no que se refere ao tempo pedagógico e ao financiamento, compromete a efetividade e a sustentabilidade das ações antirracistas no ambiente escolar.

Em sua avaliação, seria fundamental a criação de tempos pedagógicos específicos, a exemplo do que ocorre em escolas de tempo integral (MTI), que dispõem de horários destinados a atividades integradoras.

O entrevistado associa a presença e a força do debate étnico-racial na escola ao contexto territorial em que ela está inserida. Segundo o docente, trata-se de um município marcado pela presença de comunidades quilombolas e por uma atuação significativa do poder público local no campo das relações étnico-raciais. Em Horizonte, destaca-se a comunidade quilombola de Alto Alegre, cuja trajetória histórica está relacionada à formação e à permanência de famílias negras no território e às estratégias de organização e resistência construídas ao longo das gerações. O território quilombola de Alto Alegre, adjacências e Base abrange áreas dos municípios de Horizonte e Pacajus, evidenciando uma trajetória territorial que ultrapassa os limites administrativos municipais. Nesse contexto, a presença de lideranças quilombolas na política local e as iniciativas formativas promovidas pela secretaria de educação são apontadas pelo entrevistado como elementos que contribuem para a inserção das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Entretanto, embora a fala docente evidencie a importância do território como elemento facilitador da implementação da política, ela não apresenta dados sistematizados sobre o

vínculo dos estudantes com essas comunidades, tampouco detalha quantitativamente essa relação. Assim, sua percepção se ancora sobretudo na experiência cotidiana e na observação prática, mais do que em indicadores institucionais formalizados.

Enquanto a fala docente evidencia o Selo Escola Antirracista a partir da prática pedagógica cotidiana, incluindo atividades como oficinas artísticas, debates sobre religiosidades de matriz africana e ações formativas, a entrevista com a gestora da Escola C desloca o olhar para o plano institucional, revelando como a política é organizada, legitimada e sustentada no interior da escola. Nesse sentido, as duas falas não são isoladas, mas expressam posições distintas dentro de uma mesma engrenagem: de um lado, a experiência prática e seus limites; de outro, a dimensão organizacional e normativa. Os “silêncios” observados dizem respeito, sobretudo, à ausência de sistematização de dados, à dificuldade de mensuração dos impactos e à pouca explicitação de articulações institucionais mais amplas, evidenciando limites tanto na implementação quanto na reflexão sobre a política.

A seguir, apresenta-se a análise da entrevista realizada com a gestora, estruturada a partir da articulação entre trechos de sua fala e comentários analíticos, entendidos aqui como interpretações que buscam evidenciar não apenas o conteúdo explícito das falas, mas também seus sentidos, implicações e limites no processo de materialização do Selo Escola Antirracista no cotidiano escolar.

A fala da gestora revela que a adesão ao Selo não foi concebida como um projeto que partiu do zero ou como uma política completamente externa à realidade da escola. Ao afirmar que “o projeto foi instituído e a escola automaticamente aderiu”, a entrevistada indica que já havia um conjunto de práticas previamente desenvolvidas, voltadas à valorização da cultura afro-brasileira, à promoção da consciência crítica e ao enfrentamento do racismo, ainda que sem a intencionalidade de atender a uma política específica. Nesse sentido, o Selo aparece menos como uma inovação e mais como um dispositivo de organização, legitimação e enquadramento institucional de ações já existentes.

Esse aspecto dialoga diretamente com a fala do professor analisada anteriormente, na qual o Selo também é percebido como uma continuidade de práticas pedagógicas em curso, como oficinas artísticas, debates sobre religiosidades de matriz africana e atividades formativas. No entanto, enquanto o docente enfatiza a dimensão cotidiana e prática dessas ações, a gestora desloca o olhar para o plano institucional, evidenciando como a política é estruturada no interior da escola. Esse plano institucional se materializa na incorporação das temáticas étnico-raciais ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), na adequação dos planos de ensino, na utilização do regimento escolar como instrumento normativo de enfrentamento ao

racismo, bem como na sistematização das ações por meio de relatórios, registros e mecanismos de validação exigidos pelo Selo.

Ao mesmo tempo, a fala da gestora explicita tensões importantes, como a dificuldade de engajamento de todas as áreas do conhecimento, especialmente fora do campo das Ciências Humanas, a limitação do tempo escolar frente à multiplicidade de demandas e os desafios de articulação interdisciplinar. Além disso, emergem “silêncios” significativos, sobretudo no que se refere à ausência de mecanismos sistemáticos de avaliação dos impactos das ações, uma vez que a validação do Selo se dá prioritariamente por meio de registros documentais, e não por acompanhamento direto das práticas. Tais elementos evidenciam que, embora haja um esforço institucional de organização e continuidade das ações, persistem limites estruturais e operacionais que tensionam a efetividade da política no cotidiano escolar.

Algo que se apresenta como um dos momentos mais delicados ao longo do processo investigativo, inclusive a partir das entrevistas realizadas, diz respeito à questão da autodeclaração racial. Os relatos evidenciam que esse procedimento, embora formalmente necessário no âmbito das políticas educacionais, envolve dimensões subjetivas profundas, nas quais se articulam experiências de estigmatização, silenciamento e negação da identidade racial, mas também processos de reafirmação e autoconhecimento. Conforme destacado pela gestora, a autodeclaração constitui uma das ações mais significativas no âmbito do Selo, justamente por envolver uma “quebra” simbólica para muitos estudantes. Isso ocorre porque, em diversos casos, a identificação racial dos alunos é historicamente mediada pela família, sendo comum a classificação como “pardo”, o que nem sempre corresponde a um processo consciente de reconhecimento identitário por parte do próprio estudante.

Entretanto, esse processo é permeado por desafios significativos. A gestora aponta que o preconceito ainda constitui um elemento estruturante que dificulta essa afirmação identitária, exigindo da escola um trabalho contínuo de desconstrução de estigmas e “quebra de tabus”.

Como resultado desse conjunto de ações, a gestão percebe mudanças importantes, ainda que não sistematizadas em dados formais. Entre elas, destaca-se a ampliação da autodeclaração consciente por parte dos estudantes, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a maior disposição para denunciar situações de racismo. Ao mesmo tempo, persiste a compreensão de que tais transformações ocorrem em um horizonte de longo prazo, exigindo continuidade das ações e articulação com outros espaços formativos, como a família e a comunidade.

Conforme aponta Kabengele Munanga (1999), no contexto brasileiro, a construção da identidade negra foi historicamente marcada pela ideologia da mestiçagem, que contribuiu para a produção de ambiguidades identitárias e para a desvalorização da negritude, frequentemente associada a estigmas sociais. Nesse sentido, a hesitação diante da autodeclaração racial não deve ser compreendida como desconhecimento ou resistência individual, mas como expressão de um processo histórico mais amplo, no qual o reconhecimento de si enquanto sujeito negro se constrói de forma gradual e, muitas vezes, atravessada por conflitos.

Assim, o que se discute neste trabalho não é uma romantização da autodeclaração, mas a compreensão de que se trata de um processo que exige tempo, elaboração subjetiva e mediações pedagógicas, sobretudo no espaço escolar. Como se observa a partir da fala a seguir:

Eu acredito que uma das ações mais importantes no contexto que a gente vive seria a declaração. Porque é muito delicada a questão de você se autodeclarar pertencente a um determinado grupo. Quando a gente sabe que, infelizmente, tudo isso é rodeado de preconceitos. Então, assim, é uma quebra, na verdade, pra muitas pessoas se declarar. Quando, muitas vezes, quem faz a declaração é o próprio pai, é a mãe. E [...] geralmente você tem o quê? Pardo, o que é mais comum. E quando o aluno se empodera, o jovem, melhor dizendo, ele tem conhecimento da sua origem, ele passa a valorizar. E o mais importante é exigir respeito, independente da sua etnia. Então, na minha visão, de tudo que a gente vive em si, de tudo que a gente trabalha, da valorização da cultura, eu acredito que é determinante. E além da questão da declaração, a pessoa [...] conhece os seus direitos. Claro que, assim, além do direito, os nossos deveres, mas a questão de você saber que existem muitas situações que elas não devem ser consideradas, assim, banais, brincadeiras (Entrevistada 8, 2025).

A gestora atribui centralidade à autodeclaração racial, compreendendo-a não apenas como um procedimento administrativo, mas como uma ação pedagógica de forte impacto simbólico. Essa leitura converge com a fala do professor, que aponta a necessidade de mediação cuidadosa junto aos estudantes para que a autodeclaração não se reduza a um formulário, mas se constitua como um processo reflexivo. No contexto da escola investigada, esse procedimento é operacionalizado por meio da aplicação de um questionário, realizado pelos diretores de turma a partir de uma sequência didática disponibilizada pela SEDUC. A atividade ocorre tanto em sala quanto em ambientes estruturados, como os laboratórios de línguas e de informática, sendo que estudantes com acesso a dispositivos móveis podem responder pelo celular, enquanto os demais utilizam os computadores disponíveis nesses espaços.

A articulação entre as falas evidencia que a potência dessa ação depende da combinação entre diretriz institucional e trabalho pedagógico direto, uma vez que o

instrumento, por si só, não garante a reflexão crítica sobre identidade racial. Nesse processo, emergem tensões e embates relacionados às formas de autodeclaração, especialmente diante da recorrente identificação como “pardo”, categoria que, em muitos casos, expressa ambiguidades, silenciamentos ou estratégias de distanciamento da negritude em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. Conforme argumenta Munanga (1999), as classificações raciais no Brasil são atravessadas por construções histórico-ideológicas marcadas pelo ideal de branqueamento e pela mestiçagem, produzindo ambiguidades nos processos de identificação racial. Nesse contexto, a necessidade de mediação docente durante a autodeclaração sugere que esse momento mobiliza dúvidas, tensões e negociações identitárias entre os/as estudantes. Ainda que tais conflitos não sejam explicitados de forma detalhada, a necessidade de mediação docente indica que o momento da autodeclaração mobiliza dúvidas, resistências e negociações identitárias entre os/as estudantes.

Ao destacar dimensões como empoderamento e exigência de respeito, a gestora associa a autodeclaração à formação cidadã e ao reconhecimento de direitos, deslocando-a do plano estritamente burocrático para o campo político e educativo. Nessa direção, Gomes (2003) argumenta que a construção de práticas pedagógicas voltadas à cultura negra requer um posicionamento político de combate à discriminação racial e a valorização de representações positivas sobre o negro. Assim, a prática evidencia-se como um dispositivo que, quando acompanhado de intencionalidade pedagógica, pode contribuir para o fortalecimento de identidades raciais afirmadas e para o enfrentamento das dinâmicas de invisibilização historicamente produzidas.

Ao refletir acerca dos efeitos das ações desenvolvidas no âmbito do Selo, a entrevistada destaca que os processos de autodeclaração racial, os registros institucionais e o acompanhamento cotidiano das interações escolares produzem informações relevantes para a identificação de dinâmicas muitas vezes naturalizadas no ambiente escolar, como a subnotificação de episódios discriminatórios, a persistência de preconceitos velados e as dificuldades históricas de reconhecimento identitário por parte dos/as estudantes negros/as. Segundo ela, é justamente a partir desse conjunto de evidências que se torna possível compreender de forma mais precisa os mecanismos pelos quais o racismo estrutura desigualdades:

A gente sabe também que a partir desses resultados, dessas informações, é possível entender algumas questões. E a gente espera que, a partir desse entendimento, políticas públicas possam ser pensadas [...] especialmente quando a gente pensa na

redução da desigualdade social. E a gente sabe que a educação tem um papel fundamental (Entrevistada 8, 2025).

A fala da entrevistada, ao articular as ações do Selo Escola Antirracista à produção de informações que extrapolam os muros da escola, oferece uma compreensão ampliada da política pública. Diferentemente de uma visão restrita ao cotidiano escolar imediato, a entrevistada situa o Selo simultaneamente como prática pedagógica e como mecanismo de visibilização institucional das desigualdades raciais, capaz de produzir dados e diagnósticos que subsidiam políticas públicas mais amplas, com impactos esperados de longo prazo.

O primeiro movimento concreto da escola foi a realização, entre abril e setembro de 2025, de uma campanha voluntária de autodeclaração com base nas categorias do IBGE, operacionalizada por meio de formulário digital e acompanhada pelos professores diretores de turma. A iniciativa resultou em 470 respostas, evidenciando a predominância de estudantes negros (56% pardos e 6,8% pretos), além da identificação de estudantes quilombolas. A produção desse dado não apenas supre uma lacuna informacional, mas constitui um ato político de visibilização, ao tornar mensurável uma composição racial que, nos registros escolares tradicionais, tende a permanecer diluída.

Ao mesmo tempo, a análise dos indicadores segundo raça/cor permitiu identificar desigualdades persistentes, particularmente no desempenho de estudantes indígenas em determinados componentes curriculares. Esse procedimento permitiu explicitar desigualdades internas que, em análises agregadas, permaneceriam invisíveis, evidenciando a concentração de estudantes negros nos níveis mais críticos de aprendizagem. Mais do que identificar essas assimetrias, os dados passaram a orientar a reorganização das práticas pedagógicas, com a elaboração de um plano de intervenção voltado à recomposição da aprendizagem a partir de critérios racializados.

Nesse sentido, o Selo evidencia uma inflexão importante: os dados produzidos deixam de cumprir apenas uma função descritiva e passam a operar como instrumento de decisão pedagógica, reconfigurando prioridades, públicos-alvo e estratégias de intervenção.

Essa percepção acerca do dinamismo e da alta demanda escolar, manifestada pela Entrevistada 8 (gestão escolar), emerge durante a discussão referente à operacionalização do Selo Escola Antirracista. Ao ser questionada como a certificação impacta o planejamento coletivo, a gestora destaca dois limites estruturais recorrentes na implementação de políticas escolares: o tempo institucional e o engajamento desigual dos docentes.

A escola é muito dinâmica, são muitas coisas e tudo acontece ao mesmo tempo. [...] Além do fator tempo, tem às vezes o fator engajamento. Porque, quando a gente fala do selo escola antirracista, tá muito ligado às humanas, e aí a gente precisa pensar, até para as outras disciplinas, o que elas podem desenvolver (Entrevistada 8, 2025).

A partir dessa fala, é possível destacar que esses elementos já haviam sido sinalizados na fala do professor, especialmente no que diz respeito à sobrecarga de determinados sujeitos. A convergência das narrativas indica que tais dificuldades não são individuais, mas estruturais, reforçando a leitura do Selo como política que se materializa de forma desigual no interior da escola.

Além disso, a associação quase automática do Selo às áreas de Ciências Humanas demonstra como a educação antirracista ainda é percebida, em muitos contextos, como uma temática setorial, e não como responsabilidade transversal de todo o currículo. Um dos desafios recorrentes apontados pela gestora diz respeito à dificuldade de consolidar o Selo Escola Antirracista como uma responsabilidade transversal no cotidiano escolar. Ainda que haja disposição política, a multiplicidade de demandas institucionais impõe restrições concretas, fazendo com que as ações antirracistas sejam frequentemente associadas às áreas de Ciências Humanas, no entanto: “Essas atividades não devem ser isoladas, elas devem ser trabalhadas por toda a equipe. E isso é um grande desafio. Para não parecer que é só humanas que têm que trabalhar essas temáticas” (Entrevistada 8, 2025).

A gestora reconhece explicitamente o risco da fragmentação das ações antirracistas. Esse reconhecimento dialoga com a fala do professor, ao revelar uma tensão central da política: embora o discurso institucional afirme a transversalidade, na prática o trabalho tende a se concentrar em áreas e sujeitos específicos. A conexão entre as falas permite compreender esse descompasso como um limite recorrente da política no chão da escola. O trecho aponta para a tensão entre o discurso da transversalidade e as dificuldades práticas de efetivá-la. Ao mesmo tempo em que afirma a necessidade do trabalho coletivo, a Entrevistada 8 admite que esse constitui um dos maiores desafios da política no cotidiano escolar.

A avaliação do Selo, conforme indicam as falas da gestão, tende a se apoiar menos em processos reflexivos e mais na produção de evidências formais exigidas institucionalmente, como relatórios, imagens e registros de frequência. A partir do trecho da entrevista é possível notar essa ênfase nos procedimentos documentais: o “Tudo a gente precisa registrar através de relatórios, imagens e frequências. [...] O PPP, o regimento, a gente vai estar sempre atualizando de acordo com a necessidade” (Entrevistada 8, 2025).

No que se refere ao acompanhamento e à avaliação das ações, observa-se a centralidade atribuída aos registros documentais como principal forma de validação

institucional do Selo. A fala evidencia um modelo de acompanhamento baseado na comprovação formal das atividades, o que, embora seja funcional para fins administrativos, também levanta questionamentos sobre os limites de uma avaliação que não inclui acompanhamento presencial ou escuta sistemática da comunidade escolar.

Essa dimensão burocrática da avaliação, no entanto, não esgota as percepções dos atores escolares sobre os efeitos do Selo. Quando questionada a respeito de mudanças no clima escolar, a mesma gestora ofereceu um outro tipo de indicador, menos formal, mas igualmente significativo: “mas eu acredito que, a partir dessas ações, é cada vez menos frequente [...] os casos de racismo, de desrespeito, nesse sentido. Até aquelas brincadeiras que talvez fossem mais comuns acabam ficando cada vez mais raras” (Entrevistada 8, 2025).

A percepção da gestora aponta para uma redução significativa de manifestações explícitas de racismo no ambiente escolar. Essa leitura dialoga com a experiência do professor, que identifica mudanças graduais de postura entre os/as estudantes. A convergência entre as falas fortalece a hipótese de que as ações do Selo produzem efeitos positivos no cotidiano, ainda que os resultados sejam percebidos de forma empírica e não sistematicamente mensurados. Trata-se de uma avaliação baseada na observação cotidiana da gestão, o que reforça a importância e os limites, das percepções institucionais na análise dos impactos da política.

Então, na minha visão, a gente conseguiu, não vou dizer a palavra erradicar, porque às vezes isso é muito complexo pra afirmar, mas eu acredito que a gente conseguiu reduzir drasticamente em relação às denúncias e aos relatos que chegam à gestão. Ao mesmo tempo, reconheço que, às vezes, alguns casos podem nem chegar ao nosso conhecimento” (Entrevistada 8, 2025).

O depoimento evidencia uma leitura cautelosa por parte da gestão, que evita afirmações categóricas no que se refere à erradicação do racismo e reconhece os limites institucionais do acompanhamento desses episódios. Ao afirmar que muitos casos podem não chegar ao conhecimento da gestão, a entrevistada explicita que a percepção institucional depende da formalização das denúncias e da circulação dessas informações pelos canais escolares. Nesse sentido, a redução percebida não pode ser tomada como evidência absoluta da ausência de práticas discriminatórias, mas como indicativo de mudanças observadas a partir dos casos formalmente conhecidos.

Essa dinâmica é reforçada pela existência de um fluxo institucional de denúncia, divulgado visualmente nos espaços escolares e articulado à orientação para que estudantes comuniquem ocorrências a professores/as, diretores de turma e à própria gestão, consolidando

percursos mínimos de encaminhamento e intervenção. Ainda assim, a efetividade desses mecanismos permanece condicionada à disposição dos sujeitos em acioná-los e à capacidade institucional de acompanhamento contínuo.

Ao relatar sua participação nas ações vinculadas ao Selo Escola Antirracista, a Entrevistada 9, (estudante integrante do Comitê Antirracista), da Escola C, menciona experiências formativas desenvolvidas no âmbito do projeto, criado em março de 2025, com a finalidade de ampliar discussões e práticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. O núcleo, composto por estudantes do 2º ano e orientado por profissionais das áreas de gestão pedagógica e Ciências Humanas, desenvolveu uma série de atividades formativas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Entre agosto e setembro de 2025, o grupo participou de encontros periódicos de estudo, debates temáticos e momentos de planejamento coletivo que subsidiaram a elaboração de roteiros e a produção de conteúdo audiovisual centrado nas vivências étnico-raciais da comunidade escolar. As gravações ocorreram em diferentes espaços institucionais, utilizando recursos tecnológicos acessíveis, como aparelhos celulares dos/as próprios/as estudantes e computadores disponibilizados pela escola para a etapa de edição.

O processo metodológico envolveu a formulação coletiva de questões orientadoras, a realização de entrevistas com sujeitos da comunidade escolar, a organização e edição do material produzido e sua posterior socialização em exibição pública durante o intervalo escolar, alcançando diretamente dezenas de estudantes, além de ampliar sua circulação em ambiente digital. Paralelamente, o núcleo articulou a produção de podcasts reproduzidos pela rádio escolar, acompanhados de seleções musicais tematicamente alinhadas às discussões promovidas pelo grupo, bem como a organização de mostras culturais voltadas à valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Essas ações contribuíram para ampliar repertórios formativos sobre relações raciais, fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e consolidar a escola como espaço de produção de memória, reconhecimento identitário e enfrentamento às diferentes formas de discriminação racial.

Dentre as experiências destacadas pela estudante, sobressai a aula de campo realizada em 23 de setembro de 2025, organizada pelo Comitê antirracista, como ação integrante da categoria “Projeto Político-Pedagógico e Espaço Físico” do III Edital do Selo Escola Antirracista. A atividade consistiu em uma visita à Associação Quilombola Negro Cazusa e ao Centro Espírita Zé Pilintra das Almas, com o objetivo de possibilitar aos/as estudantes o contato direto com experiências de resistência negra, memória territorial e tradições de matriz africana, contribuindo para a reflexão sobre as formas de violência e discriminação que

atingem esses grupos. Nesse sentido, a atividade também possibilitou abordar o fenômeno do racismo religioso, compreendido, a partir de Flor do Nascimento (2017), como uma forma de violência que não se restringe à intolerância ou à discordância entre crenças, mas atinge modos de vida, territórios, saberes e práticas associados às tradições de matrizes africanas.

Conforme o relatório institucional da ação, a visita permitiu o diálogo com lideranças comunitárias dos processos históricos de luta por reconhecimento territorial e preservação da memória ancestral, além de promover discussões acerca de intolerância religiosa e diversidade de matrizes africanas. Ao aproximar a reflexão teórica das vivências concretas dessas comunidades, a atividade buscou fortalecer a consciência racial crítica dos/as estudantes e subsidiar futuras ações pedagógicas de combate ao racismo no interior da escola.

Na narrativa da Entrevistada 9, a avaliação positiva dessas vivências associa-se à possibilidade de construção de novos modos de percepção sobre a escola e sobre si mesma enquanto estudante negra. Ao participar de práticas pedagógicas que deslocam narrativas historicamente marginalizadas para o centro da experiência escolar, a estudante evidencia processos de reconhecimento identitário e ampliação do sentimento de pertencimento, indicando que os efeitos do Selo ultrapassam o plano formal da certificação e incidem diretamente na constituição subjetiva dos/as estudantes.

Já participei, sim, de algumas atividades em relação ao selo. Uma delas foi a aula de campo que a gente teve para a comunidade quilombola. Outra foram algumas palestras que a gente já teve, inclusive sobre religiões de matriz africana. [...] A experiência tem sido muito boa até o momento, porque tem me dado um novo olhar para muita coisa aqui na escola que antes a gente não percebia tanto (Entrevistada 9, 2025).

Esse novo olhar mencionado pela entrevistada não se restringe ao reconhecimento das ações institucionais desenvolvidas pela escola, mas indica um processo de ampliação da capacidade reflexiva diante de dimensões do cotidiano escolar que antes permaneciam pouco percebidas ou pouco problematizadas. A experiência com as atividades do Selo parece produzir, nesse sentido, um deslocamento interpretativo, permitindo à estudante elaborar de forma mais crítica as relações entre escola, pertencimento e educação antirracista.

Essa dimensão torna-se mais explícita quando, em outro momento da entrevista, a estudante afirma que as atividades “ajudam a mostrar um pouco do meu lado de ser negra”. Nesse caso, e a participação nas ações não opera apenas no plano cognitivo da aprendizagem sobre a temática racial, mas também no plano subjetivo do reconhecimento identitário. Ao possibilitar que a dimensão racial seja nomeada e valorizada no espaço escolar, o Selo

favorece formas de visibilização que durante os processos históricos de silenciamento e ampliam o sentimento de pertencimento racialmente situado.

Essas atividades também ajudam a mostrar um pouco do meu lado de ser negra, porque, às vezes, a gente é vista só como aluna, como menina, mas eu também sou negra, e isso importa. Eu preciso me sentir especial em relação a isso (Entrevistada 9, 2025).

Esse trecho revela como o Selo Escola Antirracista, ao menos para parte do corpo discente, pode contribuir para o enfrentamento de processos históricos de silenciamento e negação da identidade negra no espaço escolar. A afirmação da estudante, *“eu também sou negra, e isso importa”*, é particularmente significativa porque desloca a identidade racial de uma posição secundária para uma dimensão reconhecida como constitutiva de sua experiência escolar. Nesse sentido, a fala dialoga com as reflexões de Gomes (2003, p. 172), para quem a escola constitui um espaço que interfere na construção da identidade negra, podendo tanto valorizar identidades e diferenças quanto estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las ou negá-las. A experiência relatada aponta, portanto, para um movimento em sentido contrário: em vez de ocultar ou secundarizar sua negritude, as atividades desenvolvidas no âmbito da política parecem criar condições para que essa dimensão de sua identidade seja nomeada, reconhecida e valorizada no cotidiano escolar.

Esse movimento, contudo, não deve ser compreendido como um efeito automático decorrente da existência formal do Selo. A própria fala da estudante evidencia que o reconhecimento da identidade racial se constrói na participação concreta nas atividades e nas experiências tecidas no cotidiano escolar. Quando afirma a necessidade de *“se sentir especial em relação a isso”*, a entrevistada não apenas expressa uma demanda por valorização individual, mas evidencia a importância de que sua identidade negra encontre espaço legítimo de reconhecimento no ambiente escolar. Nesse sentido, a experiência narrada sugere que as ações desenvolvidas pela política podem produzir efeitos que ultrapassam a transmissão de conteúdos formais sobre relações étnico-raciais, ao favorecer, para essa estudante, uma relação de maior reconhecimento e valorização de sua própria identidade racial. A negritude, que historicamente foi alvo de processos de silenciamento e desvalorização no espaço escolar, aparece, nessa experiência, como uma dimensão que pode ser afirmada e reconhecida.

Ao ser questionada no que tange às mudanças percebidas na escola após a implementação do Selo, a entrevistada identifica transformações no clima institucional, sobretudo no fortalecimento da confiança dos/as estudantes para comunicar situações de discriminação racial. Segundo seu relato, a escola passou a oferecer canais mais visíveis de

escuta e encaminhamento dessas ocorrências, o que contribuiu para reduzir o receio de denúncia e ampliar a percepção de acolhimento institucional. Esse processo foi acompanhado da criação e divulgação, nos espaços escolares, de um fluxo institucionalizado de denúncia, materializado em mural informativo intitulado *Passo a passo para denunciar o racismo na escola*, afixado em área de circulação comum.

O dispositivo orienta os/as estudantes quanto aos procedimentos de encaminhamento, indicando etapas que incluem o registro da ocorrência, a comunicação inicial a professores/as ou diretores/as de turma, o acionamento da coordenação escolar e, quando necessário, a utilização de canais externos de denúncia por meio digital. Trata-se de um mecanismo pedagógico e institucional que busca não apenas formalizar o enfrentamento às ocorrências discriminatórias, mas também produzir segurança simbólica para que estudantes reconheçam tais práticas como denunciáveis:

Acho que mudou, sim. Mudou no sentido de os alunos não terem mais tanto medo de falar quando presenciam alguma coisa. A gente tem tido mais coragem. Mudou também com a criação de um canal de denúncias, o que foi muito importante, porque ajuda justamente nessa questão de perder o medo (Entrevistada 9, 2025).

A criação desse fluxo institucional é interpretada pela estudante como um avanço concreto no enfrentamento ao racismo escolar, não apenas por formalizar procedimentos administrativos, mas por ampliar a percepção de acolhimento e segurança entre os/as discentes. Esse fortalecimento também se expressa no engajamento estudantil em espaços coletivos de formação, como o Comitê Antirracista, inspirado no conceito akan *Sankofa*, entendido como o princípio de “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”, que orienta suas ações formativas. Para a entrevistada, trata-se de uma experiência que ultrapassa a lógica formal de projetos escolares, constituindo-se como espaço de troca, pertencimento e construção de vínculos afetivos. Conforme a seguir: “Estou amando. Tem sido muito bom, porque me ajuda a me conectar com outros alunos. Fazer amigos fora da minha sala foi algo muito positivo. [...] É como se a gente tivesse criado uma pequena família dentro da escola” (Entrevistada 9, 2025).

Ao refletir a respeito das relações de convivência, diversidade e respeito entre os/as colegas, a entrevistada apresenta uma leitura crítica da realidade escolar, reconhecendo avanços sem desconsiderar a permanência de conflitos e resistências. Sua fala evidencia que o respeito, muitas vezes, só se constrói quando práticas naturalizadas passam a ser nomeadas e problematizadas: “Muitas vezes as pessoas acham que é só uma brincadeira. Mas quando percebem que aquilo fere de verdade, quando existe uma conversa, elas passam a entender

que esse tipo de coisa não é necessária” (Entrevistada 9, 2025).

Essa percepção pode ser compreendida à luz da noção de violência simbólica desenvolvida por Pierre Bourdieu (1998). No espaço escolar, sua manifestação pode ocorrer quando ofensas racializadas são apresentadas como “brincadeiras”, dificultando seu reconhecimento enquanto práticas discriminatórias. Nesse sentido, a contribuição de Moreira (2019) sobre o racismo recreativo permite compreender que o caráter aparentemente jocoso dessas manifestações não elimina seus efeitos sobre as relações raciais, uma vez que o humor pode contribuir para a reprodução e a naturalização de estereótipos.

A eficácia da violência simbólica reside, conforme Bourdieu (1998), justamente em sua capacidade de operar de modo dissimulado, fazendo com que determinadas formas de dominação sejam percebidas como naturais, legítimas ou inofensivas pelos próprios sujeitos envolvidos. Assim, quando uma ofensa racial é interpretada como simples brincadeira, sua dimensão discriminatória pode permanecer invisibilizada. A fala da estudante sugere, portanto, que o debate promovido pelas ações antirracistas da escola contribui para deslocar essa percepção, permitindo reconhecer como violência práticas anteriormente naturalizadas e favorecendo uma reflexão crítica sobre seus efeitos nas relações entre os estudantes.

Além disso, a entrevistada percebe o crescimento da visibilidade da diversidade racial e sexual no espaço escolar, associando esse processo ao conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, como as atividades de autodeclaração racial, os debates promovidos pelo Comitê Antirracista, as palestras sobre religiosidades de matriz africana e a ampliação de canais institucionais de escuta e denúncia. Embora tais iniciativas tenham como eixo central o enfrentamento ao racismo, seus efeitos parecem repercutir também na ampliação de práticas de respeito às diferenças de forma mais ampla, favorecendo um ambiente mais receptivo à expressão de identidades historicamente marginalizadas, ainda que persistam resistências e limites nesse processo. Como relata a estudante:

A diversidade tem crescido bastante. Pessoas da comunidade LGBT têm aparecido mais, e as pessoas passaram a respeitar um pouco mais. Claro que ainda tem gente muito mente fechada, e mudar isso de uma hora para outra é difícil (Entrevistada 9, 2025).

Convém destacar que, no ordenamento jurídico brasileiro, práticas de homotransfobia foram equiparadas ao crime de racismo pelo Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ADO 26 e do MI 4733 (2019)³³, evidenciando que violências dirigidas à diversidade sexual e de gênero também integram o campo mais amplo das discriminações estruturais enfrentadas

³³ Exposição da notícia no site do Supremo Tribunal Federal (STF). Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em: 18 maio 2026.

no ambiente escolar.

Sob a perspectiva da interseccionalidade, essas formas de opressão não devem ser compreendidas de maneira isolada, mas como relações de poder que se articulam e produzem experiências específicas de desigualdade. Conforme argumenta Akotirene (2019, p. 28), a interseccionalidade propõe a articulação das diferentes clivagens identitárias e afasta a perspectiva de hierarquizar os sofrimentos, compreendendo que as opressões se encontram interligadas na matriz colonial de poder. Nessa direção, ao sugerir caminhos para o aprofundamento das ações desenvolvidas pela escola, a entrevistada enfatiza a importância de ampliar experiências formativas concretas e intensificar aulas de campo, indicando que o enfrentamento ao racismo, ao capacitismo e à LGBTQIAPN+fobia demanda uma abordagem interseccional e contínua, capaz de reconhecer a articulação entre diferentes sistemas de opressão.

Ao avaliar a contribuição do Selo Escola Antirracista, a estudante adota uma posição crítica e madura, reconhecendo sua importância, mas recusando a ideia de que o selo, por si só, seja suficiente para garantir mudanças estruturais. “Ele ajuda, sim, a dar mais voz, mas ele não pode ser o estopim da voz. Essas discussões precisam acontecer de qualquer forma, porque são necessárias” (Entrevistada 9, 2025). Essa fala é particularmente potente para a análise, pois explicita a compreensão da política como instrumento e não como um fim em si mesma.

Nesse sentido, o caso analisado nessa instituição evidencia que o Selo Escola Antirracista tende a produzir resultados mais consistentes quando articulado a contextos locais favoráveis, a trajetórias docentes comprometidas e a práticas pedagógicas contínuas. Contudo, a análise da experiência desta instituição com a política do Selo revela tensões e ambiguidades próprias das políticas educacionais antirracistas no cotidiano escolar.

Para compreender tais dinâmicas, recorro à noção de dispositivo de racialidade, formulada por Carneiro (2023). Segundo a autora, esse conceito abrange o conjunto de práticas, discursos e normas que produzem e reproduzem hierarquias raciais na sociedade brasileira. Sob essa ótica, o racismo não se restringe a atitudes individuais, mas opera como um mecanismo que organiza saberes e, crucialmente, silenciamentos.

A utilização desse entendimento teórico permite compreender que, mesmo diante de ações bem-sucedidas e certificadas pelo Selo, o dispositivo de racialidade pode continuar operando de forma subterrânea na escola. Isso ocorre porque o reconhecimento simbólico da política estadual muitas vezes convive com a manutenção de currículos eurocêntricos e com a naturalização de hierarquias no espaço escolar que o Selo, por si só, não consegue

desestabilizar.

Assim, o silenciamento sobre a negritude cearense permanece como uma estratégia do dispositivo para assegurar que o racismo estrutural sobreviva, ainda que camuflado sob a vestimenta de uma "escola certificada".

Observa-se, assim, que o Selo não elimina o funcionamento do dispositivo de racialidade, mas produz deslocamentos importantes, especialmente no que se refere à ampliação da consciência racial, à criação de canais institucionais de escuta e à legitimação de pautas historicamente marginalizadas no espaço escolar. Esses movimentos, embora limitados, indicam que políticas antirracistas podem atuar como estratégias de fissura nos mecanismos de reprodução do racismo institucional.

Revela-se nisso um dos limites estruturais do Selo enquanto política pública: sua dependência recorrente do engajamento pessoal de determinados professores/as, o que fragiliza sua continuidade diante da rotatividade docente e da ausência de mecanismos institucionais mais robustos de sustentação. Ainda que o edital reconheça práticas coletivas, o cotidiano escolar evidencia que a responsabilização pelas ações antirracistas permanece concentrada em poucos sujeitos, frequentemente sobrecarregados e atuando em condições materiais precárias.

Entende-se que o êxito da escola analisada não pode ser interpretado como evidência de consolidação de uma cultura institucional antirracista, mas como expressão de um processo em disputa, atravessado por muitas nuances. O reconhecimento formal do Selo coexistiu com a falta de financiamento contínuo, com a inexistência de tempos pedagógicos específicos e com a naturalização de que docentes arquem, com recursos próprios, com materiais necessários às atividades.

Do mesmo modo, considera-se necessário problematizar a leitura de que a ausência de rejeições explícitas por parte dos/as estudantes indique superação do racismo no ambiente escolar. O silêncio, os olhares e as resistências sutis relatadas pelo Entrevistado 4 (professor) apontam para formas mais sofisticadas e menos confrontacionais de manifestação do racismo, especialmente no campo religioso, o que exige análises que não confundam aparente ausência de conflito com transformação estrutural.

Considero que os efeitos positivos observados, como o fortalecimento da identidade racial discente e a ampliação da autodeclaração, não podem ser atribuídos exclusivamente ao Selo Escola Antirracista, mas a um acúmulo histórico de práticas pedagógicas e de dinâmicas formativas territorialmente situadas, especialmente em contextos marcados pela presença de comunidades quilombolas, pela atuação das redes municipais na promoção da educação para

as relações étnico-raciais e pela circulação prévia desses debates ao longo da trajetória escolar dos/as estudantes.

Nesse sentido, os relatos dos/as entrevistados/as nas escolas pesquisadas reforçam minha compreensão de que o Selo tende a potencializar processos já em curso, mas encontra limites significativos quando não articulado a políticas permanentes de formação continuada, financiamento estável e institucionalização efetiva do enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar.

5 O SELO ESCOLA ANTIRRACISTA ENTRE RECONHECIMENTO, TENSÕES E LIMITES INSTITUCIONAIS

As evidências produzidas ao longo da pesquisa permitem avançar para uma análise interpretativa do Selo Escola Antirracista enquanto política pública educacional. Mais do que descrever sua estrutura normativa ou as experiências desenvolvidas pelas escolas, interessa compreender as contradições que emergem entre os objetivos institucionais da política e as condições concretas de sua implementação. À luz do referencial teórico mobilizado, este capítulo discute os alcances e os limites do Selo, problematizando as relações entre reconhecimento e redistribuição, o papel do Estado na indução de práticas antirracistas e os diferentes modos pelos quais a política é apropriada pelas escolas, evidenciando que sua efetividade depende das condições institucionais, das disputas presentes nos territórios e do engajamento dos sujeitos que a materializam.

5.1 Reconhecimento sem redistribuição? A crítica às políticas simbólicas

A política pública do Selo Escola Antirracista atua prioritariamente no plano do reconhecimento simbólico, conferindo visibilidade a práticas e discursos a respeito do enfrentamento ao racismo no âmbito escolar. No entanto, esse reconhecimento suscita questões referentes aos limites dessa intervenção, especialmente quando dissociado de mecanismos de redistribuição de recursos e apoio institucional.

A crítica formulada por Fraser (1997; 2006) oferece uma chave analítica crucial para entender a dinâmica do reconhecimento nas políticas educacionais. Ao questionar políticas que priorizam o reconhecimento cultural em detrimento da justiça redistributiva, a autora alerta para o risco de uma inclusão meramente simbólica, incapaz de enfrentar as estruturas materiais que sustentam as desigualdades. No campo educacional, essa crítica leva a questionar se políticas baseadas em selos, certificações e premiações conseguem, de fato, transformar as condições nas quais o racismo se reproduz no cotidiano escolar ou se operam, predominantemente, como estratégias simbólicas de gestão da desigualdade.

Complementarmente, Bourdieu (2007) analisa como esses mecanismos de distinção simbólica naturalizam ou relativizam desigualdades previamente existentes, convertendo diferenças estruturais em atributos aparentemente legítimos e/ou circunstanciais. No caso do Selo Escola Antirracista, essa dinâmica é evidente: o reconhecimento concedido não é efetivamente acompanhado de políticas redistributivas que fortaleçam as escolas que

enfrentam maiores desafios.

Outro elemento central para a compreensão do Selo Escola Antirracista como dispositivo de política pública diz respeito à forma como ele reconfigura as relações entre Estado, escola e sujeitos educativos. Como observa Almerindo Janela Afonso (2009), as políticas contemporâneas de avaliação e responsabilização tendem a deslocar o eixo da intervenção estatal do provimento direto para a indução de comportamentos considerados desejáveis, produzindo uma autonomia regulada, marcada por expectativas de desempenho, estabelecimento de metas, avaliação por critérios de *accountability*³⁴ e conformidade gerencial/administrativa a resultados esperados.

No contexto do Selo Escola Antirracista, essa dinâmica se expressa na necessidade de traduzir o enfrentamento ao racismo em ações passíveis de comprovação documental e avaliação quantitativa externa. Projetos, relatórios, registros, frequências, planilhas e demais evidências empíricas passam a ocupar um lugar central no processo de certificação, o que pode favorecer determinadas formas de atuação institucional em detrimento de outras, menos visíveis ou menos facilmente mensuráveis. Tal processo aproxima-se da crítica formulada por Stephen Ball (2003) sobre a performatividade, compreendida como um regime de regulação em que as práticas passam a ser avaliadas conforme sua adequação a indicadores, metas e critérios externos previamente definidos. Esse movimento problematiza a relação entre o Selo e a produção de subjetividades institucionais, ao estabelecer o que define uma boa prática antirracista por meio de critérios meramente exteriores, contribuindo para um modelo normativo de escola apenas comprometida com a igualdade racial de maneira formal. Conforme argumenta Foucault (2008), as tecnologias de governamentalidade atuam precisamente nesse ponto: não apenas regulam condutas, mas produzem modos de pensar, narrar e justificar as próprias ações. No caso em análise, o Selo induz as escolas a se reconhecerem e a se apresentarem publicamente como antirracistas a partir de determinados repertórios discursivos e produções práticas.

A indução, contudo, não se dá sem conflitos. A tentativa de enquadrar experiências diversas em critérios relativamente homogêneos e objetivos evidencia a tensão entre universalismo e particularismo já mencionada, mas também revela disputas internas acerca do significado do antirracismo entre o poder público, suas instituições e o cotidiano escolar. Em

³⁴ *Accountability* é um termo em inglês, sem tradução direta para o português, que tem a ver com a obrigação de prestar contas, assumir responsabilidade por atos, decisões e resultados. Envolve comprometimento com desempenho e cumprimento de metas, geralmente estabelecidas em conformidade a modelos de gerenciamento organizacional empresarial.

escolas marcadas por contextos de maior vulnerabilidade social, o enfrentamento ao racismo frequentemente se entrelaça a outras demandas urgentes, como a permanência estudantil, a precariedade da infraestrutura e a sobrecarga de trabalho docente. Nesses casos, a adesão ao Selo pode representar tanto uma oportunidade de visibilização quanto uma fonte adicional de pressão institucional.

Conforme argumenta Licínio Lima (2012), os processos contemporâneos de regulação educacional tendem a reforçar a responsabilização das unidades escolares, mesmo quando dispõem de margens limitadas de decisão e recursos. A política do Selo, ao valorizar iniciativas locais sem necessariamente alterar as condições estruturais de funcionamento e manutenção do racismo, insere-se nesse movimento mais amplo de descentralização responsabilizante.

Ao mesmo tempo, é precisamente nas brechas desse dispositivo que emergem usos não previstos e apropriações contra-hegemônicas. Algumas escolas mobilizam o Selo como ferramenta de legitimação interna de pautas historicamente desvalorizadas, utilizando o reconhecimento institucional como argumento para tensionar currículos, questionar práticas pedagógicas e relações raciais no cotidiano escolar. Esses usos, ainda que delimitados, indicam que o Selo não opera de forma linear ou com apenas um significado, sendo atravessado por disputas, negociações e ressignificações que escapam ao controle total da política.

5.2 O papel do Estado na regulação do antirracismo: indução, controle ou apoio?

O Selo Escola Antirracista responde a demandas existentes há muitos anos, não como uma medida inaugural, mas como uma tentativa de institucionalizar e formalizar a luta por equidade racial nas escolas. A própria Lei nº 10.639/2003 constitui um exemplo emblemático desse movimento: sua promulgação não representou o início do debate sobre relações étnico-raciais na educação, mas a institucionalização de pautas que vinham sendo sistematicamente construídas fora do Estado e, muitas vezes, à revelia dele. Como argumenta Nilma Lino Gomes (2017), diversas políticas educacionais voltadas à questão racial no Brasil resultam das lutas históricas do movimento negro e de sua atuação como sujeito político e educador. Nesse processo, as demandas por reconhecimento, representação e justiça racial passaram a integrar, ainda que de forma desigual, o campo das políticas públicas educacionais.

A atuação do Estado, nesse cenário, pode ser compreendida a partir de três eixos

analíticos que se entrecruzam: indução, controle e apoio. No que diz respeito à indução, o Selo opera sob a lógica da coordenação federativa e dos mecanismos indutores discutidos por Marta Arretche (2004) no âmbito das políticas públicas. Nessa perspectiva, o Estado mobiliza instrumentos de incentivo, regulação e reconhecimento institucional para estimular a adesão das escolas a agendas consideradas prioritárias, neste caso, o enfrentamento ao racismo, por meio do estabelecimento de critérios, metas e parâmetros de certificação.

Complementarmente, propõe-se nesta análise que o funcionamento pleno desta política depende de outros dois eixos decorrentes: o controle e o apoio. Enquanto o eixo da indução define o 'sul' a ser seguido, o controle manifesta-se na verificação da conformidade e na aferição dos resultados alcançados pelas escolas. Já o apoio caracteriza-se pelo suporte técnico, pedagógico e institucional que o Estado oferece para viabilizar as transformações exigidas. Esta tríade analítica permite compreender que o Selo não é um fim em si mesmo, mas um instrumento de governança que busca converter a norma em prática cotidiana no chão da escola.

Trata-se de uma forma de regulação que não se impõe pela obrigatoriedade direta, mas pela criação de incentivos, como o reconhecimento público e a certificação institucional. Contudo, essa indução não é neutra. Ao definir o que conta como prática antirracista legítima, o Estado também exerce controle sobre os sentidos atribuídos ao antirracismo no espaço escolar. A política delimita quais ações são reconhecidas, quais discursos são valorizados e quais formas de enfrentamento do racismo permanecem à margem ou são silenciadas. Nesse ponto, emerge uma tensão central: até que ponto o Selo contribui para ampliar o debate racial nas escolas e em que medida ele tende a enquadrá-lo em formatos administráveis, compatíveis com a lógica institucional de resultados? Essa questão remete às críticas formuladas por Fraser (2006) às políticas de reconhecimento que, quando desvinculadas de transformações estruturais, correm o risco de produzir mudanças apenas no plano simbólico.

Ao mesmo tempo, não se pode deixar de considerar que o Selo também opera como uma forma de apoio, especialmente em contextos escolares nos quais o debate racial encontra resistências ou carece de respaldo institucional. Para algumas escolas, a existência de uma política oficial funciona como legitimação para a realização de práticas que já vinham sendo desenvolvidas de maneira isolada ou informal. Nesse caso, o Estado atua como mediador, oferecendo respaldo político e administrativo a iniciativas que, de outro modo, poderiam permanecer restritas ao engajamento individual de docentes ou gestores ou ainda esbarrar em resistências de preconceitos mais densos.

Ainda assim, a própria necessidade de uma política como o Selo revela um dado

incômodo: o fato de que o enfrentamento ao racismo não se consolidou como princípio estruturante da educação básica, dependendo, em grande medida, de normativas específicas para ser fomentado e reconhecido como legítimo. Idealmente, mediante a disposição da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, não seria necessário recorrer a selos, leis ou certificações para que as escolas incorporassem, de forma orgânica, a discussão sobre relações raciais em seus currículos e práticas pedagógicas. A existência dessas políticas, portanto, aponta menos para uma conquista plenamente realizada e mais para a persistência de um campo em disputa, no qual o antirracismo ainda precisa ser constantemente justificado, regulamentado e avaliado.

Essa contradição evidencia os limites da ação estatal no enfrentamento ao racismo. Como destaca Almeida (2019), o Estado é atravessado pelas mesmas estruturas raciais que produzem as desigualdades que ele afirma combater. Assim, políticas antirracistas formuladas no interior do Estado tendem a carregar ambiguidades: ao mesmo tempo em que representam avanços importantes, também reproduzem formas de controle e contenção das lutas sociais que lhes deram origem. O Selo Escola Antirracista inscreve-se exatamente nesse terreno ambíguo, oscilando entre a ampliação de possibilidades e a normatização da falta de consenso

Dessa forma, analisar o papel do Estado na regulação do antirracismo exige afastar leituras simplificadoras que o apresentem como agente exclusivamente promotor de direitos e garantias ou, ao contrário, apenas como instância de controle e dominação. O que se observa, a partir do Selo, é um Estado que responde a pressões históricas, incorpora parcialmente as demandas de movimentos e representações populares atuantes e as devolve às escolas sob a forma de política pública, produzindo efeitos que variam conforme os contextos institucionais, as trajetórias dos sujeitos envolvidos, as especificidades locais e o grau de compromisso político-pedagógico com a temática racial.

Observa-se que a busca pelo Selo pode assumir, em determinados contextos, um caráter mais voltado à validação institucional do que propriamente à transformação das práticas escolares. O movimento evidencia os limites das políticas quando não articuladas a processos mais profundos de mudança institucional, reforçando a necessidade de compreender o Selo não como ponto de chegada, mas como um dispositivo inserido em disputas mais amplas sobre o sentido do antirracismo na escola.

5.3 Entre diretrizes e práticas: as experiências do campo nas três escolas da rede estadual

5.3.1 Construção coletiva e protagonismo do laboratório: práticas educativas antirracistas

A construção do Laboratório Étnico-Racial representou um marco na institucionalização das práticas de educação para as relações étnico-raciais na Escola A. A partir da adesão ao Selo Escola Antirracista, observou-se maior sistematização das ações desenvolvidas, que passaram a articular o Projeto Político-Pedagógico, a formação docente e o protagonismo estudantil. O que poderia se restringir ao cumprimento de dispositivos legais transformou-se, sobretudo a partir de 2023, em um conjunto de ações que passa a apresentar maior sistematização, especialmente com a adesão ao Selo Escola Antirracista e a criação do Laboratório Étnico-Racial. Cabe destacar que a escola foi inaugurada em 2012, o que indica uma trajetória de pouco mais de uma década, sendo apenas nos anos mais recentes que tais ações ganham maior organicidade no cotidiano escolar.

Para compreender a pertinência dessas iniciativas, é fundamental considerar o contexto socioterritorial em que a escola está inserida. O município de Aquiraz possui cerca de 80 mil habitantes,³⁵ com predominância de população autodeclarada negra, além de abrigar comunidades tradicionais, como os quilombos de Lagoa dos Ramos e Goiabeira e a comunidade indígena Jenipapo-Kanindé. Embora essas presenças evidenciem a relevância das relações étnico-raciais na constituição socioterritorial do município, é importante distinguir essa presença territorial da proximidade em relação à escola. O contexto municipal apresenta elementos favoráveis à construção de práticas pedagógicas territorializadas; contudo, não foram identificadas evidências sistemáticas de ações contínuas de interação direta entre a escola e essas comunidades, o que indica uma lacuna relevante na articulação entre currículo, território e diversidade étnico-racial.

No plano institucional, a incorporação da educação para as relações étnico-raciais encontra-se formalizada no Projeto Político-Pedagógico (PPP), que prevê a inserção transversal de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e ações formativas no interior da escola. Na prática, essa diretriz se materializa tanto na organização curricular quanto na criação de espaços específicos de discussão e formação.

É nesse contexto que, em 2023, foi criado o Laboratório, concebido como um espaço permanente de estudos e debates sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Sua criação está diretamente vinculada à participação da escola no edital do Selo Escola

³⁵ Com base nos dados de 2022 pelo IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/aquiraz/pesquisa/10114/352409>. Acesso em: 22 abr. 2026.

Antirracista, configurando-se como uma estratégia institucional para dar maior concretude às diretrizes já previstas no PPP.

O Laboratório é composto majoritariamente por estudantes, contando também com a participação de um representante da gestão escolar, e realiza encontros mensais com o objetivo de discutir temáticas relacionadas ao racismo, à identidade e à diversidade. Esses encontros ocorrem em espaços da própria escola e são organizados de forma a não comprometer a rotina regular de aulas, considerando a carga horária ampliada do ensino profissional. Do ponto de vista metodológico, as atividades desenvolvidas incluem rodas de conversa, análise de produções culturais (como materiais audiovisuais) e planejamento de ações a serem realizadas na escola, o que evidencia uma tentativa de articular formação crítica e protagonismo estudantil.

Além dos encontros formativos, o Laboratório também atua na organização de eventos escolares e na produção de materiais didático-pedagógicos, contribuindo para a circulação das discussões étnico-raciais em diferentes espaços da escola. Entre essas ações, destaca-se a participação na organização de atividades vinculadas ao calendário escolar, especialmente aquelas relacionadas à valorização da cultura afro-brasileira e indígena, o que indica uma inserção progressiva da temática no cotidiano institucional.

Paralelamente, observa-se a inserção de componentes curriculares voltados à temática étnico-racial, como Etnomatemática e Literatura Afro-brasileira, previstos na parte diversificada do currículo. Esses componentes são desenvolvidos em articulação com projetos interdisciplinares e atividades avaliativas, sendo mobilizados em diferentes momentos do ano letivo, como feiras, eventos temáticos e produções científicas. Essa organização indica que a abordagem das relações étnico-raciais não se restringe a ações pontuais, mas busca certa continuidade ao longo do tempo escolar, ainda que sua sistematização dependa, em parte, das dinâmicas internas da escola. Apesar dos avanços identificados, ainda se observam desafios no que se refere à consolidação dessas práticas. A periodicidade mensal dos encontros do Laboratório e sua composição baseada na participação estudantil indicam potencial para o fortalecimento do protagonismo juvenil;

O acompanhamento das políticas de promoção da equidade na Escola A consolidou-se a partir de um processo formativo voltado à autodeclaração racial, etapa considerada fundamental para o fortalecimento da identidade coletiva na instituição. Esse momento foi conduzido por uma integrante da gestão escolar e direcionado especificamente aos estudantes que compõem o Laboratório, funcionando como um primeiro passo para uma mobilização mais ampla.

A formação teve como objetivo principal capacitar esses discentes para que pudessem atuar como multiplicadores do conhecimento, oferecendo suporte técnico e pedagógico aos professores diretores de turma nas atividades de sensibilização sobre o tema. A partir dessa base formativa, o Laboratório coordenou uma campanha de autodeclaração racial ao longo do segundo semestre de 2025, na qual os/as estudantes do Laboratório exerceram papel protagonista ao elaborar materiais didáticos, como apresentações de slides, e realizar intervenções diretas nas salas de aula, além de terem contribuído na construção de imagens dos/as próprios estudantes das escolas para se reconhecerem nos cartazes. O intuito era convidar os demais colegas a comporem painéis representativos de diferentes raças, utilizando a imagem como ferramenta de espelhamento para que os jovens pudessem se perceber e se reconhecer nos seus pares.

Complementarmente a essa campanha, o Laboratório mantém uma estrutura de encontros mensais destinados aos seus integrantes, organizados de forma a não comprometer a carga horária das disciplinas regulares, ocorrendo geralmente durante os intervalos ou em períodos que garantam a participação dos estudantes sem prejuízo ao currículo formal. Este fluxo de atividades, ao integrar gestão, docentes e discentes, promoveu uma conscientização sistêmica na comunidade escolar, incentivando os estudantes a refletirem acerca de suas trajetórias e a se reconhecerem como sujeitos centrais na construção de uma cultura institucional efetivamente antirracista.

Figura 2 - Reunião do Laboratório para formação da campanha de autodeclaração



Fonte: Acervo fotográfico da Escola A (2025).

Em reunião realizada em 9 de julho de 2025, conduzida pela equipe gestora da escola, participaram seis estudantes previamente mobilizados para a atividade, os quais, a partir de suas próprias percepções identitário-raciais, autodeclaravam-se como brancos/as, pretos/as e pardos/as. Importa ressaltar que tais classificações correspondem às formas de autoidentificação expressas pelos/as próprios/as discentes naquele contexto, não se tratando de categorização externa.

Na ocasião, foram apresentados e problematizados os conceitos de autodeclaração racial, identidade e pertencimento, bem como discutido o funcionamento das bancas de heteroidentificação adotadas em processos seletivos, especialmente no ingresso em universidades públicas e concursos, com o objetivo de ampliar a compreensão dos/as estudantes acerca dos critérios de validação das políticas de ações afirmativas. A proposta consistia em que esses/as estudantes, após aprofundarem suas próprias reflexões acerca de pertencimento étnico-racial, atuassem como multiplicadores/as junto aos/as professores/as diretores/as de turma e, posteriormente, junto aos/as demais estudantes da escola, contribuindo para a qualificação do debate institucional sobre autodeclaração racial.

Como desdobramento dessa ação, realizou-se, em 8 de agosto de 2025, o encontro formativo intitulado “Formação continuada sobre autoidentificação racial e banca de heteroidentificação”, com duração de duas horas, ministrado por um professor convidado com atuação e estudos voltados às relações étnico-raciais. A atividade reuniu docentes de diferentes áreas do conhecimento para discutir a importância do processo de autodeclaração

racial e alinhar estratégias pedagógicas de mediação dessas discussões junto às turmas, especialmente no que se refere à compreensão crítica sobre pertencimento racial, identidade e os critérios que orientam os processos de heteroidentificação em políticas de ações afirmativas. Estas, conforme Silvério (2003, p. 57), podem ser compreendidas como medidas preventivas e compensatórias voltadas ao enfrentamento de práticas discriminatórias e racistas e à transformação das condições vivenciadas por grupos historicamente discriminados e racializados negativamente. Nesse sentido, a discussão realizada com os docentes buscou situar os processos de autodeclaração e heteroidentificação não apenas como procedimentos administrativos, mas também no contexto mais amplo das políticas de enfrentamento das desigualdades raciais.

Estavam presentes, dentre outros, integrante da gestão escolar e o professor Anderson Oliveira, cuja participação ativa contribuiu para qualificar o debate e fortalecer a articulação entre a reflexão discente previamente iniciada e a atuação pedagógica dos/as docentes no acompanhamento das turmas. Na imagem abaixo, é possível observar o registro do momento junto aos responsáveis pela condução da atividade.

Figura 3 - Formação continuada para a campanha de autodeclaração



Fonte: Acervo disponibilizado pela gestão escolar (2025).

Essa etapa com os/as professores/as foi fundamental, uma vez que caberia a eles/as, enquanto diretores/as de turma, acompanhar e mediar o processo de conscientização e confirmação da autodeclaração racial junto aos/as estudantes. Conforme o cronograma

estabelecido pela escola, as turmas de 1º ano participaram da ação no dia 18 de agosto, as de 3º ano no dia 25 e as de 2º ano no dia 1º de setembro.

Nessas ocasiões, a equipe gestora reuniu os/as estudantes no auditório para dialogar acerca de identidade racial, pertencimento e a importância da autodeclaração, problematizando o fato de que, no ato da matrícula, essa informação é frequentemente preenchida pelos/as responsáveis, sem que haja, necessariamente, a participação consciente dos/as próprios/as estudantes nesse processo. A discussão buscava sensibilizá-los/as quanto à necessidade de refletir criticamente no tocante a essa classificação, sobretudo considerando os impactos que ela pode produzir em processos seletivos futuros, especialmente aqueles vinculados às políticas de ações afirmativas.

Dois estudantes vinculados ao Laboratório também auxiliavam na condução da campanha, munidos de folders explicativos e listas de acompanhamento. Cabia a eles apresentar aos/as colegas os objetivos do levantamento, esclarecer dúvidas acerca das categorias raciais e colaborar com a organização do processo de confirmação da autodeclaração. A participação mostra o protagonismo juvenil que o Laboratório busca fomentar, na medida em que a ação não se configurava como uma iniciativa exclusivamente verticalizada pela gestão escolar, mas como um processo construído com a participação ativa dos/as próprios/as estudantes, reconhecidos/as como sujeitos implicados na construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar.

No caso das turmas de 1º ano, a proposta tinha caráter formativo, inaugurando uma reflexão que poderia amadurecer ao longo da trajetória escolar e, caso necessário, subsidiar futuras solicitações de retificação da autodeclaração registrada. Para os/as estudantes dos 2º e 3º anos, a ação assumia relevância ainda mais imediata, tendo em vista a proximidade de seleções externas que exigem compatibilidade entre autodeclaração e os critérios socialmente mobilizados nos processos de heteroidentificação.

Após esse momento de diálogo, os/as estudantes eram convidados/as a confirmar, em formulário específico preenchido a lápis, a autodeclaração racial com a qual se identificavam. Embora simples, esse gesto mostrava-se carregado de significado, sobretudo porque mobilizava reflexões frequentemente atravessadas por classificações naturalizadas, muitas vezes reproduzidas a partir do registro feito pelos/as responsáveis ou da leitura constante em documentos civis. Ao longo desse acompanhamento, foi possível perceber que as discussões propostas pela gestão reverberavam entre os/as estudantes, seja nas conversas estabelecidas entre pares, seja na procura posterior pela equipe gestora para esclarecimento de dúvidas, evidenciando uma compreensão gradual de que, embora a autodeclaração constitua um ato

individual, sua validação em contextos institucionais também se inscreve em leituras socialmente construídas das relações raciais no Brasil.

Se a autodeclaração racial constitui um passo importante para o reconhecimento de si, a inserção da escola em Aquiraz também compõe o contexto social e histórico no qual as experiências escolares se desenvolvem. Nessa perspectiva, compreende-se o território não apenas como delimitação geográfica, mas como espaço atravessado por relações sociais, memórias e disputas simbólicas, conforme propõe Milton Santos (1996). Embora a dimensão territorial não tenha aparecido como eixo central das ações antirracistas desenvolvidas pela escola, ela contribui para situar as experiências e relações que atravessam o cotidiano escolar.

O *Africanidades 2024 – A África que eu não conheço* consistiu em um evento pedagógico promovido pela Escola Estadual de Ensino Profissional A, em dezembro de 2024; o evento já ocorria em anos anteriores antes do Selo, na categoria “Projeto Político-Pedagógico e Espaço Físico”, articulado pela comunidade escolar em parceria com o Laboratório Étnico-Racial. Concebido pela equipe gestora, docentes e estudantes integrantes do Laboratório, o evento foi pensado como estratégia formativa voltada à ampliação do repertório discente acerca da diversidade histórica, cultural e social do continente africano, buscando desnaturalizar representações homogêneas e estereotipadas ainda reproduzidas por perspectivas curriculares eurocentradas. O evento teve como objetivo evidenciar o continente africano de maneira interdisciplinar, ampliando as possibilidades de estudo sobre sua diversidade histórica, cultural e social, ao mesmo tempo em que fortalecia a valorização da cultura negra no contexto escolar.

Para sua realização, cada turma de 1º e 2º anos recebeu a responsabilidade de pesquisar e representar um país africano, desenvolvendo estudos sobre aspectos históricos, culturais, gastronômicos e simbólicos dessas nações. A proposta revelou, segundo o próprio relatório institucional, as limitações produzidas por um currículo historicamente eurocentrado, perceptíveis no estranhamento inicial dos/as estudantes diante de referências africanas pouco exploradas no cotidiano escolar. Em resposta a essa lacuna, a escola promoveu atividades como desfile de bandeiras, pesquisa gastronômica e comercialização de pratos adaptados, articulando conhecimento escolar e experiência sensível como estratégia de enfrentamento ao racismo epistêmico.

Essa iniciativa inscreve-se no reconhecimento institucional de que a centralidade de referenciais ocidentais no currículo escolar tende a invisibilizar a pluralidade epistêmica africana e afrodiaspórica. Nesse sentido, em diálogo com a compreensão de Milton Santos (2001, p. 59), para quem o espaço vivido é marcado por desigualdades e injustiças

relacionadas à distribuição desigual dos serviços e das condições de vida, o evento produziu experiências pedagógicas situadas, articulando currículo, memória, identidade e pertencimento territorial.

Para viabilizar didaticamente a proposta, cada turma de 1º e 2º ano dos cursos técnicos ofertados pela instituição, Edificações, Eletrotécnica, Guia de Turismo e Multimídia, recebeu, por sorteio, um país africano a ser pesquisado e representado, contemplando diferentes regiões do continente. A distribuição ocorreu da seguinte forma: Edificações (1º ano), Libéria; Eletrotécnica (1º ano), Guiné-Bissau; Guia de Turismo (1º ano), Nigéria; Multimídia (1º ano), Zâmbia; Edificações (2º ano), República Democrática do Congo; Eletrotécnica (2º ano), Essuatíni; Guia de Turismo (2º ano), Namíbia; e Multimídia (2º ano), Níger. A seleção buscou assegurar diversidade regional e linguística, incluindo países lusófonos, como Guiné-Bissau, favorecendo interlocuções interculturais com convidados externos.

Dentre os parceiros mobilizados para a programação estiveram o coletivo *Vozes d'África*, formado por estudantes africanos/as da UNILAB, que realizou apresentações culturais vinculadas à tradição guineense; o grupo Roda de Coco do Iguape, referência cultural no município de Aquiraz; e a trancista Jalmira, responsável por atividades relacionadas à estética afro-brasileira. A participação desses parceiros ocorreu por meio de articulações previamente construídas pela escola. O coletivo *Vozes d'África* deslocou-se até a escola em ônibus disponibilizado pela UNILAB, em uma participação de caráter institucional, favorecida pelo diálogo que a escola vinha mantendo com a universidade, inclusive a partir de uma visita realizada à UNILAB. A trancista Jalmira acompanhou a gestora da escola até o local da atividade, enquanto o grupo Roda de Coco do Iguape realizou o deslocamento por conta própria, contando com o suporte da gestão escolar, embora esse apoio não tenha sido necessário para viabilizar sua participação. Esses arranjos evidenciam que a realização das atividades contou não apenas com a mobilização de parceiros, mas também com redes de articulação institucional e comunitária que contribuíram para sua viabilidade.

Além das pesquisas temáticas, os/as estudantes organizaram desfiles com bandeiras nacionais e desenvolveram experiências gastronômicas inspiradas nos países estudados, adaptando receitas e ingredientes para socialização com a comunidade escolar. Tais práticas, longe de se configurarem como atividades meramente expositivas, constituíram estratégias de enfrentamento ao racismo epistêmico, promovendo o desenvolvimento do senso crítico, da consciência histórica e no reconhecimento da centralidade africana para a formação sociocultural brasileira.

Figura 4 - Apresentação do grupo Roda de Coco do Iguape



Fonte: Acervo cedido pela gestão escolar (2025).

Foi nesse contexto que o grupo Roda de Coco do Iguape participou da programação ao lado do coletivo *Vozes d'África* e da trancista Jalmira, responsável por atividades ligadas à estética afro-brasileira. Conhecido no município por manter viva a tradição cultural do coco de roda, o grupo apresentou cantos e danças que evocam matrizes afro-brasileiras profundamente vinculadas à história local, fortalecendo a conexão entre ancestralidade negra e pertencimento territorial. Mais do que uma apresentação cultural, sua presença produziu uma experiência pedagógica situada, na qual o currículo se abriu ao diálogo com saberes comunitários e práticas culturais historicamente invisibilizadas pela racionalidade escolar hegemônica.

Conforme registrado no relatório, dentre os principais resultados alcançados destacam-se o fortalecimento da identidade e da valorização da cultura afro-brasileira, o combate a estereótipos raciais e o desenvolvimento do senso crítico e da consciência histórica entre os/as estudantes, evidenciando como a articulação entre território, cultura e currículo pode constituir uma estratégia potente de educação para as relações étnico-raciais.

O movimento de articulação entre território, cultura e currículo também se expressa em ações que buscam materializar essas referências no cotidiano escolar. Conforme relata a Entrevistada 1 (2025), a aquisição de instrumentos musicais foi pensada para possibilitar que “os meninos possam vivenciar essa cultura afro-brasileira de um outro jeito”, evidenciando

um esforço de transformar o contato com a cultura afro-brasileira em experiência formativa concreta, para além de abordagens exclusivamente expositivas.

Figura 5 - Apresentação Vozes D'África



Fonte: Acervo disponibilizado pela gestão escolar (2025).

Outra presença marcante na programação do *Africanidades 2024 – A África que eu não conheço*, realizado em dezembro de 2024, no âmbito das ações vinculadas ao Selo Escola Antirracista, foi a participação do coletivo *Vozes d'África*, formado por estudantes africanos/as da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cuja presença está registrada no relatório institucional do evento como parte da programação cultural convidada. Por meio de apresentações musicais e performáticas vinculadas especialmente à tradição cultural da Guiné-Bissau, o coletivo possibilitou a inserção, no espaço escolar, de experiências estéticas e culturais que materializaram a diversidade do continente africano, contribuindo para desnaturalizar representações homogêneas e estereotipadas ainda recorrentes nos materiais didáticos e no imaginário social.

Essas iniciativas dialogam diretamente com o que propõem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ao evidenciar que a educação para as relações étnico-raciais não se limita à transmissão abstrata de conteúdos, mas se concretiza na experiência estética, corporal e relacional. Ao promover o encontro entre música, dança, memória e partilha cultural, a escola amplia as possibilidades de construção de aprendizagens significativas e socialmente situadas, aproximando currículo e território como dimensões indissociáveis da formação crítica.

Se o *Africanidades* operou sobretudo no plano da valorização simbólica e da

ampliação do repertório cultural discente, a campanha institucional de autodeclaração racial deslocou essa agenda para o plano da subjetivação política, incidindo diretamente sobre os processos de autoidentificação e pertencimento racial. Diferentemente das ações voltadas à valorização simbólica e cultural da ancestralidade afro-brasileira, essa iniciativa incidiu diretamente nos processos de autoidentificação discente, mobilizando reflexões a respeito de pertencimento racial e seus desdobramentos institucionais.

Esses registros prévios indicavam uma distribuição étnico-racial marcada por significativa concentração de estudantes classificados/as como pardos/as (74%), seguidos/as por brancos/as (21%), pretos/as (3%) e não declarados/as (3%), sem qualquer registro de estudantes autodeclarados/as indígenas. Essa configuração sugeria não apenas possíveis inconsistências cadastrais, mas também a reprodução de classificações racialmente naturalizadas, frequentemente estabelecidas sem a participação reflexiva dos/as próprios/as estudantes.

Durante os momentos formativos que antecederam o preenchimento dos formulários, foi possível observar crescente atenção, curiosidade e engajamento discente diante das discussões propostas. Muitos/as estudantes passaram a questionar sentidos até então naturalizados acerca de sua própria identificação racial, estabelecendo diálogos entre pares e buscando orientações junto à gestão escolar. Ainda que parte dos/as estudantes tenha optado por manter classificações previamente registradas, inclusive em situações que, à primeira vista, poderiam suscitar outras leituras sociais, o processo revelou deslocamentos importantes na forma como a autodeclaração passou a ser compreendida: não como reprodução de um dado documental previamente inscrito, mas como exercício reflexivo e situado de autoidentificação.

O movimento evidenciou que a construção da consciência racial não se realiza de forma imediata ou homogênea, mas constitui um processo contínuo de elaboração crítica, atravessado por experiências subjetivas, pertencimentos sociais e pelas múltiplas leituras racializadas produzidas historicamente na sociedade brasileira. Nesse sentido, mais do que promover alterações quantitativas imediatas nos registros escolares, a campanha mostrou-se relevante por inaugurar condições pedagógicas para que os/as estudantes passassem a refletir, de forma autônoma e progressiva, sobre sua própria inscrição racial.

Após a campanha, os números de autodeclaração racial se ajustaram, com 59% de pardos, 31% de brancos, 8% de pretos e 1% de indígenas, refletindo um aumento na conscientização sobre a identidade racial. O que explicaria essa mudança? Em primeiro lugar, o próprio processo formativo. Muitos/as estudantes, ao participarem das rodas de conversa e

dos debates promovidos pelo Laboratório Étnico-Racial e pelos/as professores/as diretores/as de turma, passaram a compreender melhor as categorias raciais e a se reconhecer de forma diferente. O aumento no número de pretos, de 3% para 8%, e o surgimento de estudantes que se identificaram como indígenas, 1%, indicam que a campanha não foi apenas um levantamento, mas um momento de conscientização e valorização das identidades. É importante notar, contudo, que o processo de identificação racial não é simples e envolve complexidades e contradições.

Conforme discutido pela Entrevistada 1, interlocutora institucional da pesquisa, a campanha de autodeclaração racial constituiu “uma coisa muito complexa, muito contínua, muito processual, delicada, sutil, transformadora, revolucionária, ainda mais para adolescentes” (Entrevistada 1, 2025). A compreensão reforça que os processos de autoidentificação racial não se resolvem por meio de classificações estanques, mas se constroem gradualmente, atravessados por experiências subjetivas, pertencimentos sociais e pelas múltiplas mediações históricas que conformam as relações raciais no Brasil.

Os dados da campanha foram apresentados à comunidade escolar em assembleias, reuniões pedagógicas e murais informativos, gerando debates importantes sobre a necessidade de políticas afirmativas e de um currículo que dialogue com a diversidade étnico-racial. Quando apropriadas criticamente pela comunidade escolar, políticas de indução estatal como o Selo podem ultrapassar a dimensão burocrático-certificadora e constituir-se como dispositivos pedagógicos capazes de produzir deslocamentos subjetivos e institucionais concretos. Na Escola A, isso se manifesta menos por resultados imediatos e definitivos e mais pela construção gradual de uma cultura escolar em que a questão racial deixa de ocupar lugar periférico para tornar-se objeto legítimo de reflexão, debate e formação coletiva.

Figura 6 - Jogo dos Orixás

Fonte: Acervo disponibilizado pela gestão escolar (2025).

O Projeto Erê – O Jogo dos Orixás integra o conjunto de práticas pedagógicas mobilizadas pela escola no fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais, embora sua origem anteceda a adesão institucional ao Selo Escola Antirracista. Desenvolvido pelo professor da área de Arte, no âmbito de sua pesquisa no Mestrado Profissional em Artes, o projeto consiste na criação de um jogo de cartas educativo concebido como ferramenta didático-artística voltada à valorização das cosmologias afro-brasileiras e ao enfrentamento da intolerância religiosa.

Concebido como recurso pedagógico de caráter lúdico e formativo, o jogo distancia-se de estruturas baseadas em combate ou eliminação, privilegiando uma experiência colaborativa de aprendizagem. A escolha dialoga com princípios da cosmovisão africana, especialmente a compreensão comunitária do conhecimento como prática de cuidado, partilha e construção coletiva.

A proposta emerge do entendimento de que a ludicidade pode constituir estratégia potente para aproximar estudantes de conteúdos historicamente marginalizados no currículo escolar. Conforme apresentado pelo autor do projeto, trata-se de uma tentativa de construir uma ferramenta acessível capaz de favorecer a imersão de jovens e adultos em referências culturais afro-brasileiras frequentemente atravessadas por preconceito e desconhecimento socialmente reproduzidos.

Além das cartas, o projeto prevê a disponibilização gratuita de materiais complementares, como manual explicativo e textos informativos sobre Orixás e religiões de

matriz africana, elaborados com apoio especializado e linguagem acessível ao público não iniciado. Um exemplar físico encontra-se disponível na biblioteca da escola, sendo mobilizado em atividades pedagógicas vinculadas às ações de formação étnico-racial desenvolvidas ao longo do calendário .

Ao articular criação artística, ludicidade e educação antirracista, o projeto materializa possibilidades concretas de efetivação da Lei nº 10.639/2003, ampliando repertórios culturais e contribuindo para a desconstrução de estigmas historicamente associados às religiões de matriz africana.

Inspirado nos arquétipos dos Orixás do Candomblé, o jogo foi desenvolvido digitalmente com estética visual em *flat design*³⁶, linguagem gráfica caracterizada pela simplificação formal, uso de cores chapadas e elementos bidimensionais, favorecendo clareza visual e acessibilidade estética para diferentes públicos. Cada carta representa uma entidade e reúne atributos simbólicos correspondentes às características tradicionalmente transmitidas pela oralidade nas comunidades de terreiro.

A dinâmica do jogo foi concebida de forma colaborativa e não competitiva em sentido bélico, evitando a lógica de confronto frequentemente presente em jogos de estratégia convencionais. Cada participante assume o papel de um iniciado nas religiões de matriz africana que, com o auxílio de um Orixá principal, deve cumprir objetivos associados ao cuidado e ao auxílio de pessoas em necessidade. Ao longo da partida, os/as jogadores/as acumulam pontos de *Axé*, compreendidos no jogo como expressão de conhecimento e experiência espiritual, até alcançar simbolicamente o título de pai ou mãe de santo.

Do ponto de vista pedagógico, o recurso foi pensado para utilização em atividades formativas mediadas por professores/as, especialmente em aulas e oficinas interdisciplinares relacionadas ao ensino de Linguagens da Arte e áreas de Humanas, bem como em ações específicas promovidas durante a execução do calendário do Selo Escola Antirracista. Nessas ocasiões, o jogo funciona como dispositivo de problematização e introdução ao debate a respeito de religiosidades afro-brasileiras, favorecendo a desconstrução de preconceitos historicamente associados às tradições de terreiro.

Além do jogo físico e digital³⁷, o projeto prevê a disponibilização gratuita, por meio de site próprio e redes sociais, de materiais complementares contendo textos explicativos sobre Orixás e religiões de matriz africana, elaborados com apoio de especialistas na temática, com

³⁶ Estilo gráfico marcado pela ausência de efeitos tridimensionais, texturas ou sombras realistas, privilegiando formas simples, cores sólidas e legibilidade visual.

³⁷É possível acessar o jogo no formato online. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1I3o8DhDoQq0gSey1QM2KYz8N_KKT9tnS. Acesso em: 18 maio 2026.

linguagem acessível ao público leigo. Esse material amplia o potencial formativo da proposta ao articular ludicidade, informação qualificada e experiência estética.

Um exemplar físico permanece disponível na biblioteca escolar para consulta e uso pedagógico dos/as estudantes, o que reforça seu caráter de recurso didático permanente. Ao mobilizar referências afro-religiosas de maneira respeitosa e formativa, o projeto dialoga diretamente com os objetivos da Lei nº 10.639/2003, ao promover a valorização da cultura afro-brasileira e contribuir para o enfrentamento à intolerância religiosa e ao racismo religioso ainda presentes no ambiente escolar e na sociedade brasileira.

A trajetória do Laboratório Étnico-Racial e das ações antirracistas na Escola A mostra que é possível construir uma educação comprometida com a equidade racial, mesmo diante das dificuldades e limitações do cotidiano escolar. Como alerta bell hooks, em *Ensinando a transgredir* (2013), a educação como prática da liberdade exige coragem, criatividade e disposição para romper com modelos tradicionais. Exige, sobretudo, que professores/as e estudantes se coloquem como sujeitos ativos do processo, dispostos/as a aprender e a ensinar mutuamente. No caso da Escola A, um dos fatores que têm contribuído para a consolidação da experiência formativa desenvolvida no âmbito do Laboratório Étnico-Racial é justamente o engajamento dos/as estudantes e a atuação articuladora da gestão pedagógica atual.

Esse movimento tornou-se perceptível já nos encontros iniciais de organização do Laboratório, realizados em outubro de 2023, no contexto das ações vinculadas ao Selo Escola Antirracista na escola. Desde a etapa de mobilização estudantil, observou-se uma adesão que extrapolou a convocação inicial: além dos/as estudantes convidados/as para compor o grupo, outros/as manifestaram espontaneamente interesse em participar, buscando inserção nas atividades. O engajamento sinalizava que a proposta era percebida pelos/as jovens não como uma ação pontual ou verticalmente imposta pela gestão escolar, mas como um espaço coletivo de construção, escuta e protagonismo estudantil. A procura voluntária e o desejo de integração ao Laboratório evidenciaram a existência de uma demanda concreta por espaços permanentes de reflexão racial no cotidiano escolar, revelando a potência formativa de iniciativas capazes de articular pertencimento, participação ativa e elaboração crítica das experiências vividas pelos sujeitos no ambiente educativo.

A presença da UNILAB e da Roda de Coco do Iguaçu na escola tem proporcionado vivências concretas de intercâmbio cultural que enriquecem o currículo e aproximam os/as estudantes de experiências frequentemente invisibilizadas pelos materiais didáticos. A consolidação dessas iniciativas, contudo, encontra limites que atravessam o cotidiano escolar. Como destaca a Entrevistada 1 (2025), “a principal dificuldade [...] é tempo”, condição

diretamente relacionada à sobrecarga de demandas da escola profissional e à necessidade permanente de qualificação docente para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. Soma-se a isso o fato de que, como a própria entrevistada reconhece, “é muito difícil descolonizar um currículo”, uma vez que se trata de um processo gradual, atravessado por disputas formativas e institucionais que não se resolvem de maneira imediata.

Apesar desses desafios, os indícios observados no campo revelam avanços significativos. O aumento no número de estudantes que passaram a se autodeclarar pretos/as e indígenas, a realização de ações como o Africanidades, a produção de materiais didáticos como o jogo dos Orixás e o envolvimento discente nas discussões raciais evidenciam um movimento de transformação em curso. Ao refletir a respeito desses impactos, a Entrevistada 1 (2025) observa que se trata de mudanças muitas vezes “muito sutis”, mas perceptíveis na forma como os/as estudantes passam a se reconhecer racialmente e a compreender que a escola trata com seriedade situações de racismo. Como sintetiza, “é um trabalho de formiguinha”, cujos efeitos tendem a se consolidar ao longo do tempo. Na Escola A, esse processo já se encontra em movimento e revela uma experiência formativa promissora no fortalecimento de uma educação antirracista comprometida com a transformação do cotidiano escolar.

5.3.2 A influência do território nas questões raciais: uma análise a partir da Caravana da CREDE 3 em Itarema

A discussão referente às relações raciais no Brasil exige atenção às dinâmicas territoriais que conformam a experiência social dos grupos historicamente racializados. Mais do que um recorte geográfico, o território constitui uma construção social atravessada por relações de poder, pertencimento e significação simbólica (Haesbaert, 2004), tornando-se também espaço de inscrição de memórias coletivas e de construção de estratégias de resistência.

Nessa perspectiva, os territórios expressam marcas históricas de disputas, silenciamentos e reafirmações identitárias que atravessam as relações raciais no país. No município de Itarema, localizado no litoral oeste cearense, essa dinâmica torna-se particularmente evidente diante da presença histórica do povo Tremembé, cuja permanência e resistência constituem elemento central na configuração sociocultural da região.

A Escola B tomou parte ativa nessa construção ao integrar oficialmente a Rota 03.1 da XV Caravana da Cultura Afro-Brasileira e Indígena da CREDE 3, realizada em 11 de dezembro de 2025. A rota consistia em um circuito pedagógico itinerante que articulava

diferentes escolas do município por meio da circulação de estudantes, professores e oficinas temáticas voltadas à valorização da cultura afro-brasileira e indígena. Longe de ser uma espectadora passiva, a instituição atuou de forma dupla no evento: mobilizou uma comitiva de 10 estudantes e 1 professor no Ônibus 01 para circular pela rota e, simultaneamente, transformou-se em polo receptor das ações, sediando oficinas em suas próprias salas de aula no horário das 9h20 às 10h20. Essa engrenagem pedagógica insere-se diretamente no escopo de ações promovidas para a consolidação de uma educação antirracista na regional, alinhando-se aos critérios formativos que mobilizam a comunidade escolar na busca por memórias locais e ancestralidade.

Segundo o Censo Demográfico de 2022, Itarema possui uma população total de 42.957 habitantes³⁸, distribuída da seguinte forma: 9.176 brancos (21,4%), 2.162 pretos (5,0%), 96 amarelos (0,2%), 27.838 pardos (64,8%) e 3.684 indígenas (8,6%). Esses números revelam uma composição étnico-racial majoritariamente não branca, com destaque para a expressiva população parda e indígena.

A presença dos povos indígenas constitui uma dimensão importante para a compreensão do contexto socioterritorial de Itarema, especialmente pela presença histórica do povo Tremembé no município. Os Tremembé constituem um povo indígena cuja história, territorialidade, cultura e formas de organização social estão profundamente vinculadas à região, destacando-se, no contexto local, comunidades como Almofala e Passagem Rasa. Essa presença não se restringe às comunidades indígenas, mas também se estende a diferentes espaços sociais e institucionais do município, entre eles as escolas. Desse modo, considerar a presença Tremembé no contexto educacional de Itarema implica reconhecer as relações entre território, identidade, pertencimento e escolarização.

Essa realidade também se manifesta no cotidiano da instituição. Segundo dados fornecidos pela gestão escolar, a instituição possui cinco estudantes indígenas matriculados, oriundos de diferentes territorialidades do município, entre elas a comunidade indígena Passagem Rasa, além das localidades de Torrões, na área da comunidade indígena de Almofala, Conjunto Rogério Monteiro e Vila Santa Rita, que são áreas urbanas. Dentre esses estudantes, dois residem especificamente na comunidade indígena Passagem Rasa. A presença desses sujeitos no espaço escolar evidencia que as relações entre território, identidade e pertencimento não se restringem às comunidades indígenas, mas atravessam

³⁸ Os dados são fornecidos pelo IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/itarema/pesquisa/10114/352409>. Acesso em: 20 maio 2026.

também os deslocamentos entre zona rural, comunidades tradicionais e espaço urbano, produzindo múltiplas formas de vivência indígena no município.

Essa participação evidencia que as discussões sobre relações étnico-raciais desenvolvidas no âmbito educacional de Itarema não se restringem às experiências da população negra, mas também incorporam as culturas, territorialidades e formas de pertencimento dos povos indígenas presentes na região. Nesse sentido, a presença Tremembé constitui uma dimensão concreta do contexto educacional local e contribui para compreender como as especificidades socioterritoriais de Itarema atravessam as práticas e ações voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

O território Tremembé, que abrange zonas costeiras, áreas de manguezais, dunas e praias, é fundamental para a reprodução física e simbólica desse grupo. Como afirma o geógrafo Milton Santos, “o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si” (Santos, 1999, p. 8). O uso do território pelos Tremembé e pela população local, incluindo as comunidades escolares, é atravessado por relações de poder, memória e resistência. Na dinâmica da Caravana, esse *território usado* ganha materialidade logística e pedagógica: o mesmo itinerário que transporta os/as estudantes da Escola B conecta escolas de forte interface com as comunidades tradicionais, como as Escolas Indígenas Tremembé (EIT de Tapera, EIT José Cabral e EIT Maria Venância), que integraram o contingente de mobilização do município no Ônibus 02 da mesma rota. Assim, a circulação promovida pela Caravana transforma o território em espaço de encontro, intercâmbio cultural e afirmação identitária.

O reconhecimento da presença indígena e da herança afro-brasileira na composição étnico-racial de Itarema não apenas contribui para o resgate histórico desses povos, mas também reforça o papel do território como palco de lutas contemporâneas pela afirmação dessas identidades no presente, especialmente no campo educacional. A Caravana Afro-Brasileira e Indígena torna o território não apenas um espaço físico, mas também um espaço simbólico de resistência ao romper com abordagens folclóricas e simplistas da temática racial. Isso ocorre porque o projeto desloca os estudantes da posição passiva de ouvintes para o protagonismo pedagógico: os jovens deixam as salas de aula da Escola B para ocupar outras instituições da rota ministrando oficinas e debatendo temas como diversidade cultural, religiosidades de matriz africana, história da escravidão, patrimônio indígena e ancestralidade.

Como consequência, o ambiente escolar passa a questionar práticas historicamente

eurocêntricas e amplia o reconhecimento da pluralidade étnica presente no cotidiano local. O território de Itarema reafirma-se, portanto, como solo de ancestralidade viva, no qual práticas pedagógicas itinerantes contribuem para que a memória e a identidade Tremembé e afro-brasileira sejam compreendidas como elementos estruturantes do direito à educação, à cidadania e à valorização das diferenças culturais.

A composição étnico-racial da escola, após a campanha de autodeclaração promovida no contexto das ações do Selo Escola Antirracista, apresentou as seguintes distribuições: 3% dos/as estudantes se identificaram como indígenas, 3% como pretos/as, 22% como brancos/as e 72% como pardos/as. Em comparação aos dados institucionais de 2024, observou-se redução percentual da autodeclaração branca (24,1% para 22%) e indígena (2,5% para 3%), além de crescimento expressivo da autodeclaração parda (63,7% para 72%). Já a autodeclaração preta apresentou diminuição percentual em relação ao levantamento anterior, passando de 9,6% para 3%. Ainda que os dados não permitam afirmar linearmente um aumento da autodeclaração preta, as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola parecem ter produzido deslocamentos nas formas de reconhecimento racial dos/as estudantes, especialmente no fortalecimento das discussões sobre pertencimento étnico-racial e identidade negra no espaço escolar.

As transformações observadas nos processos de autodeclaração racial dialogam diretamente com o conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas pela escola e pela rede regional de ensino, especialmente aquelas voltadas à valorização das identidades negras, indígenas e quilombolas. Em 2025, a XV Caravana teve como tema *Raízes Vivas: Tecendo Saberes, Despertando Consciências para o Letramento Racial*, alinhando-se à Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída pela Portaria nº 470 do MEC em março de 2024. O edital do evento³⁹ explicita que a Caravana busca "promover a autoidentificação e o pertencimento de estudantes negros/as, quilombolas e indígenas na escola" e "desenvolver a proeminência estudantil, com ênfase nos/as alunos/as negros/as, quilombolas e indígenas, incentivando sua liderança e participação ativa" (Crede 3).

O evento, realizado anualmente, promove o trânsito de estudantes e professores entre as escolas da região, criando uma rede de trocas culturais e pedagógicas sobre questões raciais desde 2011. No dia 11 de dezembro de 2025, pela manhã, as atividades ocorreram em escolas como a escola B e em outras duas instituições. É válido ressaltar, que a partir das visitas que

³⁹ O edital do evento foi disponibilizado pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 3 para fins desta pesquisa.

estive no campo, a questão da territorialidade influenciou que as dinâmicas permanecessem em escolas próximas, pois os/as estudantes não podiam transitar entre espaços diferentes. Estudantes e educadores/as deslocaram-se entre essas instituições, participando de oficinas, apresentações musicais, danças, recitações e pinturas protagonizadas pelos/as próprios/as estudantes das respectivas escolas que integraram a Caravana. Esse movimento pelo território não é meramente logístico: ele simboliza a ocupação de espaços e a partilha de saberes.

O projeto prevê que os grupos de alunos, formados por cinco ou seis estudantes, entrem nas salas de aula das escolas visitadas e ministrem, de forma dinâmica, discussões sobre a temática estudada. Ao final de cada visita, os grupos se reencontram e, de ônibus, viajam para a próxima escola. Esse movimento pelo território, que o documento do projeto chama de “trânsito de alunos protagonistas”, simboliza a ocupação de espaços e a partilha de saberes.

Figura 7 - A estudante está pintando o braço do outro aluno



Fonte: Acervo disponibilizado pela gestão escolar (2025).

A pintura corporal, nesse contexto, adquire um significado que ultrapassa a dimensão artística, constituindo-se como prática de afirmação identitária e de valorização de matrizes culturais historicamente marginalizadas no ambiente escolar. A ação pode contribuir para minimizar os efeitos psicossociais do preconceito racial identificados por Virgínia Leone Bicudo (2010) na subjetividade e na autoimagem de sujeitos historicamente subalternizados. Além disso, a atividade evidencia a circulação de saberes entre os próprios estudantes, reforçando a centralidade do protagonismo juvenil no projeto. Assim, os/as jovens deixam de ocupar apenas a posição de ouvintes para assumirem o papel de mediadores culturais e

agentes formativos nas escolas visitadas.

A cena também estabelece relação direta com a dinâmica territorial da Caravana descrita anteriormente. O deslocamento dos grupos entre as escolas possibilita que diferentes práticas culturais sejam compartilhadas e reelaboradas coletivamente, fortalecendo redes de sociabilidade e pertencimento entre estudantes de distintos espaços escolares. Nesse sentido, o território não aparece apenas como delimitação física das possibilidades de circulação dos/as estudantes, mas como espaço de produção de vínculos, trocas culturais e construção política de identidades.

Dentre essas iniciativas, destaca-se a adaptação teatral do livro *Por que minha diferença te incomoda?* (2024), produzido por um dos professores da escola a partir das experiências observadas no cotidiano escolar. A obra aborda questões relacionadas ao racismo, *bullying*, preconceito e exclusão social, transformando experiências vividas pelos estudantes em linguagem artística e pedagógica.

Essas práticas revelam que a política educacional desenvolvida pela escola não se limita ao cumprimento formal das exigências do selo, mas busca produzir experiências pedagógicas de reconhecimento, pertencimento e valorização das diferenças. Nesse sentido, a incorporação de práticas artísticas, culturais e territoriais ao currículo atua como estratégia de enfrentamento das narrativas historicamente eurocêtricas que marcaram a educação brasileira, ao mesmo tempo em que fortalece a visibilidade das populações indígenas e afrodescendentes presentes no contexto local. Assim, a escola passa a atuar não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como território de construção de memória, consciência racial e afirmação cultural.

Figura 8- Performance artística realizada por estudantes durante atividade da Caravana Afro em escola participante



Fonte: Acervo disponibilizado pela gestão escolar (2025)

Um dos momentos mais marcantes da manhã ocorreu durante as apresentações realizadas em uma das escolas participantes da Caravana, quando estudantes de outra instituição da rede estadual encenaram um trecho da obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, e interpretaram a canção Lágrimas Negras (2022), de Baco Exu do Blues em colaboração com Gal Costa. A opção por anonimizar as instituições escolares justifica-se tanto pela preservação ética dos sujeitos envolvidos quanto pela compreensão de que as experiências observadas não se restringem a uma escola específica, mas expressam dinâmicas coletivas presentes no contexto da Caravana.

As escolhas artísticas mobilizadas pelos/as estudantes não foram aleatórias. *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* constitui um testemunho das experiências de uma mulher negra periférica, denunciando a fome, o racismo e a exclusão social estrutural no Brasil. A linguagem direta da obra aproxima-se das vivências de muitos/as jovens que enfrentam desigualdades sociais em seus cotidianos. Já *Lágrimas Negras* articula memória, dor e resistência da população negra, evocando elementos da diáspora africana e das experiências históricas de violência e sobrevivência. Ao performarem essas referências, os/as estudantes estabelecem conexões entre suas realidades locais e uma memória coletiva mais ampla da luta negra no país.

Vale ressaltar que acompanhei três grupos distintos em três escolas diferentes ao longo da programação da Caravana. Cada grupo apresentava características próprias em relação às performances, oficinas e formas de abordagem da temática racial. Enquanto alguns priorizavam expressões artísticas, como música, dança e teatro, outros enfatizavam debates em sala, pinturas corporais e dinâmicas interativas. Essa diversidade de apresentações evidencia que, embora a Caravana possua uma proposta pedagógica comum, sua realização ocorre de maneira plural, sendo apropriada pelos/as estudantes conforme as especificidades de cada contexto escolar e territorial.

A presença dos povos indígenas, especialmente do povo Tremembé, constitui uma dimensão importante para compreender as discussões sobre identidade, território e relações étnico-raciais no contexto educacional de Itarema. Durante as observações de campo realizadas nas atividades da Caravana, foi possível perceber que as discussões promovidas pelas escolas não se limitavam às experiências da população negra, mas também incorporavam referências às culturas e territorialidades indígenas presentes na região.

Essa dimensão aparece de forma explícita nos próprios documentos institucionais da

Caravana Afro-brasileira e Indígena, que propõem ações voltadas à valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, à promoção do pertencimento étnico-racial e ao fortalecimento do protagonismo estudantil. O edital da XV Caravana destaca, dentre seus objetivos, a promoção da autoidentificação e do pertencimento de estudantes negros, quilombolas e indígenas no ambiente escolar, além da valorização de suas culturas, histórias e formas de organização social.

Além disso, a proposta pedagógica da Caravana incorpora discussões relacionadas aos direitos territoriais indígenas, à demarcação de terras, aos territórios de memória e pertencimento e às cosmovisões afro-brasileiras e indígenas. A centralidade atribuída ao território demonstra que as atividades desenvolvidas pelas escolas articulam cultura, memória e resistência política, aproximando as discussões sobre racismo das lutas históricas travadas pelos povos originários e pelas populações negras.

Para aprofundar a análise, diálogo com autores que articulam território, raça e educação. Milton Santos, em *O Espaço do Cidadão* (2012), ressalta que o território é um espaço de conflitos e possibilidades, onde as diferenças se manifestam. No contexto escolar, isso implica que as práticas pedagógicas devem considerar as especificidades locais, como a presença indígena e a herança africana. Kabengele Munanga, em *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil* (1998), alerta para a necessidade de valorizar a diversidade étnico-racial sem recair em estereótipos. A educação antirracista, portanto, deve partir do reconhecimento do território como espaço de produção de identidades.

A experiência na Caravana da CREDE 3 evidenciou que o território de Itarema, com sua composição populacional diversa e a presença dos Tremembé, é um elemento central para a compreensão das questões raciais. As atividades realizadas nas escolas, como a apresentação de *Quarto de Despejo* (1960) e *Lágrimas Negras* (2022), demonstram como os jovens se apropriam de referências culturais para expressar suas vivências e resistir ao apagamento. Assim, a discussão racial no território não pode ser descolada das lutas por terra, reconhecimento e direitos. A Caravana A constitui uma ação regional articulada pela CREDE 3, envolvendo as escolas estaduais de Ensino Médio da região. De acordo com o edital do projeto, a comissão organizadora foi composta por professores das vinte e sete escolas estaduais vinculadas à CREDE 3 que ofertam Ensino Médio. fortalece essa consciência e contribui para a construção de uma educação antirracista.

Figura 9 - Os/as estudantes da Escola B em outra instituição para apresentação



Fonte: Acervo disponibilizado pela gestão escolar (2025).

Ter acompanhado esses momentos me deixou encantada pela mobilização e compromisso dos/as estudantes. Algo que aprendi durante o percurso desta pesquisa é que, embora seja possível agir sozinho, o coletivo transcende.

Os grupos transitavam entre as escolas carregando materiais cênicos, instrumentos, pinturas e figurinos, reorganizando os espaços escolares para as apresentações e adaptando as atividades conforme o tempo disponível em cada instituição. Os registros fotográficos e as observações realizadas em campo evidenciam que a Caravana não se constituía apenas como um circuito de apresentações, mas como uma experiência coletiva de circulação de saberes e ocupação simbólica do território escolar.

Nesse processo, tornou-se possível compreender que a dimensão coletiva era central para o funcionamento da Caravana. A participação dos/as estudantes dependia de redes de cooperação entre colegas, professores/as, gestores/as e equipes escolares, demonstrando que as práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais eram construídas a partir de esforços compartilhados e negociações constantes no cotidiano escolar.

5.3.3 Entre ações e experiências: o comitê antirracista

A Escola C, localizada no município de Horizonte, Ceará, desenvolveu ao longo de 2025 um trabalho estruturante no campo da educação para as relações étnico-raciais que merece análise detalhada. Para compreender a dimensão e a pertinência das ações implementadas, é necessário partir do contexto demográfico no qual a escola está inserida. Segundo o Censo IBGE 2022, Horizonte possui uma população de 74.755 habitantes, dos quais 54.085 se declaram pardos e 4.801 se declaram pretos, o que significa que

aproximadamente 78,8% da população municipal é composta por pessoas negras. Os brancos somam 15.709 pessoas, enquanto amarelos e indígenas totalizam, respectivamente, 59 e 98 indivíduos⁴⁰. Trata-se de um território majoritariamente negro, o que por si só já justificaria a centralidade das discussões raciais no currículo escolar, mas é no interior da escola que esses dados ganham contornos ainda mais expressivos.

A inserção territorial da instituição no município de Horizonte é profundamente marcada pela proximidade com a Comunidade Quilombola Alto Alegre, uma das principais referências de organização, memória e resistência negra na região da Região Metropolitana de Fortaleza. Conforme discute Santos (2012), ao analisar o Quilombo como parte dos movimentos sociais negros no Ceará, a trajetória dessa comunidade evidencia a complexidade das dinâmicas territoriais que atravessam os processos de reconhecimento quilombola no estado. Inserido em um contexto histórico de invisibilização da presença negra rural e de disputas em torno da legitimidade identitária dessas populações, o Quilombo Alto Alegre consolidou seu processo de reconhecimento institucional como expressão de uma mobilização coletiva voltada à afirmação territorial e ao acesso a direitos historicamente negados. Conforme a autora, tal processo articula memória coletiva, pertencimento étnico-racial e reivindicação política, ressignificando o território como espaço de resistência e de luta por reconhecimento e por políticas públicas de reparação e garantia de direitos (Santos, 2012).

Esse contexto de disputa por visibilidade e preservação identitária ecoa diretamente no chão da escola, fazendo com que as dinâmicas comunitárias reconfigurem o currículo formal. A existência dessa territorialidade tradicional no entorno exige da instituição escolar um posicionamento que ultrapasse a mera comemoração de datas festivas, demandando práticas pedagógicas sensíveis às realidades e aos saberes que os estudantes oriundos do quilombo carregam consigo.

A criação do comitê, em 17 de março de 2025, sob a condução da equipe pedagógica e da coordenação escolar, representou um movimento importante de institucionalização das ações voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na escola. Denominado Sankofa⁴¹, o grupo foi concebido como um espaço permanente de estudo, debate e mobilização formativa, orientado pela valorização da memória e da ancestralidade como

⁴⁰ Os dados usufruídos dessa pesquisa conforme a questão populacional podem ser acompanhadas na página do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/horizonte/pesquisa/10114/352409>. Acesso em: 20 maio 2026.

⁴¹ O nome Sankofa, inspirado no símbolo filosófico africano do pássaro que olha para trás enquanto caminha para frente, sintetiza a filosofia do grupo de buscar na ancestralidade e na memória as ferramentas para construir um futuro antirracista. Esta denominação é recorrente em coletivos que se propõem à educação antirracista e afroreferenciada.

fundamentos para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Inicialmente composto por doze estudantes do primeiro e segundo anos dos cursos técnicos ofertados pela instituição, o grupo passou a desenvolver atividades voltadas à discussão de temáticas étnico-raciais, à organização de mostras culturais, à produção de conteúdos educativos e à condução de iniciativas formativas voltadas à ampliação do debate racial no cotidiano escolar. Sua atuação consolidou um espaço contínuo de reflexão crítica e formação coletiva, contribuindo para inserir de forma sistemática as discussões raciais na dinâmica pedagógica da escola. Ainda que a pesquisa não tenha realizado entrevistas individuais com os docentes coordenadores, em virtude de um recorte metodológico prioritariamente focado na análise documental e na observação participante das ações coletivas, o acompanhamento em campo permitiu mapear o protagonismo de professores das áreas de Ciências Humanas na sustentação e mediação política desse espaço.

Minha primeira visita à escola ocorreu em 21 de agosto de 2025, momento em que fui acolhida pela equipe institucional e tive a oportunidade de conhecer mais de perto o funcionamento do comitê antirracista. Criado no início de 2025 no contexto das ações vinculadas ao Selo Escola Antirracista, o coletivo configura-se como um núcleo permanente de estudos e mobilização voltado à promoção da educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar. Sua composição reúne estudantes e integrantes da equipe pedagógica que, de forma colaborativa, organizam ações formativas, momentos de estudo, debates e atividades pedagógicas orientadas ao enfrentamento do racismo e ao fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

Desde minha inserção no campo, foi perceptível o engajamento da equipe responsável pela condução das atividades e o investimento contínuo na consolidação desse espaço como instância formativa e de participação ativa dos/as estudantes. Durante esse primeiro encontro, houve a apresentação da trajetória de constituição do comitê, das motivações que mobilizaram a adesão discente e das experiências já desenvolvidas no interior do grupo. O momento permitiu compreender que as práticas realizadas ultrapassam ações episódicas, constituindo-se como uma dinâmica contínua de formação crítica, escuta coletiva e elaboração de estratégias pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar.

Figura 10 - Visita à escola EEEP C



Fonte: Acervo disponibilizado pela gestão escola (2025).

Dentre as iniciativas desenvolvidas pelo núcleo, destaca-se a aplicação de um questionário de autodeclaração racial junto ao corpo discente, que reuniu 484 respostas. Os dados apontaram que 56% dos/as estudantes se autodeclararam pardos/as, 7% pretos/as e 34,9% brancos/as, enquanto 1,9% declararam pertencimento a comunidades quilombolas. Esses indicadores evidenciam a diversidade racial presente na escola e reforçam a importância de práticas pedagógicas capazes de dialogar com as múltiplas experiências sociais, históricas e identitárias que atravessam a constituição desse público escolar. Nesse sentido, as ações promovidas pelo Sankofa contribuem para tensionar invisibilizações historicamente produzidas no espaço escolar, promovendo deslocamentos formativos que ampliam as possibilidades de reconhecimento racial, pertencimento coletivo e elaboração crítica das desigualdades que estruturam a sociedade brasileira.

No que se refere à identidade de gênero, o levantamento realizado nesta escola apresentou um nível de detalhamento que não esteve igualmente disponível nos demais campos empíricos contemplados pela pesquisa, o que impossibilita análises comparativas mais amplas entre as instituições investigadas. Ainda assim, os dados revelam elementos significativos acerca da composição do corpo discente local: 57,6% dos/as estudantes se identificaram com o gênero feminino, 40,3% com o masculino e 2,1% declararam identidades não-binárias, optaram por não declarar ou utilizaram o campo “outros” para registrar identificações como gênero fluido.

Embora numericamente minoritário, esse contingente evidencia a complexidade e a pluralidade das experiências identitárias presentes no espaço escolar, apontando para a necessidade de abordagens pedagógicas comprometidas com uma perspectiva interseccional

capaz de articular raça, gênero, sexualidade e outros marcadores sociais na formulação de práticas educativas. Nesse contexto, a inserção desse debate pelo Comitê revela-se particularmente relevante, uma vez que possibilita tensionar normatividades historicamente naturalizadas no ambiente escolar e favorece a construção de espaços formativos mais inclusivos e atentos à diversidade constitutiva da comunidade discente, impedindo que o debate antirracista ignore as clivagens de gênero que atravessam a juventude negra local.

Um dos elementos centrais desse processo foi a realização, em agosto de 2025, de uma análise dos indicadores do SPAECE segundo raça/cor, organizada pela gestão escolar e por professores da instituição no âmbito do III Edital do Selo Escola Antirracista. Segundo o documento institucional produzido pela escola, a ação teve como objetivo “mensurar os impactos da questão racial nos resultados de proficiência e de conclusão de estudos”, articulando dados de desempenho escolar às informações de raça/cor obtidas por meio da campanha de autodeclaração realizada pela própria instituição. O processo envolveu professores, coordenação e núcleo gestor, que se reuniram para analisar os resultados do SPAECE a partir da autodeclaração racial dos/as estudantes e elaborar propostas pedagógicas voltadas à recomposição da aprendizagem sob uma perspectiva étnico-racial.

A análise racializada dos indicadores permitiu à escola identificar desigualdades educacionais associadas à raça/cor e propor intervenções pedagógicas específicas para estudantes classificados nos níveis “Muito Crítico” e “Crítico”, incorporando, por exemplo, leituras de obras afro-brasileiras, interpretação de gráficos racializados e metodologias voltadas à valorização da cultura negra. Nesse sentido, o diagnóstico produzido pela instituição não se restringiu à observação genérica do desempenho escolar, mas buscou compreender de que maneira as desigualdades raciais atravessavam os resultados de aprendizagem e as experiências educacionais dos/as estudantes.

A principal ação prática desenvolvida pelo Sankofa em 2025 foi a aula de campo realizada em 23 de setembro, que levou os/as estudantes integrantes do núcleo à Associação Quilombola Negro Cazusa, situada na comunidade quilombola Alto Alegre, em Horizonte, e ao Centro Espírita Zé Pilintra das Almas, localizado no município de Pacajus. As duas visitas ocorreram no mesmo dia, no período da tarde, com saída da escola às 13h e retorno previsto para as 16h, conforme o plano institucional da atividade, elaborado no âmbito das ações vinculadas ao III Edital do Selo Escola Antirracista.

A atividade, concebida como uma ação interdisciplinar articulada às áreas de Ciências Humanas, foi planejada pela equipe pedagógica responsável pelo Comitê como parte do projeto institucional voltado ao fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais

(ERER). Segundo o plano de ação, seu objetivo consistia em promover o contato direto com territórios de resistência negra historicamente relevantes para os municípios de Horizonte e Pacajus, possibilitando o compartilhamento de experiências e subsidiando a formulação de futuras ações pedagógicas de enfrentamento ao racismo estrutural e religioso no espaço escolar.

Na visita à Associação Quilombola Negro Cazua, os/as estudantes participaram de um momento de escuta e diálogo com representantes da comunidade, no qual foram apresentadas narrativas relacionadas à luta pelo reconhecimento territorial, aos desafios permanentes de preservação da memória ancestral e à importância da organização coletiva para a manutenção das tradições locais. Conforme registrado no relatório institucional, essa experiência possibilitou aos participantes compreender que a questão quilombola não se restringe a um passado histórico distante, mas constitui uma realidade contemporânea atravessada por disputas concretas por reconhecimento, visibilidade e garantia de direitos.

Figura 11 - Visita realizada para a atividade do Selo Escola Antirracista



Fonte: Acervo disponibilizado pela gestão escolar (2025).

Na segunda etapa da atividade, realizada no Centro Espírita Zé Pilintra das Almas, a proposta pedagógica voltou-se à problematização do racismo religioso e à ampliação da compreensão sobre as religiões de matriz africana e afro-brasileira em sua dimensão histórica, filosófica e social. De acordo com o relatório, a experiência buscou tensionar preconceitos historicamente reproduzidos no espaço escolar, contribuindo para a desnaturalização de

discursos discriminatórios e para a construção de leituras mais críticas acerca da intolerância religiosa e de seus impactos na reprodução das desigualdades raciais.

O acompanhamento da atividade foi realizado pela equipe vinculada ao núcleo, mobilizando professores da área de Ciências Humanas, responsáveis pela organização logística da aula de campo, pela condução das discussões e pela mediação das reflexões produzidas ao longo da experiência. O público participante foi constituído pelos/as estudantes integrantes do Comitê Antirracista e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da escola. Os registros institucionais destacam que a ação resultou no compartilhamento de ideias entre os/as participantes, no fortalecimento da consciência racial crítica e na ampliação do conhecimento acerca da história e da cultura dos povos tradicionais de Horizonte e Pacajus. Tomada em seu conjunto, a aula de campo evidencia o esforço institucional de articular a EREER a práticas pedagógicas territorializadas, deslocando o debate antirracista de uma abordagem exclusivamente conceitual para experiências concretas de imersão formativa, nas quais memória, território, religiosidade e resistência se apresentam como dimensões centrais para a elaboração crítica das desigualdades raciais contemporâneas.

A experiência foi além do aprendizado cognitivo, tocando dimensões afetivas e políticas da formação dos/as estudantes. A imersão nos territórios de resistência fortaleceu a determinação do Sankofa em continuar lutando pela liberdade de crença e pelo reconhecimento das comunidades tradicionais, evidenciando que o combate ao racismo na escola precisa estar articulado à defesa dos territórios e das memórias que sustentam a identidade negra na região.

As ações desenvolvidas pela Escola C ao longo de 2025 não se restringiram às formações internas e aos processos de reorganização pedagógica voltados à educação para as relações étnico-raciais. A instituição também promoveu momentos de culminância pública das experiências construídas no âmbito do III Edital do Selo Escola Antirracista, articulando formação docente, produção estudantil, memória local, religiosidades afro-brasileiras e valorização das identidades historicamente marginalizadas no espaço escolar. Nesse contexto, o encerramento das atividades étnico-raciais da escola ocorreu em outubro de 2025, por meio de dois momentos complementares organizados como culminâncias pedagógicas do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Conforme o roteiro institucional analisado, o evento intitulado *Ancestralidade, memória e resistência: o território do terreiro na construção da identidade de Horizonte* foi apresentado pela instituição como resultado de “um ano inteiro de estudos, diálogos profundos e valorização das culturas afro-brasileiras”.

A culminância dialogava diretamente com o conjunto de ações formativas previstas no

Plano de Trabalho da escola para 2025, que estabelecia encontros bimestrais voltados à discussão do racismo estrutural, desigualdades sociais, letramento racial e permanência das políticas antirracistas na instituição. O próprio plano institucional afirmava que tais formações buscavam garantir o cumprimento do Projeto Político Pedagógico da escola, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a Lei 10.639/03 e com a construção de uma cultura escolar antirracista. Nesse sentido, o encerramento das atividades não assumiu apenas um caráter comemorativo, mas funcionou como espaço de socialização pública das experiências pedagógicas produzidas ao longo do ano, reforçando a tentativa da instituição de consolidar a educação antirracista como dimensão contínua da rotina escolar.

O primeiro momento da culminância teve como eixo central a relação entre ancestralidade, religiosidade afro-brasileira e memória territorial, por meio da exibição de documentários produzidos pelos/as estudantes em terreiros de Umbanda e Candomblé do município de Horizonte. O roteiro descreve que os/as alunos/as realizaram, “ao longo do ano”, um processo de “imersão” voltado ao registro da “história, da fé e da resistência dos Terreiros de Candomblé e Umbanda aqui de Horizonte”. A apresentação dos materiais ocorreu na própria escola, em formato de exibição pública, sendo definida pelos organizadores como “um testemunho vivo da riqueza ancestral presente” no município e como um “exercício de respeito mútuo e antirracista”. Ainda que os documentos analisados não apresentem os títulos dos documentários, os componentes curriculares diretamente envolvidos ou as metodologias específicas de produção audiovisual utilizadas pelos/as estudantes, o roteiro evidencia que as atividades buscaram deslocar os terreiros da condição de espaços historicamente invisibilizados para lugares legítimos de memória, produção de conhecimento e reconhecimento cultural.

A utilização do audiovisual como estratégia pedagógica revela, nesse contexto, uma tentativa de ampliar as formas de abordagem da educação para as relações étnico-raciais para além das práticas convencionais de sala de aula. Ao promover visitas, registros e produções estudantis em espaços de religiosidade afro-brasileira, a escola mobilizou processos de aproximação entre o currículo escolar e experiências historicamente marginalizadas pelo racismo religioso. Trata-se de uma dimensão relevante, sobretudo porque as religiões de matriz africana frequentemente permanecem associadas, no imaginário social, a estigmas e silenciamentos que atravessam também o espaço educacional. Dessa forma, ao tomar os terreiros como lócus de investigação, escuta e produção cultural estudantil, a instituição produziu uma inflexão simbólica importante, reposicionando essas territorialidades como espaços legítimos de construção identitária, resistência histórica e pertencimento coletivo.

A programação também contou com a participação do professor de Artes de uma respectiva instituição, arte-educador e pessoa de terreiro. Sua presença assumiu papel central na condução das discussões sobre religiosidade afro-brasileira, preconceito religioso e permanência de sujeitos de terreiro em espaços institucionais. As perguntas formuladas para o momento da entrevista evidenciam que a proposta ultrapassava uma abordagem folclorizada das religiões afro-brasileiras, incorporando debates sobre discriminação, identidade e legitimidade social. Entre os questionamentos presentes no roteiro estavam: “Como a sua fé na Umbanda dialoga ou influencia a sua vida acadêmica/profissional?”, “Você acredita que se manifestasse publicamente na escola a sua religiosidade sofreria algum tipo de preconceito?” e “Qual é a função prática e ética do Caboclo, do Preto Velho e da Criança no Terreiro?”.

Embora o roteiro não registre integralmente as respostas do professor, o teor das perguntas permite compreender o direcionamento político-pedagógico da atividade. Vale ressaltar, a elaboração contextual foi realizada pelos/as próprios/as estudante que compõem o Comitê e passou pela revisão do docente que coordena o respectivo grupo. A entrevista buscava problematizar a permanência do racismo religioso no cotidiano escolar e profissional, ao mesmo tempo em que reconhecia os saberes das tradições afro-brasileiras como dimensões legítimas de formação ética, espiritual e comunitária. Questões relacionadas ao sincretismo religioso, ao papel das entidades espirituais e à possibilidade de pessoas de terreiro ocuparem espaços profissionais sem sofrer discriminação aparecem como elementos centrais da discussão proposta. Nesse sentido, a presença do docente no evento não operou apenas como representação simbólica da diversidade religiosa, mas como estratégia de tensionamento das hierarquias de legitimidade historicamente estabelecidas no ambiente escolar em relação às religiões de matriz africana.

Outro aspecto relevante do encerramento foi a articulação entre memória, ancestralidade e território. Ao enfatizar a importância dos terreiros de Horizonte como espaços de resistência e construção identitária, a escola deslocou o debate antirracista de uma perspectiva exclusivamente normativa para uma dimensão territorializada das relações étnico-raciais. O reconhecimento das experiências religiosas afro-brasileiras locais permitiu que os/as estudantes estabelecessem contato com sujeitos, narrativas e práticas culturais presentes em seu próprio município, contribuindo para a valorização de histórias frequentemente invisibilizadas pelos currículos escolares tradicionais.

O caráter público da culminância também evidencia o esforço da instituição em transformar a educação antirracista em prática coletiva e institucionalizada, e não apenas em ações isoladas desenvolvidas por professores específicos. Essa dimensão aparece de maneira

articulada aos demais documentos institucionais analisados, especialmente às ações de formação continuada e às propostas dos indicadores raciais educacionais desenvolvidas pela escola ao longo de 2025. A tentativa de integrar currículo, gestão escolar, formação docente e experiências culturais locais sugere um movimento de ampliação das estratégias de enfrentamento ao racismo no ambiente educacional, ainda que permaneçam limites relacionados à continuidade, sistematização e aprofundamento dessas práticas.

Além das culminâncias pedagógicas e das atividades formativas realizadas ao longo de 2025, as ações vinculadas ao Selo Escola Antirracista também produziram transformações nos espaços físicos da instituição, buscando inscrever visualmente no ambiente escolar os debates relacionados à equidade racial, pertencimento e valorização das identidades negras. Nesse contexto, estudantes vinculados/as às ações do coletivo Sankofa participaram de intervenções artísticas nos espaços internos da escola, utilizando pinturas e palavras de ordem como estratégias de afirmação simbólica e ocupação estética do ambiente escolar.

Figura 12 - Intervenção artística realizada por estudante na escola C no contexto das ações do Selo Escola Antirracista (2025)



Fonte: Acervo disponibilizado pela gestão escolar (2025)

A imagem retrata uma estudante vinculada ao Comitê realizando uma pintura em uma estrutura localizada abaixo da escada da instituição. A atividade foi desenvolvida coletivamente pelos/as estudantes e integrou as ações de mobilização estética e simbólica promovidas pela escola ao longo de 2025. Para além do aspecto artístico, a intervenção

evidencia a tentativa de inscrever no próprio espaço escolar referências associadas à ancestralidade, pertencimento e valorização da diversidade racial, fazendo com que áreas cotidianas da instituição também passassem a expressar visualmente os debates mobilizados pelas ações antirracistas desenvolvidas na escola.

Durante o campo, era perceptível que muitos/as estudantes pediam permissão ao professor para se juntar ao grupo e participar das reuniões, não apenas como estratégia de saída da sala de aula, mas como demonstração de interesse efetivo nas discussões promovidas pelo coletivo. Esse simples gesto revela o quanto estavam implicados/as na transformação do espaço escolar, não apenas como participantes, mas como agentes de uma mudança necessária e duradoura.

O trabalho desenvolvido pela Escola C por meio do Comitê apresenta esforços institucionais voltados à incorporação da educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, articulando formação continuada, análise dos indicadores educacionais segundo raça/cor, intervenções pedagógicas e aproximação com experiências culturais e religiosas presentes no município de Horizonte. Ainda que as visitas aos terreiros, as produções audiovisuais e as aproximações com comunidades tradicionais indiquem movimentos relevantes de valorização das culturas afro-brasileiras e quilombolas, os documentos analisados registram essas experiências de maneira mais concentrada em ações específicas. Embora algumas iniciativas tenham apresentado continuidade no cotidiano escolar, especialmente a partir da atuação do comitê e do engajamento de determinado professor, os registros evidenciam que a permanência dessas ações esteve fortemente vinculada à mobilização individual desses sujeitos, revelando limites na institucionalização mais ampla da política no interior da escola.

Parte significativa das ações parece depender fortemente do engajamento de determinados professores/as, gestores/as e estudantes envolvidos nas atividades do Comitê, aspecto que pode representar desafios para a continuidade institucional das práticas em contextos de mudanças na equipe escolar ou nas prioridades administrativas. Dessa forma, embora as iniciativas desenvolvidas pela escola demonstrem possibilidades relevantes de articulação entre gestão escolar, currículo, formação docente e educação para as relações étnico-raciais, os próprios documentos indicam que a consolidação dessas experiências ainda se encontra em processo de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida ao longo desta pesquisa permitiu desvelar que o Selo Escola Antirracista, instituído pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, em 2023, transcende a função de uma simples certificação administrativa para se consolidar como um dispositivo de disputa política e epistemológica no interior das instituições de ensino. Ao analisar o impacto desta política no cotidiano de algumas escolas estaduais, observou-se que sua principal virtude reside na capacidade de fomentar e institucionalizar o debate sobre as relações étnico-raciais, retirando o peso do combate ao racismo das costas de iniciativas isoladas de professores negros e negras e colocando-o como uma responsabilidade central da gestão pública.

Esse deslocamento é fundamental, pois interrompe um histórico de silenciamento e invisibilidade que, por décadas, sustentou o mito da democracia racial no território cearense, especialmente sob a égide da narrativa do *Ceará Libertador*, que operou como uma cortina de fumaça para a negação da presença e das contribuições da população negra no estado.

Nas unidades escolares que serviram de campo para esta pesquisa - a Escola A (Aquiraz), a Escola B (Itarema) e a Escola C (Horizonte)-, o Selo não foi recebido como um pacote pronto ou uma diretriz fria, mas sim traduzido e reelaborado conforme as especificidades territoriais e as trajetórias prévias de cada comunidade. Um dos achados mais potentes desta investigação refere-se ao impacto da política na subjetividade dos/as estudantes, incidindo diretamente na forma como eles/as percebem seus próprios corpos, identidades, lugares de memória, pertencimento e ancestralidades.

Os relatos colhidos evidenciam que as ações fomentadas pelo Selo, como as campanhas de autodeclaração racial, a Caravana Antirracista, as visitas aos terreiros, as produções audiovisuais e as práticas culturais desenvolvidas nas escolas, funcionaram como disparadores de processos de reconhecimento identitário que ultrapassam os muros da instituição. Ao longo das entrevistas, professores/as e gestores/as destacaram que, antes da implementação da política, muitos estudantes negros/as e indígenas não possuíam ferramentas conceituais para nomear as violências raciais sofridas, tampouco para expressar orgulho de suas pertencas étnico-raciais. Nesse sentido, o estímulo à mobilização, ao protagonismo estudantil e à visibilidade dessas experiências contribuiu para transformar a escola em um espaço de acolhimento, afirmação política e reconstrução simbólica, no qual os produtos pedagógicos analisados refletem mudanças subjetivas e coletivas produzidas no cotidiano escolar. O impacto mais contundente dessa virada identitária reside nos dados quantitativos

analisados, que apontam para um aumento expressivo nas taxas de autodeclaração de estudantes como pretos/as e pardos/as nas secretarias escolares após o início dos ciclos de certificação.

Em Aquiraz, na Escola A, a existência do Laboratório Étnico-Racial demonstrou que a política pública alcança sua plenitude quando encontra condições institucionais e territoriais que potencializam seus efeitos. A pesquisa revelou que a gestão escolar daquela unidade não apenas aderiu ao Selo por conformidade, mas utilizou a certificação para dar musculatura a um trabalho que já possuía raízes na comunidade. Aliada a essa parceria estratégica com instituições de ensino superior como a UNILAB, a escola de Aquiraz permitiu não apenas que se cumprissem as exigências burocráticas do edital, mas que se criassem materiais didáticos próprios, currículos integrados e vivências que aproximam os/as jovens de realidades historicamente ignoradas pelos livros e abordagens didáticas tradicionalmente eurocentrados.

O protagonismo discente observado na produção de jogos pedagógicos, na curadoria de exposições e na organização de eventos de grande escala como o *Africanidades* revela que o antirracismo, quando bem articulado, deixa de ser uma demanda externa imposta pela Secretaria e passa a ser parte integrante da cultura escolar, alterando inclusive a dinâmica de convivência no pátio e nas salas de aula.

Já em Horizonte, na Escola C, a atuação do Comitê Sankofa ilustrou a importância de aproximar o cotidiano escolar das comunidades e territórios historicamente marginalizados no município. As aulas de campo em associações e territórios quilombolas, bem como as visitas a centros religiosos de matriz africana, apareceram nas entrevistas e observações de campo como experiências significativas no enfrentamento ao racismo religioso, frequentemente naturalizado no ambiente escolar. As atividades desenvolvidas pelo comitê contribuíram para ampliar o contato do corpo discente com dimensões históricas e culturais do território local pouco abordadas no currículo escolar tradicional, especialmente no que se refere à presença quilombola e às religiões de matriz africana no município. Nesse processo, observou-se maior engajamento estudantil nas atividades vinculadas ao Selo, expresso na participação em intervenções artísticas, produções culturais e ações coletivas promovidas pela escola.

A cena de estudantes produzindo grafites e mensagens antirracistas nos espaços escolares revelou formas de reapropriação da escola como espaço de pertencimento e expressão identitária. Nesse contexto, o Selo contribuiu para conferir maior legitimidade institucional a práticas pedagógicas e culturais que anteriormente encontravam resistência ou desconfiança em setores mais conservadores da comunidade escolar.

No que tange à experiência em Itarema, na Escola B, a pesquisa revelou um dos

modelos mais consistentes de articulação entre currículo e território entre as instituições investigadas. Diferentemente de uma adesão episódica ao Selo, a escola incorporou o debate sobre as relações étnico-raciais ao cotidiano pedagógico por meio da oferta de disciplinas eletivas voltadas à discussão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, a Caravana Antirracista não se configurou como uma ação isolada, mas como parte de um processo pedagógico mais amplo, articulado às eletivas e a outras ações formativas desenvolvidas ao longo do ano letivo.

As observações de campo evidenciaram que as discussões étnico-raciais apareciam incorporadas às práticas pedagógicas e às referências culturais mobilizadas pela escola, ofertadas desde 2017, especialmente nas eletivas, que ocorrem de forma intercalada, com profissionais diferentes das áreas de Humanas conforme a lotação inicial de cada um, sendo essas: *Identidade Cultural Afro-brasileira e Indígena*, *Memória e cultura afro-brasileira e indígena* e *Cinema, negritude e sociedade*.

Durante a realização da Caravana, estudantes participaram de apresentações culturais, exposições, pinturas corporais, produções audiovisuais e intervenções artísticas organizadas pelo próprio corpo discente, evidenciando o protagonismo estudantil na construção dessas experiências. Nesse sentido, observou-se que o Selo operava menos como elemento inaugurador e mais como mecanismo de fortalecimento institucional de ações já desenvolvidas pela escola.

É justamente nesse cenário de assimetrias que se delineia um risco adicional: a transformação da luta antirracista em mera performance institucional. A adesão significativamente menor das escolas de Fortaleza ao Selo, em comparação com municípios do interior, sugere a existência de desafios específicos à implementação da política no contexto da capital. Embora os dados analisados não permitam generalizações conclusivas sobre as razões dessa diferença, eles indicam que a apropriação institucional do Selo ocorre de maneira desigual entre os distintos territórios da rede estadual de ensino. Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de estratégias diferenciadas de indução e acompanhamento por parte da Secretaria da Educação, considerando as especificidades socioterritoriais que condicionam a implementação da política antirracista no Ceará.

Pode-se afirmar que o perigo da *pedagogia do evento* (Bulhões, 2018) reside na transformação de lutas estruturais em espetáculo temporário. Em contextos nos quais não há uma trajetória prévia de letramento racial da equipe gestora e docente, o Selo pode correr o risco de ser reduzido a um conjunto de ações pontuais, performáticas e concentradas quase exclusivamente no mês de novembro. Além disso, uma espécie de *corrida pelo selo*, com

foco apenas em garantir a pontuação necessária no edital, pode esvaziar o sentido transformador da política, transformando o combate ao racismo em um checklist administrativo.

A análise crítica realizada nesta dissertação sugere que, a fim de que se evite esse esvaziamento, o Selo precisa ser acompanhado por políticas de formação continuada, que não se limitem a palestras informativas, mas que promovam uma revisão profunda das práticas pedagógicas e dos currículos de todas as áreas do saber. É necessário atingir o profissional que não se sente interpelado pela questão racial, desconstruindo a ideia de neutralidade científica que protege o currículo tradicional eurocêntrico.

Outro ponto de tensão fundamental abordado neste trabalho é a dicotomia entre reconhecimento e redistribuição. O Selo oferece prestígio, visibilidade e certificação oficial, o que se enquadra na esfera do reconhecimento, mas o acesso a recursos financeiros substanciais para a manutenção dessas práticas ainda é restrito a uma parcela mínima de escolas premiadas nos primeiros lugares, e ainda assim de maneira absolutamente insuficiente. Para a vasta maioria das instituições que conquistam a certificação, a ausência de uma dotação orçamentária específica e contínua para projetos antirracistas compromete a sustentabilidade das ações a médio e longo prazo.

É imperativo que o Estado compreenda que a justiça racial na educação não se faz apenas com diplomas de mérito; ela exige investimentos reais em infraestrutura física, bibliotecas com acervos afrorreferenciados, compra de materiais didáticos específicos e, crucialmente, em remuneração e carga horária dedicada para os coordenadores e articuladores dessas políticas e seus projetos nas escolas. Sem a redistribuição de recursos, a política corre o risco de se tornar um *selo de papel*, ou melhor, um *selo virtual* que, embora importante simbolicamente, não possui lastro para alterar as condições materiais precárias de muitas escolas situadas em contextos de vulnerabilidade.

A análise comparativa entre os editais de 2023, 2024 e 2025 demonstrou que o Estado está relativamente atento a essas críticas, apresentando uma evolução qualitativa nos critérios de seleção. A inclusão de modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) é um avanço louvável, pois atinge uma parcela da população que historicamente foi a mais prejudicada pela exclusão racial e pelo abandono escolar. No entanto, o equilíbrio entre a flexibilização para garantir a adesão e o rigor para garantir a eficácia continua sendo um campo ambíguo e minado por lacunas e inconsistências. Se, por um lado, a ampliação do número de escolas certificadas é positiva para a capilaridade da política e disseminação da

educação antirracista, por outro, o Estado deve garantir que essa expansão não signifique a diluição do rigor metodológico.

O emprego de critérios meramente técnicos ou produtivistas de avaliação, como a frequência escolar média para fins de desempate, deve ser revisto com cautela. Tais critérios podem acabar penalizando de maneira involuntária justamente as escolas que atendem populações em contexto de extrema vulnerabilidade, em que o racismo se manifesta também na dificuldade de permanência do aluno, gerando um ciclo no qual a escola que mais precisa de apoio é a que menos pontua.

Conclui-se, portanto, que o Selo Escola Antirracista é uma ferramenta potente, mas não autossuficiente para resolver as mazelas de um sistema educacional construído sob a lógica da exclusão por critérios raciais. Ele funciona como uma *fissura* necessária no sistema, permitindo que novas epistemes, vozes e o protagonismo negro e indígena ocupem o centro do debate educacional cearense, mas está longe de ser uma solução definitiva para banir o racismo de nossas escolas. A pesquisa demonstrou que o sucesso da política não depende apenas do edital em si, mas de um tripé fundamental: liderança gestora comprometida - que entenda o antirracismo como missão institucional -, uma articulação profunda e respeitosa com os saberes do território local e uma formação continuada, que promova o letramento racial de todo o corpo docente, discente e administrativo do contexto escolar. O Selo abriu caminhos inéditos nesses e em outros sentidos, retirou da sombra práticas pedagógicas incríveis, que já ocorriam no anonimato e que agora assumiram mais protagonismo e visibilidade, e forçou a rede estadual de ensino a se olhar de forma crítica no espelho da racialidade.

Para o futuro, as recomendações deste estudo apontam para a necessidade premente de tornar o antirracismo um critério fundamental em todos os editais de fomento à educação no estado, e não apenas como categoria em uma premiação. A educação para as relações étnico-raciais deve ser compreendida como um indicador de qualidade tão vital e determinante quanto, por exemplo, os índices do IDEB ou do SPAECE. Somente quando o aproveitamento escolar, a permanência e o bem-estar de um estudante negro forem celebrados e buscados com o mesmo empenho político e financeiro que os resultados em competições de Matemática ou Português, poderemos dizer que a escola pública cearense e brasileira estará, de fato, cumprindo a sua função democrática de uma educação pública, gratuita e de qualidade como direito e garantia fundamental assegurada a todas as pessoas.

Esta dissertação se encerra não como um ponto final, mas como um convite à continuidade da vigilância, do trabalho investigativo e das ações de combate ao racismo e

promoção da educação para as relações étnico-raciais. A convicção de que o Selo é um passo irreversível e necessário é acompanhada pela consciência de que o caminho para uma educação genuinamente emancipadora, decolonial e antirracista no Ceará ainda exige uma jornada longa. Isso requer o monitoramento constante das políticas públicas, o investimento material inegociável e, acima de tudo, a coragem política de enfrentar, sem recuos, as estruturas seculares que ainda sustentam desigualdades e injustiças no chão da escola. Que as vozes dos/as estudantes aqui ouvidas e os muros coloridos com a história de nossos ancestrais não sejam apenas registros de uma pesquisa de mestrado, mas o prenúncio de um novo tempo para a educação pública cearense.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** / Carla Akotirene. -- São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Joyce Amâncio de Aquino. **O combate internacional ao racismo a partir da Conferência de Durban e as implicações na política brasileira**. VIII Congresso Latinoamericano de Ciência Política, Associação Latinoamericana de Ciência Política (ALACIP), Lima, 22 a 24 jul. 2015. Disponível em: <https://alacip.org/cong15/int-alves8c.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- ARAUJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, Interfaces e Desafios. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 127-145, jan./jun. 2015.
- ARAÚJO, Ione Pereira da Silva; SANTANA, Juliana Silva. O Selo Escola Antirracista e suas contribuições para a implementação da Lei nº 11.645/08: práticas pedagógicas em uma escola pública de Fortaleza, Ceará. *In: Anais do XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPEP)*. Anais...Serra Talhada(PE) AESET, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xv-forum-internacional-de-pedagogia-xv-fiped-502395/1119049>. Acesso em: 02 jun. /2026.
- ARROYO, Miguel. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, 2017.
- ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 17–26, abr. 2004.
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; ANDRADE, Edson Francisco de. Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas. *In: GARCIA, Adir Valdemar et al. (Org.). Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência*. 1. ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 23-63.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. Edição organizada por Marcos Chor Maio. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. São Paulo: Vozes, 1998, p. 39-64

BOURDIEU, Pierre. 1930-2002. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 de maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 maio 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cnecp-0032004-10-de-marco-de-2004-diretrizes-curriculares-nacionais-para>. Acesso em: 10 maio 2026.

BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. **Revista da ABPN**, v. 10, ed. especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – Lei 10.639/03 na escola, p. 22-38, maio 2018. DOI:

10.31418/2177-2770.2018.v10.n00.p22-38.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. **O grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico.** 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 1-13, jan./abr. 2008.

CARINE, Bárbara. **E eu, não sou uma intelectual?** [livro eletrônico]: um quase manual de sobrevivência acadêmica. São Paulo: Planeta de Brasil, 2025. Disponível em: <https://dokumen.pub/e-eu-nao-sou-intelectual-1nbsped-9788542229523.html>. 10 nov. 2025.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 13 out. 2026.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. 431 p.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma.** 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** 2005. 339 f. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.

CASTRO, Alessandra. O que as escolas do Ceará estão fazendo para combater o racismo? **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 30 mar. 2023. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/o-que-as-escolas-do-ceara-estao-fazendo-para-combater-o-racismo-1.3352151>. Acesso em: 4 jun. 2026.

CEARÁ. **Lei nº 19.075, de 2024.** Institui o Selo Escola Antirracista no âmbito da rede pública estadual de ensino do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, 2024. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2024/19075.htm>. Acesso em: 10 maio 2026.

CEARÁ. **Lei nº 16.197, de 17 de janeiro de 2017.** Dispõe sobre a instituição do sistema de cotas nas instituições de ensino superior do Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, 18 jan. 2017. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/ciencia-e-tecnologia-e-educacao-superior/item/4829-lei-n-16-197-de-17-01-17-d-o-18-01-17>. Acesso em: 7 ago. 2026

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 4. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DANTAS, Luís Thiago Freire Dantas. **Descolonização Curricular**: a Filosofia Africana no Ensino Médio. 2015. 67 f. Monografia - (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais) – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. p. 19-48. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41064> Acesso em: 15 fev. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

DIANGELO, Robin. **Fragilidade branca - porque é tão difícil para os brancos falar sobre racismo**. Lisboa: Edita_X, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100–122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: do denunciismo às políticas de igualdade racial. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 121, p. e121042pd, 2024.

ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Erica Castilho; SOARES, José Francisco. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: Definição, medida e resultados. **Dados**, v. 68, n. 1, 2025. Disponível em: SciELO Brasil - Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. Acesso em: 10 ago. 2025.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. Revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FRANÇA, Lusirene Celestino. Racismo e invisibilidade negra: o legado da emancipação da escravidão no Ceará. **Dia-Logos: Revista Discente da Pós-Graduação em História**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/dia-logos/article/view/77067>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FRASER, Nancy. **Justiça Interruptus**. Reflexões críticas sobre a "Condição Pós-Socialista". Nova Iorque e Londres: Routledge. 1997.

FRASER, Nancy. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. In: SEIDMAN, Steven; ALEXANDER, Jeffrey C. (org.). *The new social theory reader*. Londres: Routledge, 2001. p. 285-293. (Texto traduzido por Julio Assis Simões). Publicado também na *New Left Review* (212: 68-93, 1995). Traduzido para o português como: "Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça em uma era 'pós-socialista'." **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

GIL, António Carlos. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GOMES, Arilson dos Santos. As relações raciais no Ceará e o raid dos jangadeiros negros em época de Lei Afonso Arinos (1951-1958). **PerCursos**, Florianópolis, v. 25, p. e0115, 2024. DOI: 10.5965/19847246252024e0115. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24227>. Acesso em: 12 jan. 2026.

GOMES, Arilson dos Santos. Uma análise histórica da afirmação da identidade negra e das cotas raciais no Ceará (1955-2021). **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 178-197, 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: o currículo em disputa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-113, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.75-85, maio-ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **SEPPIR – Promovendo a Igualdade Racial**: Para um Brasil sem racismo. Organizado por Katia Regina da Costa Santos e Edileuza Penha de Souza. 1. ed. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.15, pp.134-158. ISSN 1413-2478.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34. Acesso em: 29 jul. 2025. 1999.

HAESBAERT, Rogério. 2004. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2013.

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

JUNIOR, Henrique Cunha. A espacialidade urbana das populações negras: conceitos para o patrimônio cultural. In: SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA JUNIOR, Henrique (orgs.). **Afro patrimônio cultural** [recurso eletrônico]. Fortaleza: Editora Via Dourada, 2019. p. 49-102.

KILOMBA, GRADA. **Memórias da plantação** - Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. D. A Educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, v. 35, p. e214079, 2019.

LIMA, Licínio. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 08–26, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>. Acesso em: 25 fev. 2026.

LOTTA, Gabriela Spanghero. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela Spanghero (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019. p. 11–38.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, Sátira. **20 de novembro**. Oliveira Silveira: o poeta da consciência negra. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/20-de-novembro/>. Acesso em: 17 mar. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, supl. 1, p. 83-91, 2009.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil Negro**. 2. ed. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Curitiba: Anita Garibaldi, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Joelma Gentil do. **Memórias organizativas do movimento negro cearense: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes, na década de oitenta**.

2012. 189f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, Brasília, DF, v. 6, n. 2 (Especial), p. 51-56, nov. 2017.

NASCIMENTO, Maria Yasmim Rodrigues do. **Invenção da liberdade: o Instituto Histórico do Ceará e o discurso racial no I Centenário da Abolição. (1984).** 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84263>. Acesso em: 21 fev. 2026.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* (org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-108

RAMOS, Paulo Cesar. Violência policial e redemocratização, segundo o protesto negro em sua reorganização no Brasil (1978-1988). **Sociedade e Estado**, v. 2, p. e47953, 2024.

RATTS, A. J. P. Os Povos Invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. **Cadernos CERU**, 9, 19-127, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v9i0p109-127>. Acesso em: 21 fev. 2026.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e240967, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.240967>

REZENDE, A. C. M. *et al.* O papel da gestão escolar na construção de um ambiente inovador e inclusivo. **Revista Missioneira**, 27(1), 89-99. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/missioneira.v27i1.2072>. Acesso em: 21 fev. 2026.

RODRIGUES, Ozaias da Silva. **A força dos que resistem e a sanha dos que atacam: casos de racismo religioso e intolerância contra candomblecistas em Fortaleza e Região Metropolitana.** Orientação: Vera Regina Rodrigues da Silva. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia UFC/UNILAB, Departamento de Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **Geographia: Revista da Pós-Graduação em Geografia**, v. 1, n. ju 1999, p. 7-13, 1999. Acesso em: 26 jan. 2026.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. 176 p. (Coleção Milton Santos, 8).

SANTOS, Marlene Pereira dos; CUNHA JUNIOR, Henrique. População negra no Ceará e sua cultura. **Revista África e Africanidades**, [S. l.], ano 3, n. 11, nov. 2010. ISSN 1983-2354. Disponível em: <http://www.africaeffricanidades.com.br>. Acesso em: 17 mar. 2026.

SANTOS, Boaventura de S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Luciene Ribeiro dos; LIMA, Simone do Socorro Azevedo; DELGADO, Veralús Batista da Silva; MONTEIRO, Gabriela Clotilde dos Santos; ANDRADE, Kássia Reijane dos Santos. A importância da formação continuada para professores: como melhorar a prática pedagógica. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. XVI, n. XLVI, p. 1630-1643, 2025.

SANTOS, Marlene Pereira dos. Quilombo de Alto Alegre como parte dos movimentos sociais negros. In: Encontro cearense de História da Educação. Encontro nacional do Núcleo de História e Memória da educação. 2012, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Impreco, 2012. p. 1569-1589. ISBN 978-85-8126-016-7.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. **Ciência e Cultura**, v. jan./fe/mar. 2012, n. 1, p. 48-55, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21800/s0009-67252012000100018>. Acesso em: 02 jun. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África**: Pré-história ao século XVI / coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa. – Brasília: UNESCO, Instituto Humanize, 2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 55-68.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SOUSA, Antônio Vilamarque Carnaúba de. **Negrada negada**: a negritude fragmentada - o movimento negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995). 2006. 191 f.

Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza-CE, 2006.

VASCONCELOS, Débora Kelly Ferreira; ALVES, Patrícia Formiga Maciel. As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–19, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69548>. Acesso em: 24 jun. 2025.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Andrade; KHAN, Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874–898, out. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.