



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA- UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES MIH**

VIVIAN SILVA RODRIGUES VIDAL

**PRÁTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

REDENÇÃO-CE

2026

VIVIAN SILVA RODRIGUES VIDAL

PRÁTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação de **VIVIAN SILVA RODRIGUES VIDAL**, apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre Interdisciplinar em Humanidades.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

Defesa: 23/04/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARA RITA DUARTE DE OLIVEIRA BERRAUI**
Data: 07/05/2026 15:13:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNIILAB

Documento assinado digitalmente
 **GEOVANNA DE LOURDES ALVES RAMOS**
Data: 07/05/2026 09:15:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra Geovanna de Lourdes Alves Ramos (UFU) (Examinadora Externa ao Programa)
Universidade Federal de Uberlândia

Documento assinado digitalmente
 **GEORGIA MARIA FEITOSA E PAIVA**
Data: 06/05/2026 20:05:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Geórgia Maria Feitosa e Paiva (MIH/Unilab)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNIILAB

REDENÇÃO - CEARÁ
2026

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

Vidal, Vivian Silva Rodrigues.

V691p

Práticas docentes para a educação das relações étnico-raciais:
experiências educativas no município de Fortaleza / Vivian Silva
Rodrigues Vidal. - Redenção, 2026.
141f: 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^a. Dr^a. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui.

1. Racismo na educação. 2. Relações étnico-raciais. 3.
Práticas pedagógicas. 4. Ações afirmativas. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.1170981

“... 60% dos jovens de periferia
Sem antecedentes criminais já sofreram violência policial
A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras
Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros
A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente”
(Racionais MC's -Capítulo 4, Versículo 3 - Álbum: Sobrevivendo no inferno, 1997)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que até aqui me amparou e sustentou para que possa completar esta árdua tarefa e realizar este objetivo de vida.

À minha orientadora, professora Dra. Mara Rita Duarte Oliveira Berraoui, pela sua escuta sempre atenta e acolhedora a todos os seus alunos e orientandos, pelo apoio, incentivo, direcionamento e parceria, sem ela eu não teria conseguido chegar até este momento acadêmico. Às escolas, na pessoa das diretoras e dos (as) professores (as), que acreditaram na relevância e aceitaram participar desta pesquisa.

Agradeço especialmente à minha família, que esteve sempre presente incentivando com palavras ou orações para que tudo desse certo, desde cada viagem de Fortaleza a Redenção, até a vitória diante dos obstáculos mais difíceis que surgiram até este momento.

Por fim, um agradecimento muito especial, com o coração cheio de saudades, à Aimée, ao Snow e ao Stark que, cada um a seu modo, em várias fases, desde os estudos para a seleção até a escrita da dissertação, foram presença sempre certa, carinho irrestrito, amor sem medidas, em cada dia ou madrugada de estudo, e hoje seguem sendo luz e sempre serão.

RESUMO

O presente estudo, de natureza qualitativa, versa acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas práticas docentes de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Fortaleza, Ceará. A pesquisa se fundamenta na constatação de que o racismo estrutural, mascarado pelo mito da democracia racial, impõe a urgência de ações de intervenção pedagógica e política. O objetivo geral é compreender as contribuições dessas ações para a formação antirracista dos estudantes, em especial as fomentadas pelo Edital de Financiamento Boas Práticas da Secretaria Municipal de Educação (SME). A metodologia empregada é o estudo de caso entrecruzado, utilizando a análise de conteúdo como método de construção e triangulação dos dados coletados nas Unidades Escolares A e B, selecionadas por critérios geográficos, socioeconômicos e de histórico de participação em editais. O referencial teórico no qual o estudo se apoia consta de autores centrais para a discussão racial e educacional brasileira, como Abdias Nascimento (1978), Lélia Gonzalez (1988), Djamila Ribeiro (2019), Nilma Lino Gomes (2023; 2015; 2012) e Paulo Freire (1996), além de outros que abordam a perspectiva colonial/decolonial e as Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008. A análise se concentra em examinar as propostas docentes apresentadas nos projetos financiados, identificando como abordam a ERER e quais estratégias são utilizadas para o desenvolvimento do letramento racial e de implementação de práticas antirracistas. Os resultados, detalhados na parte conclusiva da pesquisa, apontam para a evidência de que o incentivo financeiro pode gerar novas ações afirmativas, transformando a escola em um espaço propício para a promoção da igualdade racial e o reconhecimento da pluralidade cultural, mitigando as desigualdades raciais históricas e sistêmicas, construindo uma educação cidadã que forme indivíduos aptos a fazer parte de uma sociedade multicultural e diversa.

Palavras-Chave: Educação para as Relações Étnico Raciais; Práticas pedagógicas; Políticas Públicas de ações afirmativas.

ABSTRACT

This study, of a qualitative nature, addresses Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in the teaching practices of teachers in the final years of Elementary Education in the municipal school system of Fortaleza, Ceará. The research is grounded in the observation that structural racism, masked by the myth of racial democracy, imposes the urgency of pedagogical and political intervention actions. The general objective is to understand the contributions of these actions to the anti-racist education of students, especially those promoted by the Good Practices Funding Notice of the Municipal Secretariat of Education (SME). The methodology employed is the cross-case study, using content analysis as the method for constructing and triangulating the data collected at Schools A and B, which were selected based on geographic, socioeconomic, and historical participation criteria in funding notices. The theoretical framework on which the study is based includes central authors in the Brazilian racial and educational debate, such as Abdias Nascimento (1978), Lélia Gonzalez (1988), Djamila Ribeiro (2019), Nilma Lino Gomes (2023; 2015; 2012), and Paulo Freire (1996), in addition to other authors who approach the colonial/decolonial perspective and Laws No. 10,639/2003 and 11,645/2008. The analysis focuses on examining the teaching proposals presented in the funded projects, identifying how they address Ethnic-Racial Relations Education (ERER) and which strategies are used for the development of racial literacy and the implementation of anti-racist practices. The results, detailed in the concluding section of the research, point to evidence that financial incentives can generate new affirmative actions, transforming the school into a space conducive to the promotion of racial equality and the recognition of cultural plurality, thereby mitigating historical and systemic racial inequalities and building a citizenship education that forms individuals capable of participating in a multicultural and diverse society.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations; Pedagogical Practices; Public Policies of Affirmative Action.

LISTAS DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Curriculares da Base Nacional Comum Curricular
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
NE - Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará
DE - Distritos de Educação
EMTI - Ensino em Tempo Integral
ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAEP - Instância Nacional de Ética
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PMDE - Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
SAPL - Sistema de Apoio ao Processo Legislativo
SINEP - Sistema Nacional de Ética em Pesquisa
SME - Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
STEM - Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE - Unidades Escolares
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1 – Histórico de participação da escola (A) nos editais que justificam sua seleção para campo de pesquisa

TABELA 2 – Histórico de participação da escola (B) nos editais que justificam sua seleção para campo de pesquisa

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 – PROCEDIMENTO DE PESQUISA

QUADRO 2 – Edital 2020

QUADRO 3 – Edital 2022

QUADRO 4 – Edital 2023

QUADRO 5 – Edital 2024

QUADRO 6 – INSTRUMENTO DE PESQUISA

QUADRO 7 – DOCENTES ENTREVISTADOS

QUADRO DE ANÁLISE 1 – Projeto (1) Escola (A)

QUADRO DE ANÁLISE 2 – Projeto (2) Escola (A)

QUADRO DE ANÁLISE 3 – Projeto (1) Escola (B)

QUADRO DE ANÁLISE 4 – Projeto (2) Escola (B)

LISTAS DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Proporção de projetos financiados por componente curricular

GRÁFICO 2 – Proporção de projetos financiados por área de conhecimento

GRÁFICO 3 – Proporção de projetos financiados por área de conhecimento

GRÁFICO 4 – Proporção de projetos financiados por área de conhecimento

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A QUESTÃO RACIAL E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAL.....	
2.1 RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO.....	19
2.2 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E SUA INFLUÊNCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CONTEXTO ESCOLAR	23
2.3 A LEI 10.639/03 E REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	29
2.4 A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	35
3 METODOLOGIA DE PESQUISA - CONSTRUÇÃO DOS DADOS	40
3.1. O ESTUDO DE CASO ENTRECRUZADO COM A ANÁLISE DE CONTEÚDO	40
4 A ERER NO EDITAL BOAS PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	46
4.1 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS FINANCIADOS PELO EDITAL BOAS PRÁTICAS NAS UNIDADES ESCOLARES - ESCOLA A E ESCOLA	59
4.2 OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NAS UNIDADES ESCOLARES	63
4.3 ENTREVISTA: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PROJETOS FINANCIADOS – A ERER EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	112
ANEXOS.....	138

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que aqui se apresenta surge a partir de uma inquietação acerca da implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na escola, focando nos desdobramentos das ações em sala de aula, dado que estas se configuram como o ambiente mais propício para que se desenvolva a educação antirracista. Nosso intuito é realizar uma investigação descritiva e analítica, diante da constatação de que há, um trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), bem como pelos Distritos de Educação (DE) e pelas Unidades Escolares (UE), por meio dos professores e gestão, que convergem conjuntamente em ações que se têm efetivado com vistas ao desenvolvimento desta temática.

Dessa forma, buscamos compreender como essas ações estão sendo realizadas na sala de aula e suas contribuições para a formação humanizada e antirracista dos estudantes, principalmente no que se trata do fomento ofertado pelo Edital de Financiamento Boas Práticas, que refere-se, essencialmente a uma ação de intervenção, tendo em vista que o estudante adentra na escola envolto em uma cultura extremamente racista, advinda de sua bagagem de conhecimento de mundo, mediante o racismo estrutural em que se pauta a sociedade.

Este estudo se dá diante do recorte temporal que compreende o Edital de Financiamento Boas Práticas abrangendo desde o ano letivo de 2019 até o ano letivo de 2024, selecionando projetos voluntariamente escritos e inscritos pelos docentes e, em seguida, fornecendo para a Unidade Escolar o recurso financeiro para que sejam desenvolvidos com os estudantes, pelos professores autores e coautores dos referidos projetos.

A escolha desta temática de pesquisa foi construída atravessada pela minha trajetória pessoal, docente e acadêmica. Vinda de uma família de professores, formada em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas literaturas, com especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, escolhi, por diferentes razões, ser professora.

Desta forma, farei uma breve exposição de vivências que me possibilitam uma escrita com as análises, observações e reflexões acerca do processo educativo experienciado durante parte de minha trajetória até o presente momento e esse entrelaçamento com o tema pesquisado.

Ao narrar minha trajetória, minha experiência como docente e minha visão de mundo, percebi que, além dos relatos pessoais, estava registrando minha formação, meu aprendizado e a maneira como me conectei com o mundo. Enquanto adolescente, fui estudante de uma escola da rede privada, na qual, em vez do nome, éramos identificados pelo número de matrícula e, em vez do rosto, por um cartão magnético. Tornava-me, nesta fase, cada vez mais

questionadora. Adjetivaram-me, por muitas vezes, “rebelde sem causa”, pois meus pensamentos e reflexões não condiziam com o grupo social no qual estava inserida.

Quando ingressei na Universidade Federal do Ceará (UFC), no Curso de Letras, no ano de 2007, pude perceber que o meu mundo agora estava permeado de outros “rebeldes”. Extasiava-me com as aulas de Literatura, Filosofia, Sociologia, com os ensinamentos críticos dos professores, com suas posturas, com a firmeza de posicionamento diante de questões sociais, políticas, econômicas, vi, finalmente, que a minha postura era apenas a consciência social de uma jovem sendo aguçada.

Na Universidade, pela primeira vez deparei-me com Paulo Freire, foi como encontrar-me com uma fonte inesgotável de alguém que conseguia colocar em palavras muitas angústias sociais com as quais me identificava, e ia muito além de conhecimentos que eu sequer imaginava que existiam.

Para Freire (1996) os educadores progressistas devem cultivar uma postura dialógica e dialética, ancorando o processo de aprendizagem na consciência crítica da realidade dos alunos, rejeitando o ensino mecânico de letras, palavras ou frases desvinculadas de sentido e do contexto deles. Essa prática reforça a certeza de que a educação é o caminho para a transformação social, inspirando professores a assumirem seu papel como agentes de influência e mudança junto aos(as) seus(as) educandos(as).

Diante de todos os aprendizados da vida acadêmica, minha leitura literal e leitura de mundo foram se aperfeiçoando e foi com esta mentalidade crítica que ingressei como professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

Entrar em uma sala de aula pela primeira vez e encontrar um grupo de adolescentes, esperando o que eu tinha a dizer, foi tão emocionante quanto desafiador. Nesta época, tinha em mente meu objetivo inicial que me acompanhava desde quando escolhi o magistério: fazer a diferença na vida de alguém como outros professores fizeram na minha.

Ao começar a lecionar, percebi que seria menos poético do que eu sonhava, a realidade das dificuldades da escola pública logo foi se revelando, e os obstáculos iam desde o desencorajamento de colegas veteranos à tentativa de realizar projetos pedagógicos quando diziam “você só tem ânimo para ‘lutar pelas causas perdidas’ porque é nova, logo vai passar”, até acompanhar os problemas enfrentados, no cotidiano, pelos estudantes, como abandono, fome, violência e dependência química.

A sala de aula muda a perspectiva de mundo, amplia os sentidos enquanto ser humano, solidifica o senso de responsabilidade social. Ao ver cada olhinho curioso à espera do conteúdo

que será ministrado, temos que estar conscientes de que não estamos repassando simples informações, fatos e datas, e sim formando sujeitos críticos, pensantes, seres sociais.

Lecionei, durante alguns anos, nos cursos técnicos de Educação a Distância, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), a experiência de ministrar aulas nos municípios do interior do estado foi bastante enriquecedora no sentido de permitir uma tomada de consciência acerca da desigualdade e injustiça do acesso ao conhecimento, neste caso específico, para os residentes da zona rural.

Ao lançar-me, no ano de 2017, no desafio de atuar na Secretaria da Educação, objetivava com esta experiência, que exerço até os dias atuais, ampliar a minha visão, partindo da sala de aula, para uma visão macro do funcionamento e estruturação da oferta da educação.

Meu intuito sempre esteve voltado a contribuir, produzir, não perder de vista o pensamento de “fazer a diferença” na vida dos estudantes, quiçá, colaborar com o fazer pedagógico de outros professores. Neste contexto, pude progredir a percepção no que tange às causas sociais e, principalmente, às causas raciais. Neste ínterim, realizei um curso cuja temática central tratava da Pobreza e Desigualdades Sociais, a maior parte das leituras centrava-se em autores como: Miguel Arroyo (2015) e, a partir do contato com esta problemática, surgiu o interesse pelo estudo das Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar.

Em busca de dedicar-me a esta linha de estudo, ouvindo, lendo, pesquisando teóricos, me direcionando e orientando na busca por estudos de cunho racial. Ler Fanon¹ (2023) pela primeira vez, trouxe-me a mesma sensação de quando conheci Paulo Freire, sob outra ótica de pensamento, mas com a mesma criticidade latente.

Concluindo a exposição das experiências de minha trajetória acadêmica e profissional, neste momento, expandiremos nossa análise para incluir uma visão mais coletiva, visto que necessitamos de uma voz que abranja a todos os envolvidos na construção deste estudo, que vai muito além dos esforços desta pesquisadora, mas conta com o suporte, direcionamentos e apoio da professora orientadora e com o subsídio de todos os autores nos quais devemos nos apoiar tanto para a fundamentação teórica acerca do Racismo Estrutural, Letramento Racial, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista, tais como Albuquerque (2006), Gonzalez (1988), Gomes (2011), Gomes (2012), Gomes (2017), Gomes (2023), Nascimento (1978), Ribeiro (2019). Como também os estudiosos que nos norteiam acerca do pensar sobre a construção da Educação: Candau (2013), Cavalleiro (2012), Freire (1996), Gomes (2023),

¹FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. 4ª reimpressão, 2023. O livro foi publicado pela primeira vez em Paris, em francês, no ano de 1952.

além de nos orientarmos acerca da perspectiva colonial e decolonial na visão de: Fanon (2023), Mignolo (2008) e Quijano (2005).

Seguindo com nossa investigação, nos debruçamos sobre o estudo da lei 10.639/2003, que versa acerca da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e a lei nº 11.645/2008 que, sob o mesmo viés, trata da inclusão do Ensino da História e Cultura Indígena, nos estabelecimentos de ensino, privados e públicos, de Ensino Fundamental e Médio, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) instituída em 2004.

Com base nesta legislação e nas Diretrizes, questionamos a posição de quem pensa ou deveria pensar a estruturação da Educação para a promoção de uma sociedade diversa, que não subalternize a produção de saberes e nem negue a presença, a existência e a influência da cultura da população indígena e afrodescendente na formação da história e da cultura do nosso país.

As DCNERER, em poucas palavras, objetivam promover a construção de um currículo multicultural e intercultural, superando a hegemonia ocidental, que há séculos atende às necessidades do modelo educacional eurocentrado, garantindo a manutenção do poder sob o monopólio de uma minoria privilegiada. É necessário, entretanto, que retomemos mais adiante esta temática, dada sua importância enquanto fundamento para nossa pesquisa.

Candau e Sacavino (2013) ao tratarem acerca da Educação em direitos humanos e formação de educadores, nos apontam que a educação em direitos humanos, de acordo com o professor Fritzsche (2004), é essencial para o desenvolvimento dos Direitos Humanos, não se caracterizando como um complemento didático metodológico, mas tem a proposição de que ocupe um lugar de prioridade na relação de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar.

De acordo com Fritzsche (2004), que o autor aponta a esta educação em Direitos Humanos fazendo a analogia a um tripé, cujas bases de fundamento seriam “conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros”. (Fritzsche (2004, apud Candau e Sacavino, 2013, p. 61).

A educação em Direitos Humanos, no âmbito do ensino formal, ultrapassa uma mera inclusão de tópicos no currículo, mas deve se configurar como um pilar essencial da filosofia e cultura da escola enquanto instituição, tendo como finalidade essencial a transformação social. Esta perspectiva de Fritzsche, ampla e multifacetada, levanta questões cruciais como a relação entre igualdade e diversidade, a importância da educação em Direitos Humanos para a

construção democrática, sua presença no ensino formal e a diversidade de indivíduos a quem se destina, entre outras reflexões.

A essência desta educação reside em relatar histórias de sucesso que ilustram o poder dos Direitos Humanos, com o empoderamento como conceito central, por meio da transmissão de saberes e valores, fomentando a compreensão das dimensões jurídica, política, moral e preventivo-pedagógica desses direitos.

Em paralelo a esta análise da educação voltada aos Direitos Humanos é salutar levantar outra discussão que se aproxima e a complementa, que é a questão do currículo, e tornando-a ainda mais específica, o contexto de reconhecimento das identidades culturais múltiplas por meio deste currículo e da instituição-escola.

Silva (1992), ao discorrer acerca do papel da educação na produção e na reprodução de classes sociais, vai nos afirmar que a escola é um dos pilares da ordem social sendo, dessa forma, crucial aquilo que será propagado por esta como conhecimento. Segundo o autor, “é decisiva a transmissão e inculcação diferenciada de certas ideias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral sintetizados na noção de ideologia” (1992, p.13), dessa forma compreendemos a importância do comprometimento com ações que desenvolvam a Educação para as Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar, como forma de mitigar o efeito do racismo estrutural que nos atravessa sob os mais diversos âmbitos e fomentar um espaço de desenvolvimento de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e transmutar a sociedade com valores pautados na interculturalidade e no respeito à diversidade.

Sob este aspecto, apontamos a urgência de reflexões, planejamentos, ações efetivas para a construção de uma sociedade cujo processo educativo abarque a interculturalidade, contribuindo assim para a construção de uma escola/sociedade antirracista.

Dessa forma, considerando o contexto do Edital de Financiamento Boas Práticas e as Unidades Escolares nas quais se realiza nossa investigação, buscamos elucidar quais são as razões que levaram os professores a abordar a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em seus projetos pedagógicos nosso problema geral de pesquisa versa em torno da investigação de em que medida estes projetos aprovados e financiados contribuem para ações educativas e pedagógicas nas escolas em estudo com vistas ao desenvolvimento de práticas antirracistas na formação dos estudantes e a promoção do letramento racial?

Tendo como enfoque primário a escola como lugar de reprodução do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, aprofundado pela cristalização do mito da democracia racial buscamos, como objetivo geral, compreender as contribuições e ações realizadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de educação de Fortaleza, para a promoção

e desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), vislumbrando identificar como tais ações repercutem a formação dos estudantes a partir das práticas docentes antirracistas pensadas e desenvolvidas pelos professores.

Formulamos, em nossa investigação, a hipótese de que, por meio do incentivo financeiro na realidade da comunidade escolar, diante do papel pedagógico, social e político que ações pontuais podem gerar na rede municipal, ou seja, a criação ou o aperfeiçoamento de novas ações afirmativas a partir de um pequeno universo observado em que se logrou êxito, identificando como as desigualdades raciais históricas e sistêmicas se refletem nas dinâmicas escolares e como isso pode impactar a forma como a ERER é concebida e implementada nos projetos docentes com vistas a analisar a escola como um espaço em que é possível fomentar a construção de uma educação antirracista, do reconhecimento da diversidade cultural, do letramento racial para uma efetiva promoção da igualdade racial.

Na perspectiva de alcançar o objetivo geral de pesquisa, apontamos os seguintes objetivos específicos: a) examinar o conteúdo dos editais e dos projetos identificando as propostas de ações pedagógicas presentes nos projetos docentes e como estas se relacionam com os objetivos dos editais, b) compreender as ações pedagógicas presentes nos projetos docentes submetidos ao Edital de Financiamento Boas Práticas, identificando como estes abordam a Educação para as Relações Étnico-Raciais, no contexto escolar de nossa amostragem, os Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza e c) discutir, dentro dos projetos executados ou propostos nas escolas, o letramento racial e as estratégias para o desenvolvimento da formação antirracista dos estudantes por meio destas práticas docentes.

A observação deste contexto educativo dar-se-á em constante diálogo com os teóricos que versam acerca do conceito de raça e do racismo, relacionado com o acesso e permanência na escola, bem como com a análise das políticas pedagógicas à luz dos estudiosos supracitados e da legislação e diretrizes nacionais da educação que impactam diretamente no currículo escolar e, por conseguinte, na práxis pedagógica.

Dessa forma, definimos como locus de pesquisa duas escolas localizadas no Município de Fortaleza, que desenvolveram projetos a partir de temáticas que discutem as questões étnico-raciais partindo dos seguintes quesitos: primeiramente, o recorte geográfico do locus de pesquisa deu-se em duas Unidades Escolares (UE) localizadas em Distritos de Educação (DE) distintos. No processo de seleção dessas UE, partimos do princípio da importância de mergulhar em dois universos geográficos e, conseqüentemente, socioeconômicos diferentes. Com isto, nossa primeira ação foi garantir que uma das escolas esteja inserida em uma área central e a

outra na periferia. Partimos então para o critério da necessidade de uma análise equânime, buscando, assim, que as duas escolas sejam de Ensino em Tempo Integral (EMTI), garantindo um tempo pedagógico mais amplo, que possibilite aos docentes um melhor aprofundamento no desenvolvimento das atividades. Além disso, para assegurar que a nossa investigação tenha mais robustez, buscamos Unidades Escolares que obtiveram aprovação em projeto(s) em mais de uma edição do edital, bem como submeteram projeto(s) voltado(s) para a ERER e, preferencialmente, que apresentem projeto(s) com enfoque interdisciplinar. Cabe, ainda, salientar, que para a garantia do rigor científico e evitar que o posicionamento pessoal desta pesquisadora influencie excessivamente a análise, o estudo realizou-se na Rede de Ensino Municipal de Fortaleza, com a qual não há vínculo empregatício.

Como metodologia de pesquisa optamos em realizar uma metodologia do estudo de caso e como método de construção e triangulação de dados optamos pela análise de conteúdo. Na organização deste estudo, partimos da seguinte proposta de estrutura. No primeiro capítulo apresentamos o cenário geral da pesquisa, seus objetivos e a relevância do tema. Em seguida, no segundo capítulo, “A Questão Racial e a Educação para as Relações Étnico-Raciais” mergulhamos no arcabouço teórico, abordando a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e explorando o Desenvolvimento histórico do racismo estrutural no Brasil e a Lei 10.639, bem como a importância das práticas pedagógicas para a construção e efetivação de uma Educação Antirracista.

O terceiro capítulo, “Metodologia de Pesquisa - Construção dos Dados”, detalha os procedimentos metodológicos adotados, com foco no Estudo de Caso Entrecruzado e na Análise de Conteúdo, explicando como os dados foram coletados e tratados. Por fim, o quarto capítulo, “A ERER no Edital Boas Práticas no Ensino Fundamental no Município de Fortaleza”, dedica-se à análise empírica, apresentando o resultado da análise das experiências de desenvolvimento dos projetos financiados pelo Edital Boas Práticas nas duas Unidades Escolares estudadas (escola A e escola B), além de detalhar os projetos desenvolvidos nessas instituições, neste capítulo também apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com os docentes que participaram efetivamente da execução dos projetos e aceitaram colaborar com este estudo. O trabalho é concluído com as Considerações Finais, na qual são apresentados os resultados e as reflexões finais elaboradas acerca do estudo/pesquisa empreendidos.

2 A QUESTÃO RACIAL E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O objetivo deste capítulo é analisar o desenvolvimento histórico do racismo estrutural no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade, identificando os principais eventos, legislações e ideologias que contribuíram para a sua formação e perpetuação na sociedade brasileira, além de tratarmos acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais; A Lei 10.639 e reflexões sobre a importância das práticas pedagógicas interculturais para a construção do Letramento Racial e da efetivação de uma Educação Antirracista.

2.1 RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO

Oliveira (2010) analisa que a formação da sociedade brasileira, está enraizada no legado da escravidão, que estruturou desigualdades profundas e moldou a exclusão social. Ela discute desde a proibição da fala e a privatização da esfera pública durante o período escravocrata até dias atuais. Em sua análise, reconhece a luta cotidiana das classes dominadas para criar e democratizar a esfera pública, defendendo-a como um espaço de política e lutas sociais, resistindo à sua erosão e ao esvaziamento que comprometem o direito de todos os cidadãos.

A história da formação da população brasileira dá-se, irremediavelmente, num cenário de apropriação, subjugação, subalternização e, para utilizar o termo correto, genocídio de povos indígenas e africanos. A exploração do território e de suas riquezas só foi possível por meio da escravização desses povos, submetidos ao poderio europeu.

Inicialmente, os colonos empenharam-se em explorar a força de trabalho dos povos originários:

A escravidão foi um tipo de trabalho forçado também imposto às populações nativas. O índio escravizado era chamado de “negro da terra”, distinguindo-o assim do “negro da guiné”, como era identificado o escravo africano nos séculos XVI e XVII.” (Albuquerque, 2006, p. 40)

O “negro da terra”, como eram chamados os indígenas que aqui já habitavam antes da invasão europeia, foram caçados e obrigados a trabalhar principalmente em localidades mais distantes da zona litorânea, onde a comercialização dos negros advindos da África acontecia. Pacheco Neto (2015), ao tratar da história de São Paulo quinhentista e seiscentista, irá explicitar acerca do movimento bandeirantista quando afirma que sua composição não formava-se por fidalgos: “os homens que empreenderam tais expedições não foram motivados por intenções

coletivistas, (...) não eram representantes da cúpula política da metrópole” (2015, p. 11), como também o verdadeiro intuito das expedições, ao expor que: “cumpre ressaltar que a gênese do movimento bandeirantista assentou-se, predominantemente, no objetivo específico do apresamento do homem natural da terra” (2015, p. 13).

Pacheco Neto aborda também um importante ponto acerca da escravização dos indígenas nesta região, visto que, segundo o autor “o isolamento da vila de São Paulo é um fator importante para as intenções de compreensão do devassamento do Brasil, bem como da escravização massiva de índios nos dois primeiros séculos da colonização” (2015, p. 12). O autor afirma que

Indubitavelmente, era mais fácil achar índios do que ouro, prata ou diamantes. Minerais valiosos eram mais raros que seres humanos. As matas não eram desertas, não eram ermas, não eram ainda despovoadas. Não existiam as solidões, mas as ancestrais povoações tribais, assentadas imemorialmente no interior do continente. A relativa facilidade de obtenção dessa tão desejada força de trabalho foi, ao que tudo indica, o fator maior a determinar a formação de expedições (Pacheco Neto, 2015, p. 15).

Por meio desta afirmação de Pacheco Neto podemos observar que ao explorador europeu, independentemente de ser o “negro da terra” ou o “negro da guiné”, interessava-lhe primordialmente a conquista do território, a exploração da terra, a extração de minerais e elementos nobres, o plantio e a colheita, a construção das cidades e da economia do país, tudo que se operacionalizou para que o Brasil fosse construído passou pela mão de obra escravizada e do trabalho forçado.

Diante deste cenário escravista e, mais especificamente, a respeito do escravizado africano, Albuquerque (2006) aponta uma reflexão de importância ímpar para que possamos descortinar em que contexto o nascimento do Brasil-Sociedade se efetiva, observemos:

Possuir escravos não era privilégio apenas dos grandes senhores de engenho, fazendeiros de café ou de pessoas ricas das cidades. Até a primeira metade do século XIX, a propriedade escrava estava bastante disseminada entre as diversas camadas da sociedade, inclusive pobres e remediados. Padres, militares, funcionários públicos, artesãos, taverneiros, comerciantes e pequenos lavradores investiam em escravos. Até ex-escravos possuíam escravos (Albuquerque, 2006, p.66).

Destacamos, portanto, que a sociedade brasileira se formou em um contexto no qual a posse de escravos e a subalternização eram práticas comuns. Isso não se restringia apenas às elites, mas permeava diversas camadas sociais, inclusive os "pobres remediados". Essa dinâmica de poder e dominação contribuiu para a formação de uma sociedade racista e desigual,

onde muitos se viam, e ainda se veem, como "donos de alguém". Partindo desta reflexão, abordamos a temática do racismo, visto que é um dos conceitos que sustentam esta pesquisa.

Além disso, observamos o que afirma Albuquerque (2006) quando cita que

A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade (Albuquerque, 2006, p. 68).

Salientamos, ainda, outra importante afirmação feita pela autora que "ao se criar o escravismo estava-se também criando simultaneamente o racismo. Dito de outra forma, a escravidão [...] criou a opressão racial." (Albuquerque, 2006, p. 68).

Abdias Nascimento é uma das figuras de suma importância para o cenário da luta antirracista nacional e internacionalmente. Com uma mente alerta, atenta e inconformada, o autor levanta sua voz, mesmo quando por muitas vezes tentaram silenciá-lo, e firmemente aponta para a realidade do preconceito de raça no Brasil. Por inúmeras vezes, Abdias incomodou as autoridades políticas e policiais, principalmente por nomear as violências sofridas pelos africanos e por seus descendentes no Brasil, exatamente pelo nome pelo qual se deve tratar: genocídio.

Em sua obra "O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado", Abdias Nascimento menciona que:

No Brasil a marca é determinada pelo fator étnico e/ou racial. Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, partio, mestiço, cabra ou qualquer outro eufemismo; e o que todo o mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um homem-de-cor. isto é, aquele assim chamado descende de escravos africanos. Trata-se, portanto, de um *negro*, não importa a gradação da cor da sua pele (Abdias Nascimento, 1978, p. 42).

Em outras palavras, é notório que a identidade racial é um fator determinante na forma como as pessoas são percebidas e tratadas na sociedade brasileira. A marca da etnia ou raça é inegável e se manifesta em uma variedade de termos e designações. Como afirma Abdias Nascimento, um indivíduo pode ser chamado de preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra ou qualquer outro eufemismo que a Língua Portuguesa e a cultura brasileira ofereçam. E a mensagem implícita a todas essas palavras é clara e inequívoca: a pessoa em questão possui ascendência africana, e essa característica é imediatamente reconhecida por todos.

Essa realidade demonstra a profunda influência da história da escravidão e da colonização na construção da sociedade brasileira. A herança de séculos de discriminação e desigualdade racial ainda se faz presente, perpetuando um sistema em que a cor da pele continua sendo um fator determinante nas oportunidades e na qualidade de vida das pessoas. Lélia Gonzalez (1988), em “Lugar de Negro” afirma que:

As condições de existência material dessa população negra remetem a condicionamentos psicológicos que devem ser atacados e desmascarados. Os diferentes modos de dominação das diferentes fases de produção econômica no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do lugar natural de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Gonzalez, 1982, p. 15).

Em “O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado”, Abdias Nascimento apresenta as dimensões e a profundidade deste genocídio para os escravizados e seus descendentes, para muito além da violência física, estes povos passaram por várias práticas de extermínio, como o próprio termo “genocídio” implica. Abdias (1978) denuncia a morte de uma coletividade, em sua dimensão mais ampla: a repressão da cultura e das tradições culturais, da língua materna, de suas formas de ser e existir enquanto indivíduos, enquanto comunidade no mundo; em especial, ainda deve-se ressaltar a questão da mulher negra, que teve seu corpo invadido das mais diversas formas, fosse para amamentar o filho de seus senhores, fosse por violências e abusos sexuais, fosse na essência do seu ser, e disto temos como exemplo a forma como a literatura retrata essa mulher, ora coisificando-a, ora demonizando-a, ora sexualizando-a, mas sempre a desrespeitando.

Ribeiro (2019) trata desta problemática, denominando-a de “ultrassexualização dos corpos negros femininos” (p. 42), valendo-se das palavras de Luiza Barros, que afirma que “nós carregamos a marca”, ou seja, a mulher negra é sempre vista sob a ótica da exotização.

Luiza denunciou de forma obstinada a violência mascarada pelo mito da democracia racial. [...] Essa sexualização retira a humanidade das mulheres, pois deixamos de ser vistas com toda a complexidade do ser humano. Somos muitas vezes importunadas, tocadas, invadidas sem a nossa permissão. [...] São atitudes que parecem inofensivas, mas que para mulheres negras são recorrentes e violentas. (Ribeiro, 2019, p. 42)

A profunda análise de Abdias Nascimento e Djamila Ribeiro revela as cicatrizes deixadas por um racismo estrutural que, além de genocídio físico, promoveu a aniquilação cultural e a desumanização, especialmente da mulher negra. A persistência da “ultrassexualização” e a negação da complexidade do ser feminino negro evidenciam a falácia da democracia racial e a urgência de novas perspectivas.

Além disso, o Mito da democracia racial, apresenta-se como um entrave, não apenas para dirimir o racismo na estrutura da sociedade, como nas instituições, neste caso, as nossas escolas, como salienta Munanga (2005)

“O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.” Munanga (2005, p.16)

Dessa forma, podemos perceber que tal compreensão reforça a premissa de que a superação do racismo estrutural e da desumanização do negro, neste caso específico, da mulher negra, exige o resgate coletivo dessa memória. Longe de ser uma questão isolada, o mito da democracia racial atua como um poderoso entrave que perpetua o silenciamento e a invisibilidade nas instituições escolares, o próximo tópico buscar debruçar-se justamente sobre essa tensão.

2.2 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E SUA INFLUÊNCIA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste sentido podemos compreender a imposição do mito da democracia racial, a partir da reflexão de autores como Florestan Fernandes, em sua obra “O negro no mundo dos brancos” (2007), trata de uma importante ponderação acerca do “preconceito de não ter preconceito” (p.41) ao considerar que “o que há de mais evidente nas atitudes dos brasileiros diante do “preconceito de cor” é a tendência a considerá-lo algo ultrajante (para quem o sofre) e degradante (para quem o pratique)” (Fernandes, p. 41, 2007).

Assim, o autor Abdias Nascimento (2016) dialoga com diversos estudiosos brasileiros, dentre eles Florestan Fernandes, ao tratar da problemática do mito da democracia racial. Apontando:

“Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro [...] institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país” (Nascimento, 2016, p. 111).

O autor trata a questão da democracia racial como uma espécie de “palavra senha” desse imperialismo da brancura e salienta que este também atende por alguns apelidos, que, na verdade, funcionam como o tripé do genocídio do negro brasileiro nas suas mais diversas nuances, que são: assimilação, aculturação e miscigenação.

Concluindo esta reflexão, Nascimento (2016), apresenta o seguinte desfecho:

“Além dos órgãos do poder - o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia - as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas - a imprensa, o rádio, a televisão - a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria. O processo de assimilação ou de aculturação não se relaciona apenas à concessão aos negros, individualmente, de prestígio social. Mais grave, restringe sua mobilidade vertical na sociedade como um grupo; invade o negro e o mulato até à intimidade mesma do ser negro e do seu modo de autoavaliar-se, de sua autoestima. Assim, provoca Florestan Fernandes esta dramática interrogação: “até que ponto o ‘negro’ e o ‘mulato’ estão socializados não só para *tolerar*, mas também para aceitar como normal e até endossar as formas existentes de desigualdade racial, com seus componentes dinâmicos - o preconceito racial dissimulado e a discriminação racial indireta?” (Nascimento, 2016, p. 112).

No contexto escolar, um dos entraves para que a implementação da Lei nº 10.639/03 e, de fato, a construção de uma educação antirracista se efetive, por meio do letramento racial, é inegavelmente o mito da democracia racial, essencialmente por tratar-se de uma ideologia que se fundamenta na negação da existência do racismo. Muitos profissionais da educação acreditam que a prática do racismo em suas mais diversas formas não estão no cotidiano escolar, o que reduz a percepção da necessidade de formação específica para as Relações Étnico-Raciais. Assim, a implementação da Lei 10.639/03 é frequentemente vista como desnecessária ou como uma pauta “militante”, e não como uma exigência legal e pedagógica. Além disso, esta resistência manifesta-se na falta de formação adequada de professores para discussões acerca da temática racial, na ausência de materiais didáticos que de fato promovam a diversidade e na omissão em inserir a temática de forma transversal no projeto político-pedagógico (PPP) das escolas.

Sueli Carneiro (2023) em sua obra “Dispositivo de racialidade” afirma que:

“o mito da democracia racial corresponde ao desejo de uma autorrepresentação da sociedade e de uma representação positiva do país frente ao “complexo de

inferioridade interiorizado e legitimado cientificamente”. Presta-se à construção de uma identidade positiva para um país cuja realidade concreta impede a realização efetiva de uma ocidentalização, seja racial ou cultural. Como afirma Sílvia Romero em *História da literatura brasileira*, “Não adianta discutir; somos mestiços no sangue, somos mestiços na alma”. (Carneiro, 2023, p. 52)

Corroborando com Carneiro, tomando por base a experiência de campo na formação de professores, de Santos e De Jesus (2025), no estudo: “Na minha escola não tem racismo”: o uso da pedagogia da carta no processo de formação de professores para a efetivação da Lei n.º 10.639/03”. Na qual os autores relatam que, durante as formações de professores referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais, por muitas vezes, não há receptividade ou há hostilidade na recepção das propostas de reflexão, vejamos:

“...nossas experiências com formação de professores ocorridas em espaços de conhecimento públicos e privados com o intuito de contribuir para a capacitação de profissionais da educação no que diz respeito à implementação da Lei n.º 10.639/03. Nesses percursos, destaca-se a presença marcante do mito da democracia racial no imaginário e nos discursos dos participantes, o que, em consonância com as proposições de Kabengele Munanga (2005) nos leva a afirmar que essa ideologia, construída nos anos 1930 do século passado, é um dos principais impeditivos para que a adoção de práticas e condutas antirracistas nas escolas tenha êxito.” (Santos e De Jesus, p. 5, 2025)

Dessa forma, podemos compreender de fato o mito da democracia racial como uma tese extremamente nociva que acarreta, na prática do ambiente escolar a criação de barreiras para a implementação da Lei 10.639/03 e da efetivação da EREER, dado que:

a) sugerem que o Brasil é uma sociedade harmoniosa, na qual não existe racismo e, portanto, leis que se encarregam de promoção da igualdade entre negros e brancos ou leis que protejam a população negra são irrelevantes, já que predomina a **ideia** de que "somos todos iguais", e esta premissa esconde a hierarquia racial e o privilégio branco que historicamente domina a sociedade e, por conseguinte, o currículo escolar. Ao negar a existência do problema racial, ele impede que a escola se assuma como um espaço de luta antirracista e de valorização da diversidade, inviabilizando a transformação social proposta por legislações como a Lei nº 10.639/03, dado que a superação desse mito exige o reconhecimento do racismo e a adoção de práticas pedagógicas que promovam a interculturalidade e a equidade racial.

b) promovem uma ideologia que mantém o racismo institucional sempre vigente, atuando como um obstáculo ideológico que sabota a efetividade da legislação. O problema da execução da Lei nº 10.639/03 está inserido nas dificuldades estruturais do sistema educacional

brasileiro e em suas bases ideológicas racistas, por exemplo, no que se refere ao racismo sutil, encoberto pelo discurso da "igualdade", que impacta o desempenho acadêmico, o bem-estar psicológico e a permanência desses estudantes na escola, visto que, ao invisibilizar a contribuição positiva da população negra e não oferecer referências que validem suas identidades, a escola mantida pelo mito contribui para a construção de uma autoimagem negativa em estudantes negros.

c) celebram mitos de origem nacional e confirma o privilégio de identidades dominantes, reforçando a superficialidade da aplicação da lei e impedindo uma abordagem crítica que enfrente o racismo estrutural, tratando as identidades dominadas, como a afro-brasileira, de forma exótica ou folclórica. De acordo com Nascimento (2016), ao tratar da “Bastardização da Cultura Afro-Brasileira”, para a apreciação da cultura dominante, os produtos da criatividade afro-brasileira e dos africanos “não passavam de curiosidade etnográfica[...]. Para se aproximar da “categoria” da “arte sagrada” do ocidente o artista negro teria de esvaziar sua arte do seu conteúdo africano e seguir os modelos branco-europeus” (Nascimento, 2016, p.144). Sendo assim, o conhecimento da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena é frequentemente tratado como exótico ou restrito a datas comemorativas, como, por exemplo, 20 de novembro - Dia da Consciência Negra, enquanto a matriz europeia é apresentada como universal e hegemônica.

d) sustentam a ideologia do branqueamento, que invisibiliza a diversidade e reforça discursos eurocêntricos. De acordo com Bento (2022, p. 18) “as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas” Na prática pedagógica, isso contribui para que o currículo reforce uma visão colonial, prejudicando o processo de construção da identidade de estudantes negros, que muitas vezes não se veem representados positivamente na escola, ainda de acordo com a autora “esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de preservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. (Bento, 2022, p.18)”. Para superar esse cenário, a escola e seus agentes escolares precisam desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, reestruturando as relações étnico-raciais e os processos pedagógicos, exigindo uma mobilização de todo o corpo escolar, exatamente como Bento (2022, p. 19) conclui em sua proposição, ao afirmar “é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostram uma das características do pacto narcísico da branquitude.”

Isto posto, torna-se evidente a necessidade de expor e buscar soluções para o entreveio, excluindo do ambiente educacional a possibilidade de naturalizar a narrativa de convivência pacífica entre grupos raciais no Brasil, e tratando as diferenças tais como são, desconstruir o mito da democracia racial, promover uma educação antirracista por meio da transformação de um currículo intercultural e multicultural, que valorize epistemologias diversas. Fundamentar uma escola comprometida com a equidade racial a partir da formação adequada de professores e profissionais da educação, familiarizados a trabalhar com conteúdos sobre África e populações negras, e, ao mesmo tempo, focar na conscientização de que este é um tema prioritário, não apenas por fazer parte de uma legislação, mas do cotidiano social.

Diante desse cenário complexo, torna-se fundamental discutir como a Educação para as Relações Étnico-Raciais pode atuar na reversão de séculos de opressão, visando construir uma sociedade verdadeiramente antirracista que reconheça e valorize a plena humanidade de todos. É sobre essa ação transformadora que nos aprofundaremos nas próximas seções.

Faz-se necessário, neste ponto de nossa discussão, delimitar cada uma das categorias que aqui serão abordadas, pois embora complementares, também se envolvem de características peculiares as quais pretendemos explicitar. Vejamos:

a) **Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)**, ao tratar deste conceito, referimo-nos a um alicerce legal e curricular. Enfocando em primeiro plano o Marco Legal e a fundamentação do Currículo. Tendo como ponto de partida a Lei nº 10.639/03 (que altera a LDB) e busca a superação das desigualdades étnico-raciais, promovendo a diversidade de conhecimentos e a justiça epistêmica. Configurando-se como uma política pública que substancia a Educação Antirracista no Brasil, regulamentando sua implementação nas escolas.

b) **Letramento Racial**, podemos classificar este conceito como o processo de capacitação e conscientização que permite a compreensão do racismo. Tendo como base um processo pedagógico e uma conscientização de cada indivíduo. Podemos ilustrá-lo como a habilidade de saber "ler" o contexto das práticas sociais que envolvem a raça, tendo em vista conscientizar o indivíduo sobre o funcionamento e a estruturação do racismo na sociedade. Dado que configura-se como uma ferramenta cognitiva que permite ao indivíduo reconhecer, criticar e combater atitudes racistas, sendo um componente fundamental para a prática da ERER e da Educação Antirracista.

c) **Educação Antirracista**, converge ao mesmo tempo como objetivo precípuo e final, dado que é o vislumbre do compromisso e da atitude entre sociedade e escola para a

reparação e o combate ao racismo cotidiano. Em uma perspectiva geral, podemos dizer que seria o alcance do objetivo final, pois trata-se de uma perspectiva mais ampla, um compromisso contínuo e uma atitude coletiva. Para além do cumprimento da lei, tendo como foco o desmonte e o combate ativo ao racismo em todos os espaços. Pode-se concluir que esta diz respeito ao que se espera alcançar com a implementação da EREER, ou seja, um currículo antirracista, evidenciado pela intencionalidade pedagógica ligada ao combate ao racismo e à integração no cotidiano escolar.

Dessa forma, acreditamos que as categorias conceituais de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), Letramento Racial e Educação Antirracista são fundamentais estão essencialmente interligadas em nossa pesquisa no que se refere a nosso objeto de pesquisa, visto que se concentram nas práticas docentes de enfrentamento ao racismo estrutural. A EREER funciona como o arcabouço normativo e pedagógico essencial (baseado nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e nas DCNERER) para a análise das propostas desenvolvidas nas unidades escolares, nesta busca pela promoção de um currículo multicultural que supere as lacunas originadas pela sempre presente ocidentalização. A investigação de como estas práticas se efetivam no cotidiano escolar visa identificar as estratégias de Letramento Racial, ou seja, a capacidade crítica de ler o mundo e as relações sociais a partir da perspectiva da raça, que, quando estimuladas, tornam-se ferramentas para a formação de sujeitos conscientes. Ambas as categorias são os meios para se alcançar o objetivo final e mais amplo da Educação Antirracista, que se configura como a finalidade sociopolítica de nosso estudo.

Esta formação é crucial para desmascarar o mito da democracia racial e o racismo à brasileira, que, como afirma Abdias Nascimento (2016), é "institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país" (Nascimento, 2016, p. 111).

Por sua vez, o resgate da memória coletiva e da história negra, defendido por Munanga (2005), torna-se um pilar do Letramento Racial e da Educação Antirracista, sendo um interesse que transcende a comunidade negra, atingindo a todos os alunos para a construção de uma identidade nacional rica e desvincilhada de preconceitos (Munanga, 2005).

“cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes

de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.” (Munanga, 2005, p. 17)

Sendo assim, o estudo articula a dimensão legal e a prática pedagógica (ERER), o desenvolvimento cognitivo e crítico dos estudantes (Letramento Racial) e o impacto social e transformador (Educação Antirracista) como eixos para a compreensão das contribuições dos projetos docentes analisados.

2.3 A LEI 10.639/03 E REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Esta seção parte da necessidade de uma reflexão acerca dos entraves e possíveis avanços experienciados pelo educador crítico-reflexivo em uma sociedade pautada na desigualdade social, cujo sistema educacional posto encontra-se à mercê do currículo escolar eurocentrado, sujeito ao capitalismo neoliberal e do mercado.

Objetivamos discorrer acerca de como a educação pode ser um caminho de extrema relevância para a construção de uma sociedade mais justa, do papel do indivíduo inserido neste meio educacional, ou seja, ser instruído e educado com determinada finalidade, partindo da observação das relações históricas de privilégio de minorias e apagamento social e cultural das classes e raças subalternizadas, modelo este herdado da sociedade escravista e do patriarcado brancocêntrico.²

Sabemos que a prática de alienação é um dos artifícios desse sistema para manter sob o controle das minorias todos os pilares necessários para assegurar a engrenagem socioeconômica funcionando a seu favor, em outras palavras, para perpetuar a elite financeira, eurocêntrica, patriarcal em seu lugar de privilégio, e que estes permaneçam inalterados. Para tal, a educação

² Utilizamos a expressão “**brancocêntrico**” a partir do estudo do texto - PEREIRA, Francisco Vítor Macêdo. Ancestralidades Amefricanas em Proposição às Bases da Educação Filosófica Brasileira. Kalagatos, Fortaleza, vol.21, n.2, 2024, eK24044, p. 01-26., - em que se dá a sua abordagem para refletir acerca de um *Colonialismo Moderno Epistemológico*, sobre o qual o autor afirma “para além de um legado de desigualdades e injustiças sociais, oriundas do colonialismo e do imperialismo, há também um legado epistemológico ocidentocêntrico/brancocêntrico, de bases e preceitos fundamentalmente racistas, que dificulta e obnubila a compreensão do ser e do estar no mundo a partir dos referenciais próprios de amefricanidade em que originalmente nos inserimos. Dessa forma, o colonialismo, para além de todas as dominações e violências pelas quais historicamente se distingue, consiste preliminar e cabalmente em uma subjugação epistemológica, em uma colonização não apenas da terra e dos seus recursos econômicos, mas supinamente dos corpos e das cabeças das pessoas e povos colonizados.” (Pereira, 2024, p.17). Cabe salientar que além deste, outros autores também apresentam a abordagem do termo, tais como: Lia Vainer Schucman, quando pesquisa a identidade racial branca e o racismo; Cida Bento, quando elabora o conceito de “pacto da branquitude e Grada Kilomba ao analisar as relações de poder e o racismo, dentre outros autores que abordam a temática, enquanto críticos da branquitude, raça e educação para descrever a centralidade da experiência, cultura e perspectiva branca como norma universal, hierarquizando as relações sociais e desvalorizando indivíduos e saberes não brancos.

é um dos eixos de encaixe desta engrenagem capitalista, a que Frigotto (2005) irá adjetivar de “mutiladora”, que precisa operar corretamente.

Entretanto, existe um elemento que, vez ou outra, ainda que não logre êxito em sua totalidade, causa pequenas fissuras na estrutura esmagadora de indivíduos autônomos, este elemento é o educador crítico. Ele assume o papel de lutar contra a ideologia capitalista, arrisque-se a combater os valores racistas, ainda ousa sonhar com uma sociedade igualitária, com uma educação emancipatória e com justiça social.

A educação é um dos pilares para a construção de uma sociedade justa e igualitária. No contexto brasileiro, marcado por séculos de desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais, o papel da educação para a promoção de uma estrutura social potencialmente mais justa e minimamente equânime é de suma importância.

É histórica a luta do educador contra o sistema educacional desigual. Educar para a transformação social é um desafio na sociedade brasileira desde que a educação começou a ser pensada de modo crítico. Paulo Freire, com sua ideologia de educar para emancipar, foi acusado de doutrinação pela Ditadura Militar. Preso por suposta subversão ele mesmo já nos acautela, em 1965, exilado em Santiago, no Chile, acerca de o quão a alienação das massas é um projeto de manutenção de controle do poder em mãos minoritárias, o autor, em sua *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* afirma que:

Estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” [...] Na verdade, elas é que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida que deixam cada homem a sombra da opressão que o esmaga (Freire, 1992, p. 42).

O panorama educacional brasileiro reflete, essencialmente, o que Paulo Freire aponta como a “educação como prática de dominação” (Freire, 2018, p. 38) na qual uma elite dominante, continuamente, configura o modelo educacional em prol da manutenção de seu privilégio político, intelectual, social e econômico. É de suma importância, então, que a educação incite ideias libertadoras, como deixa claro Freire (2018) ao afirmar que

[...] somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2018, p. 33).

Nesta perspectiva, salienta-se que esta classe dominante conservadora exalta e apoia-se em um modelo eurocentrado de sociedade, subalternizando e invalidando qualquer outra forma de ser ou de saber, ou seja, de cultura ou de construção de conhecimentos. Abdias Nascimento (2019), em seu “Documento 2” da obra “Quilombismo – Documentos de uma Militância Pan-Africanista” nos traz uma profunda e visceral reflexão, que não poderíamos deixar de aqui registrar, ao dizer:

“Havia e continua vigente uma filosofia de relações raciais nos fundamentos da sociedade brasileira; paradoxalmente, o nome dessa filosofia é “democracia racial”. “Democracia racial” que é um mero disfarce que as classes branco/brancoides utilizam como estratégia, sob o qual permanecem disfrutando ad aeternum o monopólio dos privilégios de toda a espécie.” (Nascimento, 2019, p. 93)

Candau (2013) afirma que não é possível existir educação que não seja parte constituinte do contexto cultural em que está imersa, nas palavras da autora:

“não é possível conceber uma experiência pedagógica [...] desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. [...] Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações” (Candau, 2013, p. 13).

Um exemplo desses momentos históricos em que experimentamos a vinculação dessa necessidade de entrelaçamento da experiência pedagógica e das questões culturais na sociedade é a sanção da Lei 10.639, em 2003, pelo presidente da república à época, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Note-se:

“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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque"

A Lei 10.639/03, promulgada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)³, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, tanto oficiais quanto particulares. Este marco legal é de extrema importância como política de ação afirmativa, pautada nas reivindicações dos Movimentos de luta por igualdade racial, dentre eles, o Movimento Negro, buscando o devido reconhecimento da relevância da população negra na construção do Brasil e a superação de nosso modelo educacional eurocêntrico vigente.

A Lei também incentiva a valorização da identidade e da cultura negra, especialmente para as comunidades quilombolas, que por muito tempo foram negligenciadas pelo sistema educacional, não apenas introduzindo a obrigatoriedade do tema, mas também detalhou os conteúdos a serem abordados, incluindo a História da África, a luta dos afro-brasileiros, a cultura negra no Brasil e a participação dos negros na formação da identidade nacional. Além disso, foi incluído no Calendário Escolar, o dia 20 de novembro, como Dia Internacional da Consciência Negra.

No ano de 2004, como um desdobramento da Lei 10.639/03, surgem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) que foram aprovadas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), sob a relatoria da pesquisadora e militante negra Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, estas diretrizes impulsionaram uma série de transformações teóricas e práticas na educação de nosso país.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2013, p. 81), "as diretrizes nos dão elementos para refletir sobre qual deve ser a postura ética a nortear e a conduzir a ação educativa." Para a autora:

"A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. Em suma, os sujeitos de uma

³ Vale salientar que antes da Lei 10.639/03, a LDB abordava a inclusão de temas como diversidade cultural e desigualdades raciais e de gênero, mas a nova lei veio para sistematizar e dar obrigatoriedade ao estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

educação das relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação” (Gomes, 2013, p. 83).

Diante do que expõe a autora, percebemos a necessidade das ações pedagógicas para a construção dessa Educação para as Relações Étnico-Raciais no tocante ao fato de que faz-se indispensável refletir com os estudantes acerca da temática da desigualdade racial e da questão da identidade racial para que assim possa efetivar-se o que Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996, p. 31) virá a chamar de “respeito à autonomia do ser do educando” e, com isto, não haja na relação educador-educando espaço para qualquer tipo de preconceito e possamos formar sujeitos críticos e autônomos, tão conscientes da própria realidade que sejam até capazes de, pela criticidade, modificá-la.

Nilma Lino Gomes, em sua obra *O Movimento Negro Educador* (2023) corrobora com a fala de Freire (1996), quando trata da luta pela emancipação, na sociedade brasileira absorva no mito da democracia racial, do indivíduo negro exatamente enquanto esse sujeito autônomo. Para a autora, “aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade” (Gomes, 2023, p. 94).

De acordo com Moreira e Câmara (2013) a identidade racial é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos, que se constrói em meio às relações estabelecidas com pessoas e grupos, variando conforme as situações. Não é uma essência fixa, mas sim instável, contraditória, fragmentada e inacabada, como resultado da sua produção e uma relação que se cria na prática. A identidade não pode ser dissociada da diferença, em outras palavras, “o que somos se define em relação ao que não somos, [...] ou seja, a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade”. (Moreira e Câmara in Candau et. al., 2013, p. 43).

Além disso, a diferença é uma construção social que está por trás das relações de poder. Como aponta Carrano (2013):

A construção das identidades pelos grupos supõe práticas de aprendizagem. Os jovens instituem lutas simbólicas através dos compromissos cotidianos que assumem com determinado processo de identificação coletiva, este devendo ser considerado como algo que existe no contexto de práticas permanentes e mutantes de definição das identidades coletivas (CARRANO in MOREIRA e CANDAU *et. al.*, 2013, p. 191).

Diante desta visão do “eu”, do “outro” e do “nós” na qual está pautada a formação social brasileira, dados os séculos de discriminação do “outro” herança da história de escravidão que

nos marca até os dias atuais, aquele a quem a sociedade considera culturalmente e socialmente subalterno. Candau (2013), acerca desta relação “eu, nós e o outro” afirma que

Esses são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. As nossas maneiras de situarmo-nos em relação aos outros tende “naturalmente”, isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc. (Candau, 2013, p. 29).

Abdias Nascimento, em sua obra “O Quilombismo: documentos de uma Militância Pan-Africanista” trata desse apagamento do “outro”, leia-se do africano ou dos afro-brasileiro com a seguinte reflexão:

Entre os mecanismos executores do linchamento social do afro-brasileiro, o supremacismo branco maneja várias ferramentas de controle social do povo negro, inclusive uma constante lavagem cerebral, visando entorpecer ou castrar sua capacidade de raciocínio. Essa tarefa quase não encontra obstáculos à sua frente, devido à manutenção da população afro-brasileira em situação de permanente penúria, fome, degradação física e moral (Nascimento, 2019, p. 45).

Diante desta perspectiva da necessidade de compreensão da nossa própria identidade racial, da nossa identidade em relação ao outro, do enfrentamento ao modelo social eurocentrado e estruturalmente racista, encontramos como uma possibilidade a educação, mas mais do que isso, o modo de fazê-la, para não reproduzir em sala de aula ou no ambiente escolar este mesmo modelo que pretendemos superar. A legislação, as diretrizes certamente abrem um caminho para a construção de uma educação antirracista, mas não são capazes, sozinhas de efetivar qualquer mudança na estrutura do currículo escolar ou da práxis pedagógica, elas apenas tornando público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana, pautando a abordagem dos conhecimentos no diálogo intercultural e emancipatório.

É, portanto, de suma importância que a educação antirracista vá além de um mero acréscimo de conteúdos, ou da celebração do dia 20 de novembro nas escolas, mas que se busque uma revisão profunda do currículo e das práticas pedagógicas, formas de desconstrução diária do mito da democracia racial e a valorização da diversidade étnico-racial.

Chegando este ponto de nossa discussão, vale refletir acerca das ideias expostas por Faot e Souza (2025), ao dialogar com as proposições de Candau (2008), quando tratam acerca da importância da oferta de uma educação acolhedora, que respeite tanto as individualidades quanto abarque a diversidade, buscando sanar o aspecto de exclusão que o indivíduo e

determinados grupos estão designados pela exclusão histórica de nossa sociedade. Dessa forma, as autoras citam Candau (2008), defendendo uma educação para:

O reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural e humana (Candau, 2008, p. 52).

Diante da discussão exposta, concebemos como primordial ao educador perceber-se como um instrumento potencialmente mediador para a efetivação de uma educação: igualitária, emancipatória, justa e preparada para a inclusão e a multiculturalidade.

Como bem nos ensina Freire (1996, p. 14) “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético”. Não vislumbramos, ainda, uma sociedade na qual coexistam os valores necessários para a construção de uma “escola socialmente justa” (Libâneo, 2025, p. 22) mas seguimos acreditando.

Acreditamos no poder da educação para desenvolvimento humano e cidadão, para uma sensibilização empática diante das mais variadas temáticas, mediante uma abordagem pedagógica criativa, assertiva e reflexiva. Possibilitando, assim, um caminho no qual, seja possível a construção de uma sociedade menos desigual, de uma escola plural e minimamente equânime.

Acreditamos, sobretudo, que a formação do educador, bem como a sua valorização, são pilares fundamentais para a construção de uma educação para criticidade e que verdadeiramente liberte-nos da opressão. Sigamos, carregando como lema o ensinamento que Paulo Freire lança, em sua “Pedagogia da Autonomia”⁴ que nos toca na essência da questão de educar: “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. (Freire, 1996, p. 58).

2.4 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

O ambiente escolar tem como principal característica ser um lugar de construção de diálogos, no qual múltiplos saberes e diferentes culturas coexistem e se complementam, na maioria das vezes, por meio das relações e práticas que se efetivam neste contexto. É primordial que a escola, enquanto espaço de construção de conhecimentos, não apenas perceba a diversidade, mas a importância de vivenciar a inclusão de todos os atores participantes do

⁴ “Pedagogia da Autonomia” cuja primeira edição remonta aos anos 1990, tendo seu lançamento em 1996.

processo em um tom de equidade para a individualidade de cada um, enquanto sujeitos autônomos, seja sob o ponto de vista social, cultural, racial, socioemocional ou econômico, visto que este último retrata o contexto no qual a escola está inserida e isto é um fato de extrema importância para a organização de sua estrutura, do processo de gestão, das práticas pedagógicas efetivamente como lidar com o desenvolvimento dos valores e da filosofia desta comunidade escolar.

A escola, se observada dentro de um contexto mais amplo, é o reflexo da sociedade, e vice-versa. Além disso, traduz-se como um espaço potencialmente eficaz para a transformação do meio em que vivemos. No que tange ao racismo, Almeida (2020, p. 36) afirma que “ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta. Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo; bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema”. Segundo Frigotto (2010, p. 42), “os processos educativos são constituídos nas e pelas relações sociais, sendo eles mesmos constituintes destas relações”. Isto se comprova ao considerarmos que, no ambiente escolar, o sujeito não apenas adquire conhecimentos matemáticos, científicos, filosóficos, mas, em uma visão psicossocial ampla, passa, ou deveria passar, por uma formação humana e cidadã, o que pode servir de sustentáculo para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, diversa, plural e inclusiva.

Diante desse panorama, é preciso apontar como ponto de partida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que surgem como conquista às reivindicações do Movimento Negro em conjunto a dispositivos legais, na busca por políticas de ação afirmativa que atuem tanto para a valorização da identidade e cultura de um povo como em vias de reparação histórica, tratando-se de uma “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas, oriundas da realidade brasileira, com o objetivo explícito de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (Diretrizes, 2004, p. 10)⁵.

De acordo com a Comissão de Direitos Humanos (Brasil, 2023), a Lei nº 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e a de nº

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Inep, Brasília, outubro de 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso: 10 jan. 2025.

11.645/2008 que, sob o mesmo viés, trata da inclusão do Ensino da História e Cultura Indígena, nos estabelecimentos de ensino, privados e públicos, de Ensino Fundamental e Médio. Ambas têm como objetivo ressaltar a importância dessa cultura para a redução das desigualdades e preconceito no ambiente escolar, e apesar de estarem em vigor, a primeira, por exemplo, há 20 anos, ainda encontra dificuldades⁶ em sua implementação.

Diante da problemática enfrentada para a efetivação de ações que façam cumprir a lei, trazemos, oportunamente o pensamento de Aimé Césaire na obra “Discurso sobre o colonialismo”:

Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente. Uma civilização que opta por fechar os olhos para seus problemas mais cruciais é uma civilização doente. Uma civilização que se esquia diante de seus princípios é uma civilização moribunda (Césaire, 2020, p. 9).

Cabe, então, salientar que não há, no ensino-aprendizagem, um conhecimento que se encerre em si mesmo, de tal forma que é possível que abordagens pedagógicas interdisciplinares sejam um caminho para que a Educação para as Relações Étnico-Raciais possa se efetivar na escola, visto que, de acordo com Pimenta (2013), a interdisciplinaridade é aquela que “transmite a cada um de nós uma nova leitura da realidade provavelmente mais holística, ampla e integrada” [...]. Além disso, acerca desta, afirma o autor que “alerta-nos para a necessidade de observarmos outras realidades, de adotarmos procedimentos diferentes para o fazer” (Pimenta, 2013, p. 144).

No âmbito dessa problemática, (Freire, 2018) nos aponta como caminho a motivação da insurgência de uma sociedade revolucionária, que pratique uma forma de educar voltada para a formação do sujeito humano crítico e consciente:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 2018, p. 38)

Pode-se ressaltar, acerca do contexto escolar, a diversidade de realidades sociais, econômicas, psíquicas, raciais e educacionais que um determinado professor se depara em cada

⁶BRASIL. Agência Senado. **Lei que garante diversidade na educação ainda enfrenta obstáculos**. 20 out. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2023/10/lei-que-garante-diversidade-na-educacao-ainda-enfrenta-obstaculos-dizem-debatedores>. Acesso: 15 fev. 2025.

uma de suas diversas e diárias salas de aula. Por isso, acreditamos que uma educação verdadeiramente antirracista só pode se consolidar a partir do momento que esta problemática transversalizar-se de forma interdisciplinar em todos os componentes curriculares.

A educação brasileira é um retrato em cores vivas, do que Freire (2018) define como “educação como prática de dominação” (Freire, 2018, p.38), o sistema educacional, a legislação e, mais especificamente, o currículo, estão historicamente à serviço do mercado financeiro, com o objetivo de perpetuar, continuamente, a manutenção do privilégio político, intelectual, social e econômico de uma elite dominante. Referimo-nos, de forma objetiva, ao eurocentrismo, presente em nossa sociedade, amargo fruto do colonialismo, um regime de exploração humana, territorial, econômica e, conseqüentemente, de dominação cultural. Notemos o que afirma Quijano (2005) acerca do colonialismo:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. [...] desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005, p. 117).

Ainda de acordo com as ideias de colonialismo propostas pelo autor:

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121).

O eurocentrismo está enraizado em nossa educação e, segundo Mignolo (2008, p. 301), “eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/colonialidade.”

Este mesmo autor afirma que “a interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. [...] O pensamento descolonial rejeita, desde o início, qualquer possibilidade de novos resumos universais que irão substituir os existentes (liberais e seus “neos”, marxista e suas “neos”, cristãos e seus “neos”, ou islâmicos e seus “neos”)” (*ibidem*, 2008, p. 332).

Fanon (2023, p. 24) vem nos alertar sobre tal problemática quando afirma que “por mais penosa que possa nos parecer essa constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, existe apenas um destino. E ele é branco”. De acordo com este autor, para que os negros “existissem” para os brancos, deveriam utilizar-se da sua linguagem, a linguagem do colonizador: “Atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. [...]. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro. O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco” (Fanon, 2023, p. 24).

Acrescenta, ainda, o que toca no cerne da problemática que ora trazemos à baila ao afirmar que “Falar é estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (Fanon, 2008, p.33). Dessa forma, para “existir”, no caso da análise Fanoniana, o negro Antilhano se tornaria cada vez mais branco ao assimilar a língua e a cultura francesas, ideia que neste estudo tomamos numa ótica universalizada, tratando sob o viés de colonizador e colonizado, explorador e explorado, dominador e dominado.

Ao voltarmos nosso olhar, em uma perspectiva antirracista, para dentro do contexto escolar, nos deparamos com uma situação semelhante à apontada por Cavalleiro (2012):

o silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros didáticos acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (Cavalleiro, 2012, p. 32-33).

Assim, é notório que estudantes negros são as principais vítimas de uma política educacional segregatória que se inicia com o próprio currículo e o silêncio (ou silenciamento) dos professores acerca desta questão. É importante, então, que a educação incite ideias libertadoras, como deixa claro Freire (2018) ao afirmar que:

[...] somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2018, p. 33).

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire e, congruente à problemática que pretendemos abordar, Gomes (2023) acrescenta-nos que:

O processo de emancipação e superação sociorracial nos desafia a construir uma *pedagogia da diversidade* (de raça, de gênero, de idade, de culturas) [...] A pedagogia da diversidade pode ser considerada como produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação (Gomes, 2023, p. 134-135).

A inquietação que tais reflexões nos despertam interfere no desejo de analisar a forma como a ERER tem sido abordada no contexto escolar e como a prática docente pode contribuir no que tange ao letramento racial com vistas a oferta de um ensino crítico e emancipatório.

Lançados no final dos anos 90, os Parâmetros Curriculares (Brasil, 1998) traziam a temática da pluralidade cultural que diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. Dessa maneira o grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro e hispânico, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Ou seja, em tese a pluralidade cultural consta nos documentos oficiais, porém na prática é muito demarcada a homogeneidade cultural.

Nesse sentido, a escola deveria ser o local de aprendizagem onde as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, das diferentes opiniões, isso é interculturalidade, diversidade cultural. Para que a escola não seja mais um lugar de reprodução do racismo, mas sim um espaço para a formação da consciência crítica e da busca por igualdade racial e uma convivência multicultural.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA-CONSTRUÇÃO DOS DADOS

3.1 O ESTUDO DE CASO ENTRECRUZADO COM A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Com o intuito de explorar a fundo a temática proposta, a presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, privilegiando a análise interpretativa e contextualizada dos dados. Compreendemos que a construção de uma pesquisa de natureza qualitativa:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p. 21).

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa possibilita um mergulhar na complexidade e na profundidade das experiências humanas, buscando compreender os significados, as motivações e as nuances por trás das experiências individuais e dos acontecimentos sociais. Visto que o seu foco está na coleta e análise de dados não quantitativos, tais como entrevistas, observações e documentos, possibilita ao pesquisador conceber narrativas ricas acerca das perspectivas e realidades dos participantes, “o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (Godoy, 1995, p. 21).

O percurso metodológico que devemos seguir para o estudo, considerando que temos como ponto de partida os projetos submetidos ao edital de Financiamento Boas Práticas, deve ser capaz de nos guiar “para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001 p. 21). Além disso, nossa pesquisa visa a compreender como a ERER está sendo implementada nas escolas e o contexto no qual esta ação se desenvolve e as motivações, ou seja, o porquê das ações pedagógicas postas nos projetos busca a abordagem dessa temática, o estudo de caso é ideal para responder a essas perguntas, pois permite uma investigação profunda e detalhada dos processos e das motivações por trás das ações, para Robert Yin (2001):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2001, p. 19).

Sendo assim, nossa estratégia de pesquisa se valerá do estudo de caso, de Robert Yin (2001) associado à análise de conteúdo, fundamentada em Laurence Bardin (1977). Buscaremos, então, justificar a escolha desta metodologia de pesquisa, acerca das quais sabe-se que, quando aplicadas nos mais variados campos de estudo são capazes de fornecer resultados aprofundados, sólidos e confiáveis.

O estudo de caso valoriza o contexto em que o fenômeno ocorre, nas palavras de Yin (2001) “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p. 21). Quando aplicamos este fundamento ao nosso estudo, consideramos as características específicas das escolas municipais de

Fortaleza, as políticas educacionais locais e as experiências dos professores, especialmente daqueles diretamente envolvidos com os projetos do Edital de Financiamento Boas Práticas.

Para Yin (2001), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (Yin, 2001, p. 32), diante disso, situamos a nossa pesquisa no que tange ao “contexto da vida real”, visto que buscamos compreender as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito de duas Unidades Escolares (UE) específicas, considerando o contexto geográfico, socioeconômico e cultural de cada uma, ao passo que também não temos “limites claramente definidos”, pois a relação entre o edital de financiamento, as práticas docentes, a legislação (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e DCNERER) e o impacto na comunidade escolar é complexa e interligada por diversas facetas, não sendo de fácil visualização uma distinção clara e objetiva entre os elementos que compõem este processo, o que justifica a abordagem do estudo de caso.

Por fim, o estudo de caso permite o uso de múltiplas fontes de evidência, como análise documental do edital, entrevistas com professores e reflexão sobre as práticas docentes. A análise desses dados, relacionando-os de forma aprofundada nos dará a compreensão do fenômeno sobre o qual nos debruçamos.

Como já citamos, para a realização de nosso estudo, faremos uma combinação metodológica entre o estudo de caso, acerca do qual já nos situamos, e a ferramenta da qual nos utilizaremos para a esquadrihar os dados necessários será a análise de conteúdo, fundamentada na visão de Bardin (1977). Vejamos:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977, p. 31).

A elaboração de uma ferramenta de análise, fundamentada em Bardin (1977) se justifica, no contexto de nossa pesquisa, pela natureza dos dados que pretendemos coletar e analisar, bem como pelos objetivos que nos propomos a alcançar. De acordo com a autora:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] Estes saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, económica ... É portanto necessário completarmos os segmentos de definições já adquiridas, pondo em evidência a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer análise de conteúdo: A intenção da

análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 1977, p. 38).

Considerando que nosso objeto de pesquisa é a análise de como desenvolveram-se as ações pedagógicas produzidas a partir da execução do Edital nas escolas da rede municipal de Fortaleza, é necessário um aprofundamento que vá descrição dos dados, como afirma Bardin (1977) no trecho supracitado, é preciso interpretar, inferir e buscar significados mais aprofundados, tendo como nosso foco na citada "inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção)" das mensagens, dado que por "mensagens" pode-se compreender a análise de textos, documentos, entrevistas e outros materiais.

Devemos, para isso, elaborar uma estratégia que possa nortear cada etapa da análise proposta, em nosso caso específico em que convergem duas metodologias, a análise de conteúdo, desempenha o papel efetivo de nortear as ferramentas de coleta e análise dos dados dentro do já citado estudo de caso. Na busca por examinar os projetos submetidos ao "Edital de Financiamento Boas Práticas", os produtos dessas ações realizadas pelas unidades escolares, bem como as entrevistas com os professores.

Retomemos, por ora, o que afirma a autora acerca dos procedimentos técnicos relativos a esta análise de conteúdo:

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares (Bardin, 1977, p. 42).

Estruturar os parâmetros e objetivos da análise, além de fazer parte do rigor da pesquisa científica, garante que a análise não seja subjetiva, elaborada apenas com base em opiniões ou impressões, mas sim fundamentada em critérios claros e sistematizados. Dessa forma, pretendemos aplicar em nosso objeto de pesquisa a ferramenta de análise do conteúdo, de acordo com o procedimento apontado por Bardin (1977)

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977, p. 95).

Vejamos a seguir o nosso procedimento de pesquisa:

QUADRO 1 – PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Aplicação da Análise de Conteúdo - Bardin (1977)	
1. Pré-análise “leitura flutuante, formulação de hipóteses, definição de indicadores. (Bardin, 1977, p. 95)”	Coleta do Material: - Leitura dos Editais para conhecimento de suas especificidades e tabulação de todos os resultados no recorte temporal que compreende o ano letivo de 2019 até o ano letivo de 2024. ● Leitura flutuante: - Projetos Submetidos ao Edital: O principal material de análise serão os textos dos projetos de boas práticas submetidos pelos professores, as descrições das ações planejadas, justificativas, objetivos específicos de cada projeto, metodologias propostas, os resultados esperados, bem como os materiais didáticos produtos do desenvolvimento dos projetos com os estudantes. Se houver disponíveis, poderemos analisar planos de aula detalhados. - Aplicação de questionários com a técnica da associação livre de palavras com os docentes autores dos projetos, como também com os membros da gestão escolar, visto que estes são responsáveis pelo acompanhamento pedagógico da prestação de contas do fomento recebido por cada projeto desenvolvido na Unidade Escolar. ● Formulação de hipóteses ● Definição de indicadores
2. Exploração do Material “o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1977, p.101).	● Elaboração dos quadros de resultados: unidade de contexto, categorização e codificação do conteúdo presente nos projetos docentes aprovados no edital.
3. Tratamento dos Resultados: “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 1977,	● Inferência e interpretação: Triangulação de dados e análise fundamentada em autores definidos para tais fins.

p.101).	
---------	--

Fonte: elaboração da autora (2025)

Nos primeiros passos de nossa análise, levantamos a hipótese de que o fomento, representado neste caso pelo valor repassado à Unidade Escolar (UE) para desenvolvimento dos projetos educacionais, é uma forma de subsídio aos professores e estes, quando apoiados, possuem meios de ter mais êxitos. O professor necessita desse apoio para um bom desenvolvimento de sua prática docente, necessita de valorização salarial, de infraestrutura, de formações continuadas e de financiamentos para desenvolver suas pesquisas e projetos, criando, dessa forma, um cenário propício ao êxito, que será refletido no estudante.

Para a realização da supracitada análise, primeiramente, fizemos um levantamento dos parâmetros de cada edital, a partir do recorte temporal que compreende o ano letivo de 2019 até o ano letivo de 2024, para elencar cada uma das modificações pelas quais o próprio edital passou ao longo deste período.

Nos debruçamos sobre os textos dos Editais de Financiamento Boas Práticas, publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) a partir dos quais foi possível ter acesso à informação de que escolas foram aprovadas em cada um dos anos letivos de nosso recorte temporal, bem como o título dos projetos aprovados e a área do conhecimento a que cada um pertencia.

Em seguida, tabulamos o resultado de todos os projetos selecionados, explicitando o Distrito de Educação, a Unidade Escolar, a Área do Conhecimento, o Componente Curricular e os docentes vinculados a cada um dos projetos aprovados em todas as edições do Edital que compreendem nosso recorte temporal. Com base nestas informações, construímos uma tabela organizada por ano letivo, para, assim, visualizar quais projetos estavam relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais. A partir deste levantamento, foi possível selecionar as Unidades Escolares nas quais a pesquisa efetivamente se realizaria.

A delimitação geográfica do *lôcus* de pesquisa se dará em duas Unidades Escolares (UE) localizadas em Distritos de Educação (DE) distintos. No processo de seleção dessas UE, partimos do princípio da importância de mergulhar em dois universos geográficos e, consequentemente, socioeconômicos diferentes, além deste quesito para o critério da necessidade de uma análise equânime, buscando, assim, que as duas escolas sejam de Ensino em Tempo Integral (EMTI), garantindo um tempo pedagógico mais amplo, que possibilite aos docentes um melhor aprofundamento no desenvolvimento das atividades. Além disso, para

assegurar que a nossa investigação tenha mais robustez, buscamos Unidades Escolares que obtiveram aprovação em projeto(s) em mais de uma edição do edital, bem como submeteram projeto(s) voltado(s) para a ERER e, preferencialmente, que apresentem projeto(s) com enfoque interdisciplinar.

Diante de todos estes requisitos levantados, para alcançar uma amostra tão completa quanto equânime, nossa primeira ação foi consultar o tabulamento dos dados para garantir que uma das escolas esteja inserida em uma área central e a outra na periferia.

Assim, definimos como *locus* de pesquisa, a escola (A) localizada no bairro Jangurussu, no município de Fortaleza, cujo acesso se dá com dificuldade devido a estar imersa em um bairro de difícil mobilidade urbana, além do pouco prestígio social que se percebe pelo entorno, e a escola (B) que se localiza no bairro Parque Dois Irmãos, em uma região central, de fácil acesso, bem próxima a uma das avenidas de amplo deslocamento na cidade de Fortaleza.

Também, definimos realizar entrevista com um roteiro de pesquisa aos professores(as) que desenvolveram projetos com a temática voltada para as relações étnico raciais, na busca de compreender o objetivo desses projetos e as contribuições dos mesmos para a educação antirracistas dos estudantes que participaram das ações desenvolvidas nos referidos projetos.

4. A ERER NO EDITAL BOAS PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

O Edital de Financiamento Boas Práticas tem como fonte monetária parte dos recursos do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), cujo estabelecimento consta na Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014 que versa acerca da Gestão Democrática e Participativa na Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, aprovada pela Câmara Municipal de Fortaleza e publicada pelo Sistema de Apoio ao Processo Legislativo (SAPL).

De acordo com o Capítulo V - **DO PROGRAMA MUNICIPAL DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE FORTALEZA – (PMDE), ARTIGO. 28.:**

Fica instituído o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE) que consiste em um programa de transferência de recursos financeiros consignados no orçamento do Poder Executivo Municipal, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas da rede pública municipal que possuam alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, de acordo com dados extraídos do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano imediatamente anterior ao do atendimento (Fortaleza, 2014, p. 6).

O primeiro edital, lançado no ano final do ano letivo de 2018 e efetivado no início de 2019, é referente somente a projetos dos Componentes Curriculares matemática e ciências, nas turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA (2º segmento). Seleccionaria até 100 projetos pedagógicos. O foco deste edital estava em selecionar propostas elaboradas pelos docentes que, para além do letramento científico e do fortalecimento da aprendizagem, pudessem contribuir com os índices de resultados no desempenho dos estudantes em consonância com as metas estabelecidas para as unidades escolares da rede municipal de ensino de Fortaleza. O valor do fomento disponibilizado a cada projeto selecionado seria de R\$3.000 mil reais. Além disso, ocorria a oferta do curso “Educando para Boas Práticas Online” destinado a professores, coordenadores e gestores.

Diante da especificidade do edital do ano de 2019, que apenas selecionava projetos dos componentes curriculares ciências e matemática, a escola A teve aprovação de dois projetos, que são os seguintes: “A compostagem como recurso metodológico para o ensino de ciências naturais no Ensino Fundamental”, referente à Ciências e “Entretenimento e lazer com Jogos Matemáticos: recreio dirigido” referente à Matemática.

O segundo edital, lançado no ano de 2020, objetivava selecionar 200 projetos pedagógicos, sendo estes distribuídos, de acordo com os Componentes Curriculares, da seguinte forma:

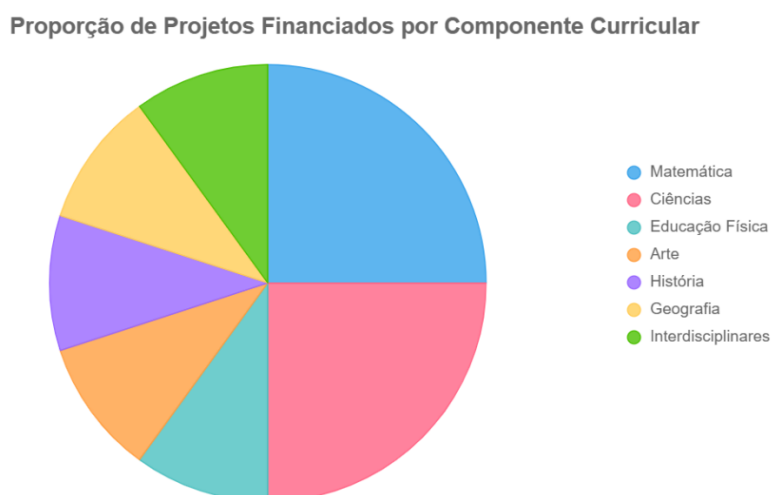
QUADRO 1 – Edital 2020

Componente Curricular	Quantidade de projetos financiados
Matemática	50
Ciências	50
Educação Física	20
Arte	20
História	20
Geografia	20
Interdisciplinares	20

Fonte: elaboração da autora (2025)

O Quadro 1 apresenta a quantidade de projetos financiados por componente curricular, conforme elaborada pela autora em 2025. Os dados refletem a distribuição de 200 projetos financiados entre diferentes áreas do conhecimento, sendo elas: Matemática, Ciências, Educação Física, Arte, História, Geografia e Interdisciplinares. A análise a seguir considera a distribuição e possíveis implicações desses números.

Gráfico 1 - Proporção de projetos financiados por componente curricular



Fonte: Elaboração da autora (2025)

Nas áreas Matemática e Ciências lideram com 50 projetos financiados cada, totalizando 100 projetos (50% do total). Essa ênfase sugere uma priorização de áreas STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática), que são frequentemente destacadas em políticas educacionais por seu impacto no desenvolvimento econômico e tecnológico.

As demais áreas tais como Educação Física, Arte, História, Geografia e Interdisciplinares, receberam 20 projetos cada, somando 100 projetos (os outros 50% do total). Essa distribuição uniforme indica um esforço para equilibrar o financiamento entre disciplinas tradicionais e áreas que promovem habilidades socioemocionais, culturais e interdisciplinares.

A inclusão de 20 projetos interdisciplinares sugere uma abordagem que integra diferentes componentes curriculares, o que pode ser alinhada a iniciativas de diferentes projetos que apontem a importância de abordagens holísticas na educação.

A distribuição igualitária entre as outras áreas (20 projetos cada) pode ser vista como uma tentativa de democratizar o acesso a recursos educacionais, mas o valor absoluto menor sugere que essas disciplinas recebem menos atenção ou financiamento em comparação com as STEM.

O componente Arte, com 20 projetos, é diretamente relevante para como estratégias pedagógicas. Isso sugere que, apesar do número limitado, há um espaço para projetos que promovam a cultura e a expressão de resistência, alinhando-se à valorização da diversidade cultural defendida por Silva (2007) e pelos autores citados.

A categoria Interdisciplinares também pode abranger iniciativas que podem integrar reflexões por exemplo sobre racismo (Silva, 2007). Em vistas a educação mais alinhada aos princípios de igualdade e diversidade étnico-racial, seria desejável um aumento no financiamento de disciplinas como Arte e Interdisciplinares, que têm potencial para promover reflexões críticas e resistências sociais, como visto no “Rapsando – O Rap como caminho para o antirracismo”. Essa redistribuição poderia fortalecer o compromisso com a formação de cidadãos engajados, como proposto por Silva (2007).

O valor disponibilizado a cada projeto de Matemática e Ciências selecionado seria de R\$3.000 mil reais, enquanto o valor disponibilizado a cada projeto selecionado dos demais os Componentes e Interdisciplinares seria de R\$1.500 mil.

Este edital distingue-se do anterior por abranger mais Componentes Curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), de acordo com o documento, além da valorização docente, o objetivo concentra-se na elaboração de projetos que propiciem o desenvolvimento

da capacidade investigativa, da criatividade, do letramento científico, do raciocínio lógico, das práticas corporais, das linguagens artísticas, da reflexão do ser enquanto sujeito histórico e atuante na vida em sociedade, do pensamento crítico, do pensamento espacial, do raciocínio geográfico, da interdisciplinaridade e do protagonismo dos estudantes das escolas da rede municipal, contemplando os diferentes ritmos, estilos e condições de aprendizagem, na perspectiva de uma educação inclusiva e comprometida com uma educação de qualidade para todos (SME, 2020, p. 1).

Note-se que este edital se lança com um objetivo ampliado, não tratando somente dos Componentes Matemática e Ciências e das metas da rede de educação municipal para cada Unidade Escolar. Aparentemente, ao ampliar a participação de outras Áreas do Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, tende-se a abranger mais práticas pedagógicas que propiciem um desenvolvimento integral do indivíduo, lidando com a diversidade de conhecimentos e com a heterogeneidade presente no processo de ensino e aprendizagem.

O supracitado edital teve sua publicação realizada no dia 16 de março de 2020, três dias depois, em 19 de março de 2020, o Governo do Estado do Ceará, como forma de enfrentamento

à pandemia da COVID 19, decretou o isolamento social. Dentre as medidas do decreto, constava o fechamento das escolas, além de todos os estabelecimentos de atividades não essenciais.

Diante desse contexto inesperado e atípico que atingiu escala global, todos os entes participantes da sociedade foram afetados, bem como as instituições. Dessa forma, secretarias de educação e todo seu corpo técnico educacional, gestores, diretores e coordenadores escolares e, especialmente os professores precisaram adaptar a forma de conduzir o processo de educar, de pensar a educação por novas perspectivas, de ajustar possibilidades simultaneamente à aplicação destas estratégias e estabelecer uma forma de efetivar o processo de ensino e aprendizagem de remotamente, contando com o auxílio da família, especial e essencialmente no caso dos estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, durante os anos letivos de 2020 e 2021 o Boas Práticas adaptou-se ao contexto remoto por meio da criação do espaço virtual “Educação pela vida: coronavírus não! #BoasPráticas”. Com isso, ficou ao encargo dos Distritos de Educação (DE) a articulação junto às Unidades Escolares (UE) a catalogação de experiências exitosas de práticas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, bem como da submissão destes à Coordenadoria de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar. A partir desta iniciativa, semanalmente, projetos dos seis Distritos de Educação, de determinadas Unidades Escolares, conduzidos em parceria entre familiares e professores, foram selecionados e publicizados no espaço virtual, de modo que todos os professores e alunos da rede tivessem oportunidade de assistir, reproduzir e/ou elaborar projetos para serem divulgados posteriormente. A culminância desta ação deu-se no evento Salão Docente, em 26 de outubro de 2021, com a exposição de todas as Boas Práticas que nasceram no período de ensino remoto.

Com o retorno gradual ao ensino presencial no Ceará autorizado pelo Decreto nº 34.173, de 24 de julho de 2021, a Secreta Secretaria Municipal da Educação (SME), no dia 09 de agosto de 2021 deu início às ações para a retomada das atividades presenciais nas escolas fortalezenses, iniciando pelo acolhimento aos familiares dos estudantes e informações acerca do plano de retomada das aulas, que ocorreu mais adiante, no dia 8 de setembro do mesmo ano.

Uma vez em curso as atividades presenciais, lançou-se, o terceiro edital, no ano de 2022, este objetivava selecionar 270 projetos, sendo estes divididos da seguinte forma;

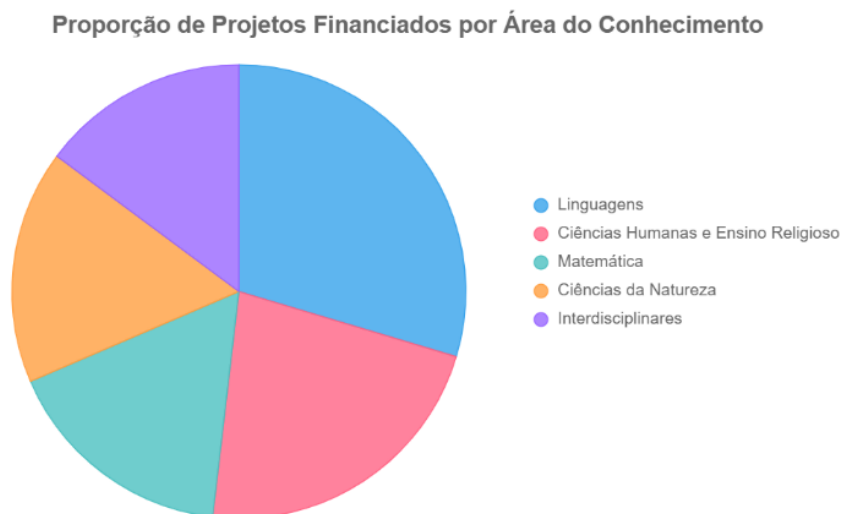
QUADRO 2 – Edital 2022

Área do conhecimento	Componente Curricular	Quantidade de projetos financiados
Linguagens	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês	80
Matemática	Matemática	45
Ciências da Natureza	Ciências	45
Ciências Humanas e Ensino Religioso	História, Geografia e Ensino Religioso	60
Interdisciplinares	Interdisciplinares	40

Fonte: elaboração da autora (2025)

O Quadro 2 apresenta a distribuição de 270 projetos financiados, organizados por área de conhecimento e componentes curriculares, conforme elaborado pela autora em 2025. A tabela detalha a quantidade de projetos financiados nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, e interdisciplinares.

O total de 270 projetos foi financiado, sendo dividido entre as áreas de conhecimento conforme segue: Linguagens (80 projetos), Ciências Humanas e Ensino Religioso (60 projetos), Matemática (45 projetos), Ciências da Natureza (45 projetos) e Interdisciplinares (40 projetos). - Linguagens lidera com 80 projetos (aproximadamente 29,6% do total), seguida por Ciências Humanas e Ensino Religioso com 60 projetos (22,2%). Matemática e Ciências da Natureza têm 45 projetos cada (16,7% cada), e interdisciplinares fecham com 40 projetos (14,8%).

Gráfico 2 - Proporção de projetos financiados por área de conhecimento

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

A área de Linguagens, que inclui Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês, recebe o maior número de projetos (80). Isso pode refletir uma ênfase em habilidades comunicativas, culturais e artísticas, que são essenciais para a formação integral dos alunos. A inclusão de Arte e Educação Física sugere um espaço para iniciativas como diferentes projetos. A priorização de Linguagens pode indicar uma estratégia educacional voltada para o desenvolvimento de expressão e identidade cultural.

Matemática e Ciências da Natureza, áreas tradicionalmente associadas a STEM, recebem 45 projetos cada, totalizando 90 projetos (33,3% do total). Isso indica uma atenção significativa às competências técnicas, mas em proporção menor que Linguagens.

Ciências Humanas e Ensino Religioso, com 60 projetos, sugere um foco em história, geografia, ensino religioso e reflexões sociais, áreas que podem abordar questões de racismo, identidade e diversidade cultural,

A área Interdisciplinares, com 40 projetos, representa uma abordagem integrada que abrangendo diferentes projetos. O destaque para Linguagens pode indicar uma política educacional que valoriza a expressão cultural e a diversidade, essencial para uma educação antirracista. A inclusão de Arte no componente de Linguagens reforça a relevância de iniciativas no campo da língua Portuguesa.

A menor proporção de projetos Interdisciplinares (14,8%) sugere que, apesar do reconhecimento da importância de abordagens integradas, elas ainda recebem menos apoio em comparação com áreas específicas como Linguagens e Ciências Humanas.

A distribuição equilibrada entre STEM (Matemática e Ciências da Natureza) e humanidades (Ciências Humanas e Ensino Religioso) indica um esforço para balancear competências técnicas e reflexões sociais, mas a ênfase em Linguagens pode sinalizar uma priorização de aspectos culturais e identitários.

A categoria Ciências Humanas e Ensino Religioso, com 60 projetos, pode incluir reflexões históricas e sociais, especialmente na análise de opressão e desigualdade, conectando-se às contribuições de autores como Kabengele Munanga (2019) sobre o racismo estrutural.

O Quadro 2 reflete uma estratégia de financiamento que prioriza Linguagens, possivelmente por seu papel na formação cultural e identitária, seguido por um equilíbrio entre Ciências Humanas e áreas STEM.

Para a submissão de um projeto na modalidade Interdisciplinar o edital exigiu que este fosse elaborado por pelo menos dois professores de, no mínimo, dois componentes curriculares da base comum, sendo, obrigatoriamente, um autor e até quatro professores coautores.

O valor do fomento disponibilizado a cada projeto de Matemática e Ciências selecionado seria de R\$3.000 mil reais ao passo que a cada projeto selecionado dos demais componentes e interdisciplinares, o valor disponibilizado seria de R\$1.500 mil e quinhentos reais.

No edital do ano de 2022, a escola A, que ora pesquisamos, teve aprovação de dois projetos, quais sejam: “Geoventura: o ensino da educação ambiental e práticas corporais integrado com a corrida de orientação”, e já voltando-se para nossa área de interesse, teve como selecionado o projeto “Escravidão e liberdade: conhecendo a sociedade escravocrata e a abolição da escravidão através da aula de campo”, cujo componente curricular é ciências humanas e ensino religioso.

Lançado no ano de 2023, o quarto edital objetivava selecionar 270 projetos, sendo estes assim divididos:

QUADRO 3 – Edital 2023

Área do conhecimento	Componente Curricular	Quantidade de projetos financiados
Linguagens	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês	80
Matemática	Matemática	45
Ciências da Natureza	Ciências	45
Ciências Humanas e Ensino Religioso	História, Geografia e Ensino Religioso	60
Interdisciplinar	Interdisciplinares	40

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Na área de Linguagens temos 80 projetos (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês), que representa 33,3% do total de 240. Essa predominância pode indicar uma ênfase estratégica na formação linguística e cultural, essencial para competências comunicativas e expressão artística. A inclusão de Educação Física sugere também um foco na saúde e no desenvolvimento integral do aluno.

Na área da Matemática temos 45 projetos, que corresponde a 18,8% do total. O número modesto pode refletir desafios na atração de financiamento ou uma menor demanda por projetos específicos, embora seja um pilar fundamental das ciências exatas.

Na área de Ciências da Natureza temos 45 projetos (Ciências), que significa o percentual de 18,8% do total. A igualdade com Matemática sugere uma política de equilíbrio entre as ciências exatas e naturais, possivelmente para atender a currículos STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

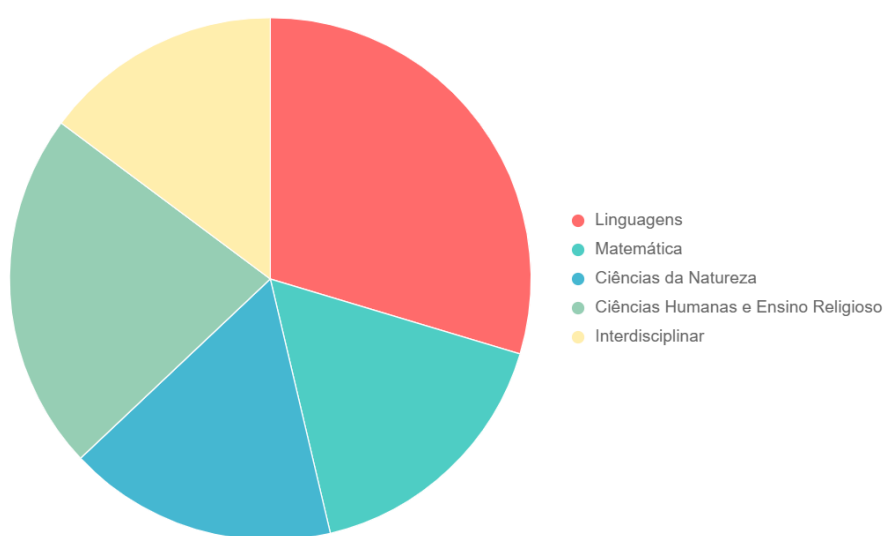
Nas áreas de Ciências Humanas e Ensino Religioso encontramos 60 projetos (História, Geografia e Ensino Religioso). Que no seu conjunto representam 25% do total. O foco em humanidades e valores religiosos pode indicar uma abordagem educacional que valoriza a formação cidadã e cultural.

Na área Interdisciplinar temos 40 projetos, que equivale a 16,7% do total. Apesar de ser a menor fatia, essa área pode ser um indicador de inovação pedagógica, integrando múltiplas

disciplinas para resolver problemas complexos, embora o financiamento seja relativamente limitado.

Observamos uma alta concentração em Linguagens (33,3%) que pode estar alinhada com metas nacionais ou regionais de melhorar a proficiência em línguas e competências artísticas, especialmente considerando o contexto globalizado e a importância do inglês. A inclusão de Educação Física pode ser uma resposta a políticas de saúde pública.

Gráfico 3 - Proporção de projetos financiados por área de conhecimento



Fonte: Elaboração da autora (2025)

O Quadro 3 revela uma estratégia educacional que prioriza Linguagens e Ciências Humanas, com um equilíbrio nas ciências exatas e um investimento modesto em interdisciplinaridade. Essa distribuição pode refletir necessidades locais, políticas educacionais ou demandas do mercado de trabalho em 2025, mas sugere a necessidade de maior suporte para áreas como Interdisciplinar se a inovação for um objetivo estratégico.

Para a submissão de um projeto na modalidade Interdisciplinar o edital exigia que este fosse elaborado por pelo menos dois professores de, no mínimo, dois componentes curriculares da base comum, sendo um autor e até quatro professores coautores.

O valor do fomento disponibilizado a cada projeto de Matemática e Ciências selecionado seria de R\$3.000 mil reais ao passo que a cada projeto selecionado dos demais componentes e interdisciplinares, o valor disponibilizado seria de R\$1.500 mil reais.

A escola A, no supracitado edital, obteve aprovação de três projetos, são eles: “Bilinguoteca fantástica”, da área do conhecimento de linguagens; “Educação financeira: da

escola para a vida” da área do conhecimento de linguagens; e dentro da temática da ERER, teve como selecionado o projeto “Consciência negra e construção de falas antirracistas na escola” tratando-se de um projeto interdisciplinar.

Por sua vez, a escola B obteve a aprovação de dois projetos, quais sejam: “Negrícias - Histórias e Estéticas dos Povos Negros” pertencente à área do conhecimento de linguagens.

O quinto e último edital parametrizado em nosso recorte temporal, lançado no ano de 2024, objetiva selecionar 270 projetos, sendo estes assim dispostos:

QUADRO 4 – Edital 2024

Área do conhecimento	Componente Curricular	Quantidade de projetos financiados
Linguagens	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês	80
Matemática	Matemática	45
Ciências da Natureza	Ciências	45
Ciências Humanas e Ensino Religioso	História, Geografia e Ensino Religioso	50
Interdisciplinar	Interdisciplinares	30
Prática Colaborativa, Inclusão e Diversidade	Todos os componentes e AEE.	20

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Na área da Linguagens temos 80 projetos, indicando o alto número de projetos (80) sugere uma prioridade significativa nessa área, que abrange Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Inglês. Isso pode indicar uma ênfase educacional em habilidades comunicativas, expressão artística e ensino de línguas estrangeiras, possivelmente alinhada a políticas curriculares recentes ou demandas do mercado de trabalho em 2025. A diversidade de componentes pode refletir uma abordagem holística para o desenvolvimento do aluno.

Na área da Matemática (45 projetos) e Ciências da Natureza (45 projetos), ambas as áreas apresentam o mesmo número de projetos (45), sugerindo um equilíbrio no financiamento de disciplinas exatas e naturais. Isso pode indicar uma estratégia educacional para fortalecer

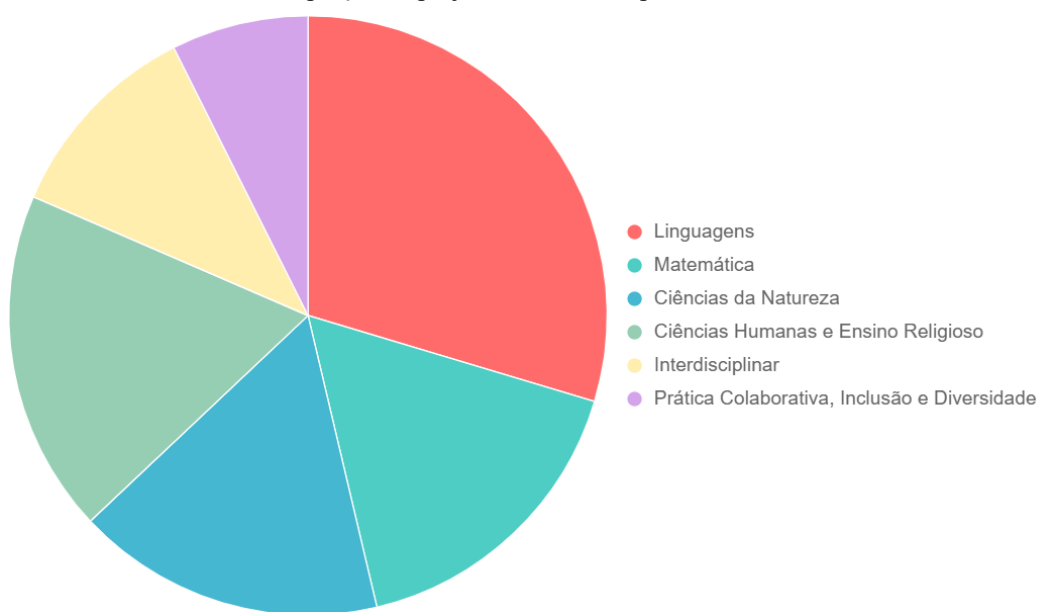
competências STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), especialmente relevantes em um contexto de avanços tecnológicos. A paridade entre elas pode ser intencional, visando equilibrar o currículo básico.

Na área de Ciências Humanas e Ensino Religioso (50 projetos), como encontramos 50 projetos, essa área, que inclui História, Geografia e Ensino Religioso, mostra um investimento moderado, mas relevante.

Na área de Interdisciplinar (30 projetos) indicam um esforço para integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma educação mais conectada e inovadora. Esse número, embora menor, pode sinalizar uma tendência emergente em currículos modernos, embora ainda em fase de consolidação.

Na área de Prática Colaborativa, Inclusão e Diversidade (20 projetos), com o menor número de projetos (20), essa categoria, que engloba todos os componentes e o AEE (Atendimento Educacional Especializado), destaca uma atenção à inclusão e à diversidade. O valor baixo pode sugerir que essa área ainda está em desenvolvimento ou enfrenta limitações de recursos, apesar de sua importância para atender às necessidades especiais e promover equidade educacional.

Gráfico 4 - Proporção de projetos financiados por área de conhecimento



Fonte: Elaboração da autora (2025)

A distribuição reflete uma priorização de áreas tradicionais como Linguagens e exatas, com um esforço inicial em interdisciplinaridade e inclusão. Para uma análise mais robusta, seria

útil comparar esses números com anos anteriores ou com outras regiões, além de investigar os critérios de financiamento por trás dessas quantidades.

Para a submissão de um projeto na modalidade Interdisciplinar o edital exige que este seja elaborado por pelo menos dois professores de, no mínimo, dois componentes curriculares da base comum, sendo um autor e até quatro professores coautores. O valor do fomento disponibilizado a cada projeto de Matemática e Ciências selecionado seria de R\$3.000 mil reais ao passo que a cada projeto selecionado dos demais componentes e interdisciplinares, o valor disponibilizado seria de R\$1.500 mil reais.

Neste ano, a escola A obteve a aprovação de três projetos, sendo: “Aluno sem fronteiras”, que se trata de uma temática interdisciplinar; “Meninas na robótica: da programação ao projeto prático”, do componente curricular de matemática; “Astronomia a escola (astros)” do componente curricular ciências humanas e ensino religioso.

Por sua vez, a escola B obteve a aprovação de três projetos, o primeiro do componente curricular de matemática, intitulado “Ciência, jogo e tática: a aplicação do xadrez como ferramenta educativa nas escolas”, “Residência: Teatralidades Nordestinas Contemporâneas” e o terceiro, de caráter interdisciplinar, abordando a temática da ERER, cujo título é “Rapsando - O Rap como caminho para o antirracismo”.

Uma vez exposto o histórico do Edital de Financiamento Boas Práticas, bem como todos os projetos desenvolvidos pelas escolas que compõem o nosso *lôcus* de pesquisa, é de suma importância salientar que, em nossa pesquisa, faremos o recorte dos projetos voltados à temática da ERER. Dessa forma, nosso recorte se dará com a análise dos projetos realizados pela escola A nos anos de 2022, com o projeto pertencente ao componente curricular Ciências Humanas e Ensino Religioso: “Escravidão e liberdade: conhecendo a sociedade escravocrata e a abolição da escravidão através da aula de campo”, no ano de 2023, com o projeto interdisciplinar “Consciência negra e construção de falas antirracistas na escola” e no ano de 2024, com o projeto também interdisciplinar “Aluno sem Fronteiras”. Já o recorte temporal no estudo dos projetos elaborados pela escola B se dará no ano de 2023 com o projeto “Negrícias - Histórias e Estéticas dos Povos Negros” do componente curricular de linguagens e no ano de 2024 com o projeto interdisciplinar “O Rap como caminho para o antirracismo”.

4.1 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS FINANCIADOS PELO EDITAL BOAS PRÁTICAS NAS UNIDADES ESCOLARES - ESCOLA A E ESCOLA B

Nesta seção analisaremos, a partir do método de análise de conteúdos, os projetos que versam sobre temas relacionados à Educação para Relações Étnico-Raciais e que foram contemplados nos Editais de Financiamento Boas Práticas.

TABELA 1

Histórico de participação da escola (A), nos editais, que justificam sua seleção para campo de pesquisa

EDITAL/ ANO	TÍTULO	CATEGORIA
2019	A COMPOSTAGEM COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL.	CIÊNCIAS
2019	ENTRETENIMENTO E LAZER COM JOGOS MATEMÁTICOS: RECREIO DIRIGIDO.	MATEMÁTICA
2022	GEOVENTURA: O ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS CORPORAIS INTEGRADO COM A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO	CIÊNCIAS HUMANAS E ENSINO RELIGIOSO
2022	ESCRAVISMO E LIBERDADE: CONHECENDO A SOCIEDADE ESCRAVOCRATA E A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO ATRAVÉS DA AULA DE CAMPO	CIÊNCIAS HUMANAS E ENSINO RELIGIOSO
2023	BILINGUOTECA FANTÁSTICA	LINGUAGENS
2023	CONSCIÊNCIA NEGRA E CONSTRUÇÃO DE FALAS ANTIRRACISTAS NA ESCOLA	INTERDISCIPLINAR
2023	EDUCAÇÃO FINANCEIRA: DA ESCOLA PARA A VIDA	MATEMÁTICA
2024	ALUNO SEM FRONTEIRAS	INTERDISCIPLINAR
2024	MENINAS NA ROBÓTICA: DA PROGRAMAÇÃO AO PROJETO PRÁTICO	MATEMÁTICA
2024	ASTRONOMIA NA ESCOLA (ASTROS)	CIÊNCIAS HUMANAS E ENSINO RELIGIOSO

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Ao analisar os dados fornecidos sobre os projetos, podemos identificar os seguintes pontos em comum e diferenças. Todos os projetos estão relacionados ao ensino, seja em ciências, matemática, linguagens, humanidades ou áreas interdisciplinares, indicando uma preocupação com o aprimoramento pedagógico. Os títulos abrangem uma ampla gama de assuntos, como metodologias de ensino, inclusão, tecnologia e cultura, refletindo uma abordagem multifacetada da educação. Cada projeto lista pelo menos um autor ou coautor, sugerindo trabalho colaborativo em muitos casos. Os projetos estão concentrados entre 2019 e 2024, mostrando uma atividade contínua e atualizada.

Há variação entre ciências, matemática, linguagens, humanidades e ensino religioso, além de projetos interdisciplinares, indicando especializações distintas.

Os projetos se distribuem ao longo de diferentes anos (2019, 2022, 2023, 2024), com maior concentração em 2023 e 2024, sugerindo um aumento na produção recente. Alguns projetos abordam metodologias, enquanto outros focam em inclusão.

Diferentes autores/coautores aparecem em cada projeto, com as mesmas docentes aparecendo em mais de um (2023 e 2024), indicando continuidade no trabalho de alguns pesquisadores. A diversidade de categorias e temas reflete uma abordagem rica e adaptada a diferentes necessidades educacionais, com foco contínuo na formação e aprendizagem dos(as) estudantes.

O projeto “Consciência negra e construção de falas antirracistas na escola” (2023), classificado como interdisciplinar, é o mais evidente em abordar relações étnico-raciais. O título sugere uma intenção de promover o desenvolvimento de discursos e práticas antirracistas no ambiente escolar, com coautoria de duas professoras de componentes curriculares distintos, impondo um esforço colaborativo para enfrentar questões raciais.

A maioria dos outros projetos (como “A compostagem como recurso metodológico”, “Bilinguoteca fantástica” ou “Meninas na robótica”) não menciona diretamente temas étnico-raciais. Isso pode indicar que o foco principal está em metodologias, disciplinas específicas ou inclusão de gênero/tecnologia, sem uma ênfase explícita em raça ou etnia.

O destaque nas relações étnico-raciais parece limitada a um único projeto, indicando que esse tema não é central na maioria das iniciativas desenvolvidas. No entanto, como os dados são apenas títulos e categorias, pode haver abordagens indiretas em outros projetos que não são explicitadas.

TABELA 2

Histórico de participação da Escola (B), nos editais, que justificam sua seleção para campo de pesquisa

EDITAL/ ANO	TÍTULO	CATEGORIA
2023	NEGRÍCIAS - HISTÓRIAS E ESTÉTICAS DOS POVOS NEGROS	LINGUAGENS
2024	CIÊNCIA, JOGO E TÁTICA: A APLICAÇÃO DO XADREZ COMO FERRAMENTA EDUCATIVA NAS ESCOLAS	MATEMÁTICA
2024	RESIDÊNCIA: TEATRALIDADES NORDESTINAS CONTEMPORÂNEAS	LINGUAGENS
2024	RAPSANDO - O RAP COMO CAMINHO PARA O ANTIRRACISMO	INTERDISCIPLINAR

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Todos os projetos têm como objetivo contribuir para o ensino, seja por meio de linguagens, matemática ou abordagens interdisciplinares. Há uma valorização de identidades étnicas (negros, antirracismo), especialmente nos projetos de 2023 e 2024.

Os temas apresentados vão de cultura e identidade (Negrícias, Rap) a metodologias educativas (Xadrez, Teatro), mostrando uma variedade de abordagens. Observa-se que predominam Linguagens, mas há incursões em Matemática e Interdisciplinar, refletindo abordagens distintas. Houve uma tendência de aumento em 2024, com três projetos contra um em 2023.

Os projetos refletem uma combinação de inovação pedagógica e atenção a questões culturais e étnico-raciais, com destaque para “Negrícias” e “O Rap como caminho para o antirracismo” como os mais alinhados a essa temática. A ausência de dados completos em um dos projetos limita a análise, mas a diversidade de abordagens sugere um cenário rico dos projetos desenvolvido pelos(as) docentes.

Na escola B evidenciam-se dois projetos que tratam da questão das relações étnico-raciais. O projeto “Negrícias - Histórias e Estéticas dos Povos Negros” (2023) que se destaca pelo foco direto nas histórias e estéticas dos povos negros, mostrando uma abordagem que

explora a cultura, identidade e representatividade étnico-racial. O outro projeto é “Rapsando - O Rap como caminho para o antirracismo” (2024), este projeto aborda o rap como ferramenta para promover o antirracismo, estabelecendo uma conexão clara com questões étnico-raciais, utilizando a cultura musical como meio de conscientização e resistência.

Os demais projetos, como “Residência: Teatralidades Nordestinas Contemporâneas” e “Ciência, Jogo e Tática: a aplicação do xadrez como ferramenta educativa nas escolas”, não apresentam menção direta a temas étnico-raciais em seus títulos ou categorias, indicando que o foco está em outras áreas (linguagens, matemática ou interdisciplinaridade em geral).

Dessa forma, seguindo os preceitos da análise de conteúdo elencados por Bardin (1977) buscando esclarecer a especificidade e o campo de ação, ou seja, nas palavras da autora:

A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). [...] A operação intelectual: o recorte da informação, ventilação em categorias segundo o critério da analogia, representação sob forma condensada por indexação, é idêntico à fase de tratamento das mensagens de certas formas de análise de conteúdo. Contudo, por detrás da semelhança de certos procedimentos, existem diferenças essenciais. A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação) (Bardin, 1977, p.45/46).

Sendo assim, com os documentos que compõem nosso *corpus*, ou seja, os textos dos projetos docentes submetidos ao Edital de Financiamento Boas Práticas, aplicamos o que Bardin (1977) trata como análise da comunicação, das mensagens, nas palavras da autora “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p.45/46).

O supracitado *corpus* que se compõe do texto dos seguintes projetos:

Escola (A)

1. “Escravidão e liberdade: conhecendo a sociedade escravocrata e a abolição da escravidão através da aula de campo” (2022);⁷
2. “Consciência negra e construção de falas antirracistas na escola” (2023) e
3. “Aluno Sem Fronteiras” (2024).

⁷ A professora autora do projeto elencado na seleção da escola (A), intitulado “Escravidão e liberdade: conhecendo a sociedade escravocrata e a abolição da escravidão através da aula de campo” não pertence mais ao quadro docente da escola e, mesmo empenhando esforços, não foi possível contactá-la para acesso ao documento.

Escola (B)

1. “Negrícias - Histórias e Estéticas dos Povos Negros” (2023);
2. “Rapsando - O Rap como caminho para o antirracismo” (2024).

Dando prosseguimento à nossa análise de conteúdo, faremos a investigação no texto dos projetos, com vistas a elaboração dos indicadores para nosso quadro de resultados: unidade de contexto, categorização e codificação do conteúdo presente nos textos, para finalmente chegar à fase de inferências e interpretação. Salientamos que levantar a unidade de contexto, que de acordo com Bardin (1977) “serve de unidade de compreensão [...] cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (Bardin, 1977, p.107) [...] sendo possível que esta seja “frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (*Idem*, 1977, p.107).

4.2 OS PROJETOS DESENVOLVIDOS NAS UNIDADES ESCOLARES

O projeto “Consciência negra e construção de falas antirracistas na escola” submetido pela escola A, aprovado e financiado, no ano de 2023, pelo Edital de Financiamento de Boas Práticas com o tema “Consciência Negra e Construção de Falas Antirracistas na Escola”, visa abordar a temática das relações étnico-raciais e racismo no ambiente escolar, a ser trabalhado com estudantes do 9º ano, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com vistas a refletir acerca de práticas antirracistas e desenvolvê-las com os estudantes por meio da utilização de recursos metodológicos como aulas teóricas e práticas, oficinas, visitas guiadas e participação de convidados externos, além de materiais midiáticos e gráficos.

QUADRO DE ANÁLISE 1: PROJETO (1) ESCOLA (A)

Unidade de contexto	Categoria	Código /Unidade de Registro	Inferência/Interpretação
“Frases racistas que denotam racismo no nosso dia a dia”	Racismo	Racismo estrutural	Afirma a existência do racismo estrutural na sociedade brasileira.
“Entender sobre os tipos de racismo”	Antirracismo	Práticas Antirracistas	Pretende explicitar os tipos de racismo e como combatê-los com mudança de práticas.

“Ressignificar as relações étnico-raciais no ambiente escolar”	Educação antirracista	Questões étnico-raciais na escola	Aborda as questões étnico-raciais especificamente no ambiente escolar com vistas a reconfigurar a estrutura racista.
“Buscar refletir sobre as categorizações impostas e sobre o resgate das identidades dos alunos”	Identidade negra	Definição de raça Representatividade	Provoca no estudante a reflexão acerca de sua própria definição de raça.
“Conhecer como o processo histórico deixou as marcas deste apagamento das minorias nos setores da vida social”. “Compreender como a autoria negra reflete suas subjetividades e vivências”.	Escrevivências	Autorreconhecimento identitário	Provoca no estudante o reconhecimento da sua ancestralidade e da importância de autorreconhecer-se racialmente para posicionar-se na sociedade, assumindo seu lugar de fala.
“Compreender sobre reparação histórica e sobre o privilégio branco em detrimento à marginalidade da pessoa negra”. “Entender aspectos da filosofia africana e marcas da ancestralidade na nossa sociedade”.	Letramento racial	Alunos agentes replicadores dos saberes e práticas antirracistas	Pretende efetivar o letramento racial dos estudantes e torná-los agentes antirracistas no seio da sociedade.

Fonte: elaboração da autora (2025)

Como podemos observar o projeto “Consciência Negra e Construção de Falas Antirracistas na Escola”, desenvolvido pela escola A, aborda de forma interdisciplinar (Língua Portuguesa e História) as categorias de racismo, identidade negra e letramento racial. A análise a seguir considera essas dimensões com base no conteúdo do documento.

Como categorias evocadas no texto do projeto encontramos a categoria racismo, como uma questão relacionada ao racismo estrutural na sociedade brasileira, alinhando-se com o debate atual acerca das relações étnico-raciais, especialmente, em um contexto de população predominantemente negra vulnerabilizada e áreas da periferia. Neste projeto identificamos como objetivos importantes, por exemplo, promover reflexões sobre o racismo estrutural e suas nuances, discutindo os tipos de racismo e resignificar atitudes escolares em torno do Dia da Consciência Negra indicam uma abordagem crítica. A inclusão de oficinas, palestras com figuras e uso de materiais midiáticos reforça a intenção de desnaturalizar o racismo, promovendo conscientização e práticas antirracistas ativas, como destacando importante debates sobre esta questão do racismo pelas autoras, Djamilia Ribeiro e Conceição Evaristo.

Ribeiro (2019), em “Pequeno manual antirracista”, destaca, com base em exemplos do cotidiano, que o racismo é estrutural, ou seja, a sociedade brasileira foi formada com base em uma lógica escravista e excludente, mantendo, ao longo de mais de 500 anos, os privilégios de uma classe dominante, que requer para si privilégios e não direitos. Pois, o privilégio atende apenas um pequeno grupo que está no poder, e direito atinge a todos/as. Neste sentido, para autora:

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2019, p. 6).

Além disso, a perpetuação dos privilégios de uma classe dominante, consolidada nesse contexto histórico do racismo estrutural, reforçando a continuidade das desigualdades raciais, indicando que o racismo é mantido por mecanismos institucionais e culturais herdados e perpetuados por práticas excludentes. Portanto, essa perspectiva enfatiza a necessidade de ações antirracistas que confrontem essas estruturas profundamente arraigadas na cultura brasileira.

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas também e não somente pela perspectiva de quem venceu, para parafrasear Walter Benjamin, em Teses sobre o conceito de história. Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas (Ribeiro, 2019, p.85).

Desse modo, o projeto proposto cumpre várias finalidades, entre elas a educação antirracista, a partir do significado do racismo e como historicamente ele vem sendo construção, tomando também no processo educativo as questões relacionadas a escrevivências dos próprios estudantes que participaram do projeto.

Observa-se ainda, que a construção da identidade negra é central no projeto, evidenciada pelo foco em narrativas de autoria negra e no conceito de “escrevivência” (relatos autobiográficos). E no produto da experiência realizada na Oficina 2: Percursos Identitários que visou retomar as identidades dos alunos e ressignificar práticas étnico-raciais na escola, encontramos a valorização da história e cultura negra. A aula de campo no Museu Senzala Negro Liberto e a UNILAB reforçou essa dimensão de identidade (Hall, 2006), conectando os

alunos as narrativas e trajetórias dos afrodescendentes, incentivando o reconhecimento e orgulho identitário.

O letramento racial foi abordado por meio da integração de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e história com práticas antirracistas. “Nesse contexto, o letramento racial surge como um conjunto de práticas que, ao questionar aquilo que o regime de verdade racista propõe, produz novos sujeitos” (Severo, 2021, p. 6408). A ênfase em gêneros orais, como apresentações, busca superar a zona de conforto dos alunos, promovendo a expressão de reflexões críticas sobre raça. Objetivos como compreender o racismo estrutural, produzir textos orais e construir pensamento crítico sobre a história brasileira indicam um processo educativo que alfabetiza racialmente, capacitando os alunos a questionar narrativas dominantes e replicar saberes antirracistas. O Diário da Equidade, como registro do processo, também serve como ferramenta de letramento racial, documentando a evolução da consciência racial. Pois:

“A ideia de letramento racial indica processos de produção de sujeitos que, como tal, são dinâmicos, relacionais e nunca acabados. Além disso, há outro deslocamento, uma vez que o sujeito produzido pelas práticas de si do letramento racial não é apenas o sujeito da branquitude, mas qualquer sujeito produzido por um regime de verdade crítico ao regime de verdade racista” (Severo, 2021, p.6408).

A consciência racial associa-se diretamente a consciência de classe, pois:

No Brasil, há a ideia de que a escravidão aqui foi mais branda do que em outros lugares, o que nos impede de entender como o sistema escravocrata ainda impacta a forma como a sociedade se organiza. É necessário reconhecer as violências ocorridas durante o período escravista (Ribeiro, 2019, p. 7).

Essa visão distorcida atua como barreira para compreender como o escravismo continua influenciando a organização social contemporânea, perpetuando desigualdades raciais e estruturais. O texto enfatiza a importância de reconhecer as violências específicas do período escravista, sugerindo que tal reconhecimento é essencial para desmistificar mitos e enfrentar os legados desse sistema, promovendo uma análise mais crítica e consciente da realidade brasileira

Para constituir-se neste espaço de tomada de consciência, o projeto proposto foi estruturado de forma a integrar teoria e prática, com metodologias como oficinas, aulas de campo e debates, alinhando-se às diretrizes curriculares nacionais.

Pois como afirmava Gramsci (1999, p. 94) início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica, ou seja, sem conhecermos nossa história não há tomada de consciência.

O projeto “Aluno sem fronteiras” submetido pela escola A, aprovado e financiado, no ano de 2024, pelo Edital de Financiamento de Boas Práticas, propõe uma viagem simbólica e simulada a Angola para alunos do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo principal desmistificar as representações sociais frequentemente distorcidas e simplificadas sobre a África, que persistem no imaginário popular e nos currículos escolares. Ao invés de uma visão estereotipada, busca-se promover um conhecimento aprofundado e multifacetado sobre o continente africano e suas ricas e diversas culturas. Essa iniciativa busca também valorizar o ensino de História, abordando a complexidade dos processos históricos africanos. Paralelamente, o projeto enfatiza a importância do ensino de Língua Portuguesa, reconhecendo o papel fundamental da linguagem na construção e disseminação do conhecimento, bem como na promoção da leitura crítica e na desconstrução de preconceitos linguísticos e culturais associados ao continente.

A metodologia proposta pelas docentes para o desenvolvimento do projeto dispõe de: aulas teóricas e práticas, oficinas, viagem simulada, convidados externos e materiais midiáticos e gráficos. Vejamos cada oficina temática detalhada com seu foco pedagógico: 1. “África não é um país” (percepção do continente, geografia, características); 2. “A Colonização do Continente Africano” (aspectos históricos, resistência); 3. “A Fauna da Savana” (conhecimento de animais, preservação, produção de pinturas); 4. “Música e Cultura do Continente” (ritmos, danças); 5. “Emissão do passaporte e visto” (procedimentos de viagem, produção de documentos) e 6. “Oficina de Abayomi e Balangandãs” (produção de bonecas, significado cultural).

QUADRO DE ANÁLISE 2: PROJETO (2) ESCOLA (A)

Unidade de contexto	Categoria	Código/Unidade de Registro	Inferência/Interpretação
“África não é um país – Entender sobre a percepção do Continente Africano Conhecer o continente, seus países, clima, vegetação e características.”	África	Percepção do continente	Afirma a necessidade do aprofundamento dos conhecimentos dos estudantes acerca da História da África enquanto continente multifacetado.
“Viagem internacional à Luanda, capital de Angola, de forma simulada e lúdica, com	Cultura Africana	Vivência da cultura	Pretende proporcionar aos estudantes uma imersão na cultura africana por meio da viagem lúdica simulada à Luanda.

direito a <i>city tour</i> e degustação de sabores e outras experiências locais.”			
“Compreender os aspectos históricos sobre a África e a resistência ao processo de colonização e independência do continente.”	Colonização	Aspectos históricos africanos e a resistência ao processo de colonização.	Aborda as questões históricas sobre o processo de colonização da África.
“Para a formação dos cidadãos brasileiros, o diálogo com a história da cultura africana, entre outras etnias, faz-se necessário, pois o Brasil, desde sua constituição, é formado por uma grande diversidade cultural”.	Lei 10.639	Influência africana no Brasil	Aborda a importância da cultura africana na construção da cultura brasileira.
“Aprender como fazer a boneca abayomi e entender o significado da produção das bonecas. Produzir os balangandãs e compreender as nuances culturais do objeto.” “Música e Cultura do Continente – Conhecer os ritmos musicais do continente e as principais danças dos países africanos.” “A Fauna da Savana – Conhecer os animais da Savana e entender o processo de mudança da visão sobre a preservação dos animais.”	Patrimônio cultural	Cultura africana e sua contribuição para a formação da cultura brasileira	Propicia aos estudantes o contato com a cultura do continente africano de forma palpável.
“Tornar os alunos deste projeto agentes replicadores dos saberes e das práticas adquiridas a fim de que o ambiente escolar seja contagiado de boas práticas que concorram para equidade.”	Equidade	Alunos agentes replicadores dos saberes e práticas de equidade	Pretende efetivar no estudante a aprendizagem e a propagação da interculturalidade e da multiculturalidade.

Fonte: Elaboração da Autora (2025)

O projeto “Aluno Sem Fronteiras” aborda as categorias cultura africana, equidade e colonização, alinhando-se às diretrizes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras.

Mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação. Portanto, a partir de 2003, a Lei 9.394/96 passa a vigorar acrescida dos seguintes arts: 26-A, 79-A e 79-B (Gomes, 2013, p. 67).

O projeto tem como foco principal desmistificar representações estereotipadas sobre a África, promovendo o conhecimento sobre seu continente, povos, culturas e influências na formação brasileira (Gomes, 2013). O objetivo de ensinar elementos da Cultura África como culinária, hábitos, crenças, música, línguas e etnias africanas reflete o espírito da Lei nº 10.639/2003, que visa valorizar a contribuição africana na construção da identidade nacional. Incentivava de forma direta a valorização e uma visão respeitosa da diversidade cultural africana, conforme preconizado pela lei.

O projeto na sua justificativa destacou a relevância do projeto para alunos de uma escola localizada na periferia, demonstrando um esforço para discutir as desigualdades educacionais e sociais como produto de uma lógica escravocrata, marcada pelo mito da democracia racial. Para Gomes:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sociorracial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas se devem a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (Gomes, 2005, p. 57)

Gomes (2005) analisa o mito da democracia racial como uma ideologia que mascara as desigualdades raciais no Brasil, negando o impacto do racismo histórico na construção de disparidades entre brancos e negros. Argumenta que essa narrativa promove a falsa ideia de igualdade de oportunidades e tratamento, ignorando a discriminação racial estrutural contra os

negros e perpetuando estereótipos e preconceitos. Ao sugerir que todas as raças e etnias teriam tido as mesmas chances desde a formação do Brasil, o mito atribui as desigualdades atuais a supostas incapacidades inerentes de grupos como negros e indígenas, desviando a responsabilidade do sistema racista. Assim como Ribeiro (2019), que identifica o racismo como estrutural, enraizado na lógica escravista que privilegiou uma elite dominante, critica de forma frontal as práticas cotidianas que reforçam essas desigualdades, alinhando-se à visão de Gomes (2005) de que o mito da democracia racial serve como justificativa para manter estereótipos e discriminações, principalmente no campo racial, enfatiza ações práticas para desmascará-lo, como o reconhecimento de privilégios e a desconstrução de narrativas racistas no dia a dia e promover a superação deste mito pela consciência da sua existência.

Ambas autoras convergem ao destacar que o mito da democracia racial atua como um obstáculo à equidade, negando o racismo enquanto o perpetua. Essa análise reforça a necessidade de uma educação antirracista, conforme a Lei nº 10.639/03, para desnaturalizar essas ideias e promover uma compreensão crítica das desigualdades raciais no Brasil.

Nesta análise, destacamos como um objetivo central no projeto “Alunos sem fronteiras” tornar os alunos agentes replicadores de saberes e promover equidade no ambiente escolar alinham-se aos objetivos da Lei nº 10.639/2003 de promover uma educação mais inclusiva, combatendo preconceitos e valorizando a diversidade. A inclusão de materiais simbólicos, como a confecção de abayomis (bonecas de resistência africana), reforça a equidade ao resgatar práticas culturais que empoderam narrativas históricas negligenciadas, oferecendo uma educação mais equitativa para uma população marginalizada.

A Oficina 2, “A Colonização do Continente Africano”, aborda diretamente os impactos da colonização, o que implica uma reflexão crítica sobre os efeitos históricos da exploração colonial. Isso dialoga com a Lei nº 10.639/2003, que exige o ensino da história da África, incluindo os processos de colonização e suas consequências. O conhecimento da história da África é um ponto que o projeto busca explorar para construir um pensamento crítico sobre as sociedades africanas e sua relação com o Brasil, também marcado pela colonização escravista.

O projeto cumpre a obrigatoriedade de incluir a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos, utilizando oficinas e materiais (ex.: abayomis, bandanas) que materializam essa lei. A valorização da diversidade cultural africana e sua influência no Brasil atende ao artigo que visa combater o racismo e promover a igualdade racial.

Embora o foco principal seja a África, a abordagem interdisciplinar e a valorização de uma cultura heterogênea podem ser estendidas às culturas indígenas, conforme a lei. No

entanto, o projeto não menciona explicitamente os povos indígenas, o que representa uma limitação em relação à plena integração da Lei nº 11.645/2008.

O projeto “Negricias” aprovado no ano de 2023, alinha-se à Lei nº 11.645/2008 ao estruturar um projeto de formação educacional que trabalha as categorias como de letramento racial e educação antirracista, focando na história, memória e estéticas dos povos negros. A abordagem interdisciplinar, com oficinas e a celebração de 20 de novembro, reflete um esforço para desconstruir o racismo estrutural e valorizar a identidade afro-brasileira, atendendo às demandas de equidade e reparação histórica. Utilizou autores como Munanga (2019), Gomes (2005) e Cavalleiro (2012) para reforçar a base teórica, enquanto a metodologia prática assegura a aplicação pedagógica das diretrizes curriculares para uma educação antirracista.

QUADRO DE ANÁLISE 3: PROJETO (1) ESCOLA (B)

Unidade de contexto	Categoria	Código/Unidade de Registro	Inferência/Interpretação
Resumo proposta de letramento racial e educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar que nos alia a um amplo programa de políticas pedagógicas antirracistas as quais têm na lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, um marco legal histórico (p.1)	Letramento racial	Reconhecimento da identidade negra	O projeto busca desenvolver nos estudantes a compreensão de si como parte de comunidades racializadas, alinhando-se à Lei nº 11.645/2008 ao promover a valorização da identidade afro-brasileira.
Resumo A educação das relações étnico-raciais visadas por esse projeto se dará por meio de um calendário de formações e oficinas teórico-práticas que envolvem o estudo da história dos povos afro-brasileiros e de suas produções artístico-culturais de modo a simbolizar a memória e a estética desse contingente racial; as linguagens artísticas envolvidas abarcam a música, a dança, a literatura e as artes visuais (p.1)	Educação antirracista	Oficinas teórico-práticas	A inclusão de oficinas sobre história, memória e estéticas negras reflete uma pedagogia antirracista, incentivando práticas que combatem a marginalização, conforme as diretrizes da lei.
Justificativa	Relações étnico-raciais	Racismo estrutural	A menção às desigualdades (desemprego, violência) e ao legado colonial destaca o

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, diferentes expressões dos Movimentos Negros ao longo do século XX (p.2)			racismo como estrutural, corroborando a necessidade de ações afirmativas previstas na Lei nº 11.645/2008.
Justificativa (Cavalleiro, 2012, p. 1700) “Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro” (CAVALLEIRO, 2012, p. 1700) (p.2)	Educação antirracista	Reforço escolar do racismo	A citação indica que a escola reforça valores racistas, justificando o projeto como espaço de transformação pedagógica para desconstruir essas práticas.
Justificativa (Diretrizes Curriculares) a escola assume papel central no engajamento social antirracista, cabendo-lhe a tarefa de empreender a criação de pedagogias que, inconformadas à violência racial, proponham-se ao seu combate (p.2)	Letramento racial	Consciência racial	O objetivo de fortalecer a consciência negra em negros e brancos reflete um letramento racial que reconhece a dívida social e promove equidade, alinhado à lei.
Objetivos (Geral e Específicos) Desenvolver no ambiente escolar práticas de letramento racial e educação das relações étnico-raiciais.	Educação antirracista	Combate à discriminação	Os objetivos de combater o racismo e valorizar a identidade negra indicam uma educação que cumpre a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008 de ações afirmativas.
Metodologia (Módulos I, II, III)	Relações étnico-raciais	Produções artísticas	A integração de linguagens artísticas (música, dança, literatura) com história e memória negra fomenta relações étnico-raciais positivas, atendendo à lei.
Metodologia (Culminância - 20/11)	Letramento racial	Celebração de Zumbi dos Palmares	A culminância no Dia da Consciência Negra reforça o letramento racial ao simbolizar resistência e memória, conectando-se ao espírito da legislação.

Fonte: Elaboração da autora (2025)

O Projeto “Negricias”, descrito no Quadro De Análise 3: Projeto (1) Escola (B), apresenta uma proposta pedagógica consistente e alinhada às demandas de promoção de uma educação antirracista e de valorização das relações étnico-raciais no ambiente escolar, com base na Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/08.

Os pilares de sustentação da sociedade brasileira assentam na experiência africana e conhecer o passado da África é condição imprescindível para pensar a identidade do povo e da nação. Nisto se faz necessário a consciência histórica do lugar dos sujeitos na enunciação dos discursos históricos, pois se tem claro que enquanto os leões não tiveram seu historiador, as narrativas da caçada glorificarão apenas o caçador (Reck, 2012, p. 404).

O projeto se fundamentou na necessidade de fortalecer a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). Propõe ações que visam promover o reconhecimento, a valorização e a compreensão da história, cultura e identidade dos povos afro-brasileiros, considerando o contexto multirracial e pluriétnico do Brasil.

Diante da importância da presença afro-brasileira no cenário nacional e de se ter estudos que atinjam a Lei 10.639/03, este trabalho busca mostrar a importância da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no contexto escolar, considerando o que estabelece a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, da rede pública e Particular (Reck, 2013, p. 405)

Reck (2013) destaca a relevância da presença afro-brasileira no contexto nacional e a importância da implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos níveis Fundamental e Médio, em escolas públicas e privadas. Ao enfatizar a importância da presença afro-brasileira no cenário nacional, a autora aponta a contribuição histórica, cultural e social dos povos negros para a formação da identidade brasileira. Ao destacar a Lei 10.639/03 no contexto escolar, Reck (2013) reforça a necessidade de integrar a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar, promovendo uma educação que valorize as relações étnico-raciais. Essa abordagem está alinhada aos objetivos do Projeto “Negricias”, que busca desenvolver o letramento racial e a valorização da identidade, memória e história dos povos afro-brasileiros, como explicitado em seus objetivos

Assim, o Módulo I focou no letramento racial, abordando os significados e impactos do racismo, histórias de resistência dos povos negros e o papel das comunidades racializadas na escola pública. Essa abordagem busca desenvolver nos estudantes, tanto negros quanto brancos, uma consciência crítica sobre a identidade racial e sua relevância na construção de uma

sociedade mais justa. Como destacado nas Diretrizes (Brasil, 2004), isso permite que estudantes negros se orgulhem de sua ancestralidade africana e que brancos reconheçam as contribuições culturais e históricas dos povos negros para a cultura brasileira.

E o Módulo II enfatizou as produções artístico-culturais negras, abrangendo literatura, música e artes visuais. Essa iniciativa reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem as estéticas negras, promovendo a autoestima e o pertencimento dos estudantes negros, além de desconstruir estereótipos negativos frequentemente associados à negritude. A escolha de linguagens artísticas como ferramenta pedagógica é estratégica, pois, segundo Nilma Lino Gomes (2012), a cultura é um espaço privilegiado para politizar a raça e ressignificar identidades.

A culminância do projeto, com a celebração do Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra (20 de novembro), reforça a construção de uma memória coletiva que valoriza as lutas e contribuições dos povos negros. A participação ativa de professores, pesquisadores, artistas e ativistas convidados nas oficinas fortalece a conexão entre a escola e as comunidades racializadas, promovendo uma educação inclusiva e engajada.

O projeto, portanto, alinha-se às Diretrizes Curriculares ao propor práticas que não apenas cumprem a obrigatoriedade legal, mas também criam espaços de diálogo e reflexão sobre as relações étnico-raciais, promovendo a equidade e o reconhecimento da diversidade.

O projeto reconhece o racismo como um fenômeno estrutural, permeia a sociedade brasileira desde sua formação colonial e escravista (Gomes, 2005). Ele destaca a desproporcionalidade socioeconômica enfrentada pela população negra, que, apesar de representar 56% da população brasileira (IBGE), está sub-representada em espaços de poder e super-representada em indicadores de vulnerabilidade, como desemprego, violência e evasão escolar. Nesse sentido, o projeto se posiciona como uma iniciativa de combate ao racismo estrutural no ambiente escolar, alinhando-se às perspectivas de Kabengele Munanga (2005).

No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p. 17).

No projeto encontramos como uns dos principais objetivos específicos combater o racismo e práticas discriminatórias no ambiente escolar, o que aponta a compreensão de que a escola, embora não seja a origem do racismo, pode reproduzi-lo por meio de práticas, valores e atitudes que marginalizam estudantes negros, e pode através da formação dos educadores elaborar uma proposta de uma educação antirracista (Munanga, 2005).

Ao que tange as oficinas oferecidas no projeto, as oficinas do Módulo I abordaram os impactos do racismo, buscam sensibilizar a comunidade escolar para identificar e desconstruir essas práticas, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

O projeto adotou uma abordagem pedagógica ativa, com oficinas teórico-práticas e produções artísticas, que estimulam os estudantes a se engajarem na construção de saberes e práticas antirracistas (Módulo III). Essa metodologia está alinhada à proposta de Cavalleiro (2012), que defende a escola como um espaço central para o enfrentamento do racismo por meio de pedagogias que desafiem a violência racial. A criação de feiras de conhecimento e artístico-culturais permite que os estudantes expressem os saberes adquiridos, reforçando a educação como ferramenta de transformação social.

O projeto incorporou ações afirmativas ao valorizar a história e a cultura afro-brasileira, atendendo às demandas históricas dos movimentos negros, como explicitado na justificativa. A Lei 11.645/08 é utilizada como marco legal para legitimar as ações de formação e garantir as ações afirmativas como políticas de igualdade racial, promovendo uma educação que reconhece a dívida social do Brasil com a população negra, conforme destacado nas Diretrizes (Brasil, 2004). “As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física” (Gomes e Silva, 1998, p.90).

O Projeto “Negrícias” é uma iniciativa bem estruturada que responde às demandas de uma educação antirracista e de promoção das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Ele articula de forma eficaz a valorização da cultura afro-brasileira com o combate ao racismo estrutural, utilizando ferramentas pedagógicas criativas e participativas. A fundamentação teórica sólida e a conformidade com a Lei 11.645/08 reforçam sua relevância, enquanto a abordagem prática, com oficinas e eventos, garante a aplicabilidade. O projeto tem o potencial de transformar o ambiente escolar em um espaço de inclusão, reflexão e combate às desigualdades raciais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O projeto “Rapsando - O Rap como caminho para o antirracismo”, aprovado em 2024, destaca-se como um dos principais projetos analisados neste estudo. Sua formulação aborda as questões étnico-raciais, utilizando reflexões sociais baseadas nas letras de músicas de rap, especialmente do hip-hop, para trabalhar a identidade negra junto aos estudantes

QUADRO DE ANÁLISE 4: PROJETO (2) ESCOLA (B)

Unidade de contexto	Categoria	Código/ Unidade de Registro	Inferência/Interpretação
“Cida Bento, em seu livro O Pacto da Branquitude, discute como o racismo institucionalizado perpetua a exclusão dos negros dos melhores empregos e das posições de liderança. Segundo Bento (2014), esse fenômeno torna extremamente difícil para os indivíduos negros romperem o ciclo de pobreza e discriminação, evidenciando a persistência das desigualdades estruturais.”	Racismo e Educação Antirracista	Racismo Institucionalizado	O projeto identifica o racismo como um fenômeno estrutural, perpetuado pela hegemonia branca desde a colonização, que resulta em desigualdades sociais e exclusão da população negra em esferas como educação e trabalho. Cita Cida Bento (2014) para destacar como o “pacto da branquitude” dificulta a mobilidade social de pessoas negras, reforçando a necessidade de práticas educacionais antirracistas para romper esse ciclo.
“A inquietação docente que motivou a escolha desta experiência, sob a perspectiva antirracista, teve como premissa a escuta e observação atenta do professor, que identificou o Rap como o estilo musical mais acessado e apreciado pelos alunos. Essa percepção inicial foi aprofundada através da leitura do livro “Como Ser um Educador Antirracista”, de Bárbara Carine, que afirma que “educar é um ato político e pedagógico que deve combater todas as formas de opressão” (Carine, 2020).”	Relações Étnico-Raciais	Rap como Ferramenta Pedagógica	O rap é apresentado como uma ferramenta cultural e pedagógica que dá voz às comunidades marginalizadas, promovendo conscientização e transformação social. Alinha-se à perspectiva de Bárbara Carine (2020), que defende a educação como um ato político contra a opressão, incentivando a valorização da cultura negra e periférica no ambiente escolar.
“A proposta do projeto foi redirecionar a atenção para	Racismo e Educação Antirracista		A escolha de rappers como Emicida e Gabriel o Pensador para análise de letras foca em

artistas que abordam temas mais profundos e significativos, proporcionando um espaço para discutir e refletir sobre o racismo e outras formas de opressão presentes na sociedade. Os rappers selecionados para análise foram Emicida, Gabriel o Pensador, Don L, Racionais, Fabio Brazza e Cesar MC. Estes artistas foram escolhidos por seu foco na reflexão social e na promoção de transformação através das letras. As análises musicais eram inicialmente conduzidas pelos docentes e nas rodas de conversa, os discentes eram incentivados a discutir as letras das músicas, abrindo discussões em grupo para refletir coletivamente sobre a ideia principal do texto.”		Fortalecimento da Identidade	temas como racismo, desigualdade social e violência policial, redirecionando o interesse dos alunos de músicas que promovem ostentação para os conteúdos que estimulam a crítica social. Isso reflete a intenção de combater estereótipos e práticas discriminatórias por meio da educação.
“As experiências musicais diretas visam fortalecer a identidade dos alunos, utilizando o rap como ferramenta pedagógica para reflexão social. Com “direta”, nos referimos a escuta, uma vez que para ter contato efetivo ou conhecer alguma manifestação artística, é preciso experienciá-la. Alinhado com a BNCC (2017), o objetivo é desenvolver habilidades críticas e transformadoras, ajudando os jovens a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias.”	Relações Étnico-Raciais	Fortalecimento da Identidade	O projeto utiliza o rap para fortalecer a identidade cultural dos alunos, especialmente os de comunidades periféricas, promovendo autoestima e pertencimento. A conexão com a BNCC (2017) destaca o desenvolvimento de habilidades críticas e transformadoras, permitindo que os alunos se tornem protagonistas de suas histórias.
“De acordo com Raquel Valença e Muniz Sodré, no livro O Hip-Hop Está Morto! A Nova Cultura das Ruas Brasileiras: 'O hip-hop no Brasil se configura como uma importante manifestação cultural de resistência, promovendo uma conscientização coletiva sobre	Relações Étnico-Raciais	Cultura Hip Hop como Resistência	A citação de Valença e Sodré reforça o hip-hop como uma manifestação cultural de resistência, promovendo conscientização sobre questões das periferias urbanas. O projeto valoriza a herança cultural afro-americana e latina, permitindo que os alunos reconheçam o impacto social do movimento e sua relevância para a construção de identidades

as questões sociais e raciais que permeiam a vida nas periferias urbanas. Suas diversas expressões, incluindo o rap, funcionam como veículos de denúncia e de reivindicação por direitos.” (Valença & Sodré, 2005).			plurais
“O terceiro ato iniciou-se com a representação do grafite. Neste, duas alunas foram chamadas ao palco para explicar e responder algumas perguntas sobre o processo de criação da obra de arte, onde destacamos a escultura criada por uma aluna, que se inspirou na mensagem da música “Principia”, do rapper Emicida. No debate, a autora da obra responde o que quis representar a base da filosofia Ubuntu, a qual é mencionada em muitos trabalhos de Emicida. A seguir podemos ter contato com parte da resposta da estudante: Ubuntu é uma palavra que significa, “Eu só sou o que eu sou, por conta de nós”. E só sou o que eu sou pelas minhas vivências que eu tive na favela, minha construção de imagem, o que sou hoje, o que eu aprendi, dependeu da vivência que eu tive com outras pessoas ao meu redor.”	Relações Étnico-Raciais	Filosofia Ubuntu	A referência à filosofia Ubuntu, mencionada por uma aluna inspirada na música “Principia” de Emicida, destaca a construção coletiva da identidade (“Eu sou porque nós somos”). Isso reforça a valorização das vivências comunitárias nas periferias, promovendo uma educação que celebra a interdependência e a diversidade cultural
“A parte final do <i>talk</i> show contou com a emocionante apresentação da rapper “Indiazinha”, uma aluna do 9º ano, que compartilhou seu rap intitulado “Algoz do Sistema”. Em sua composição, ela tentou enfatizar como um grito de “Basta!” em resposta à opressão enfrentada por grupos negros e socialmente carentes. A rapper relatou sua inspiração, misturando experiências pessoais com fatos ocorridos no Brasil, criando uma narrativa poderosa e impactante, sendo aplaudida por todos no auditório. Nas palavras dela, “a inspiração vem dos fatos que	Racismo e Educação Antirracista	Expressão de Resistência	A apresentação da aluna “Indiazinha” com o rap “Algoz do Sistema” reflete um grito de resistência contra a opressão enfrentada por grupos negros e periféricos. O projeto cria um espaço para que os alunos expressem suas vivências e desafiem injustiças estruturais, alinhando-se à educação antirracista como prática de empoderamento

infelizmente ocorrem no Brasil diariamente, com tantas coisas ruins e completando com os meus casos pessoais.”			
“Os alunos puderam reconhecer suas vozes como poderosas ferramentas de transformação. Este projeto reforçou a necessidade de uma prática pedagógica que seja intencionalmente antirracista. Como educadores, devemos constantemente questionar e desafiar as estruturas de poder e privilégio que perpetuam a desigualdade racial. Devemos criar espaços de aprendizado que promovam a equidade, a justiça e o respeito pela diversidade, pois só assim tentaremos minimizar os impactos sociais que as pessoas menos favorecidas sofrem com esse cenário até os dias de hoje. Por isso é tão importante trabalhar a educação antirracista nas escolas; para que os docentes consigam ser comprometidos com a construção de uma sociedade mais ética e equânime, portanto, mais bela, justa e equilibrada. Como afirmou Paulo Freire: “A educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 1979)”	Racismo e Educação Antirracista	Educação Antirracista	O projeto reforça a necessidade de práticas pedagógicas intencionalmente antirracistas, citando Paulo Freire (1979) para destacar que a educação transforma pessoas, que, por sua vez, transformam o mundo. A análise de letras e debates em sala de aula promoveu a compreensão das dinâmicas de poder e exclusão, incentivando os alunos a questionarem e transformarem a realidade.
“Ao final do projeto, eles puderam explorar e afirmar suas identidades culturais, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades de comunicação e expressão artística, trazendo mais autonomia e gerando segurança na construção da imagem de si, do outro e do contexto em que estão inseridos.”	Relações Étnico-Raciais	Valorização da Cultura Negra	A culminância do projeto, com apresentações teatrais e musicais, celebrou a cultura hip-hop e a criatividade dos alunos, reforçando a importância de um ambiente escolar inclusivo que valorize a diversidade. Isso fortalece a identidade cultural dos alunos e promove a equidade no contexto educacional.

Fonte: Elaboração da autora (2025)

O projeto “Rapsando”, conforme descrito no quadro de análise 4, foi uma iniciativa pedagógica que utiliza a cultura Hip Hop, com ênfase no rap, como ferramenta para promover reflexão crítica sobre questões raciais, opressão e desigualdades sociais junto aos estudantes.

A cultura Hip Hop, conforme apresentada no projeto “Rapsando” abordou como um movimento cultural e político que transcende a expressão artística, funcionando como um instrumento de resistência e conscientização. O projeto utiliza elementos como rap, *breakdance*, grafite e DJing para engajar os alunos, especialmente do 8º e 9º anos, em reflexões sobre racismo, desigualdade social e violência policial. A escolha de rappers como Emicida, Racionais MC’s, Gabriel o Pensador, Don L, Fabio Brazza e Cesar MC reforça a valorização de narrativas que promovem transformação social, em oposição a conteúdos que glorificam consumismo ou estereótipos.

Ribeiro (2019) enfatiza a necessidade de práticas culturais que confrontem o racismo estrutural. O projeto, ao destacar o Hip Hop como uma manifestação de resistência, cria um espaço para que os alunos se apropriem de sua herança cultural, promovendo o que Ribeiro chama de “lugar de fala” - a expressão autêntica de experiências marginalizadas.

Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse a certos espaços. É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do *feminist standpoint*: não poder acessar certos espaços, acarreta não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (Ribeiro, 2019, p. 36)

O projeto a partir da apresentação do processo histórico e cultural do surgimento HIP HOP aos estudantes, com maior destaque para o Rap, buscou-se estimular a reflexão crítica sobre racismo, desigualdade social e violência policial (Projeto Rap, 2024, p.2).

Ainda, projeto a apresentou a filosofia Ubuntu, mencionada no projeto através da música “Princípio” de Emicida, que foi apresentada como um conceito que valoriza a interdependência humana: “Eu só sou o que eu sou, por conta de nós” (idem, p.5). No contexto do projeto, Ubuntu foi explorado como uma base ética que reforça a construção coletiva da identidade, especialmente em comunidades periféricas marcadas por vivências de opressão.

Munanga (2019) discute a importância de filosofias africanas, como o Ubuntu, para a construção de uma identidade negra que resista ao apagamento cultural imposto pelo racismo. “A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro” (Munanga, 2019, p. 28). Neste sentido, o projeto buscar exatamente fortalecer a identidade negra, em um exercício pedagógico emancipador.

Assim, o projeto “Rapsando” utiliza o Ubuntu para promover uma visão coletiva de resistência, conectando os alunos às suas raízes afro-brasileiras e incentivando a valorização da comunidade como força transformadora.

Ribeiro (2019) também aponta que a valorização de epistemologias africanas, como o Ubuntu, é essencial para desconstruir narrativas eurocêtricas e fortalecer a luta antirracista. A incorporação do Ubuntu no projeto reforça a ideia de que a identidade negra é construída em diálogo com a coletividade, promovendo solidariedade e resistência. A autora, ainda, reforça que a resistência antirracista deve ser cotidiana e envolver a criação de espaços para narrativas marginalizadas. A apresentação de trabalhos autorais pelos alunos, como poesias e performances de rap, exemplifica essa resistência apontada e dá visibilidade às suas vozes e experiências.

O projeto “Rapsando - O Rap como caminho para o antirracismo” posiciona o rap como uma estratégia pedagógica de resistência, permitindo que os alunos expressem suas experiências de opressão. A culminância do projeto, com a apresentação de “Algoz do Sistema” pela aluna “Indiazinha”, exemplifica essa resistência ao dar voz a narrativas de enfrentamento ao racismo e à exclusão social. A escolha de artistas que abordam questões estruturais, como os Racionais MC’s, reforça o potencial do rap como um “grito de basta” contra a opressão.

O projeto abordou a questão racismo como uma questão central, utilizando o rap para discutir suas manifestações estruturais e cotidianas, como a violência policial e a desvalorização da mulher negra. A análise de letras de artistas como Emicida e Racionais MC’s permite aos alunos identificar e questionar as dinâmicas de exclusão em suas realidades, promovendo uma educação antirracista alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Gomes (2005) enfatiza a necessidade de uma educação que combata o racismo estrutural e promova a valorização da cultura negra. O projeto “Rapsando” alinha-se a essa visão ao utilizar o rap como ferramenta pedagógica para desconstruir estereótipos e fortalecer a autoestima dos alunos, muitos dos quais enfrentam o racismo em suas vidas cotidianas.

Munanga (2019) destaca que o racismo no Brasil opera de forma estrutural, permeando instituições e práticas sociais. O projeto, ao incentivar rodas de conversa e análises de letras, permite que os alunos reconheçam essas estruturas e desenvolvam um senso crítico para enfrentá-las.

Ribeiro (2019) aponta que o combate ao racismo exige práticas pedagógicas que promovam a conscientização e a ação. O projeto, ao integrar o Hip Hop e discussões sobre opressão, cria um espaço para que os alunos se tornem protagonistas na luta contra o racismo, desenvolvendo uma consciência crítica que reverbera além da sala de aula. Portanto:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490)

Silva (2007) apresenta uma visão abrangente e crítica sobre a educação das relações étnico-raciais, destacando seu papel na formação de cidadãos comprometidos com a promoção da igualdade e a participação ativa no espaço público. A seguir, analisamos o trecho considerando os elementos centrais da educação étnico-racial, seus objetivos e implicações, entrecruzando com as categorias do projeto "Rapsando – O Rap como caminho para o antirracismo" (Cultura Hip Hop, Filosofia Ubuntu, Expressão de Resistência e Racismo) e as contribuições de autores como Nilma Lino Gomes (2005), Joaquim Barbosa (2008), Djamila Ribeiro (2019) e Kabengele Munanga (2019). Há de reconhecermos que:

As experiências nas escolas onde se discute a temática geralmente são significativas e trazem bons resultados em prol da inclusão étnico-racial e eliminação do preconceito e do racismo. Portanto, é de suma importância a implementação da Lei nº 10.639/03, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares (Pereira, 2010, p. 321)

Desse modo, Silva (2007) afirma que a educação das relações étnico-raciais como um processo formativo que vai além da transmissão de conhecimentos, visando a construção de uma cidadania ativa e engajada na luta por igualdade. O objetivo central é promover aprendizagens que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial, as contribuições históricas de diferentes povos e suas visões de mundo, enquanto se fomenta a capacidade de negociar interesses e propor políticas públicas inclusivas. Esse enfoque alinha-se a uma educação antirracista, que busca desconstruir desigualdades estruturais e promover a equidade no exercício de direitos sociais, políticos e econômicos.

Destaca-se aqui o projeto "Rapsando - O Rap como caminho para o antirracismo" como uma iniciativa exemplar de educação antirracista que utiliza a cultura Hip Hop como ferramenta pedagógica para promover reflexão crítica, empoderamento e resistência. Ao integrar a filosofia Ubuntu, o projeto reforça a importância da coletividade na construção da identidade, enquanto o foco em expressões de resistência, como o rap autoral dos alunos, dá voz às experiências de comunidades marginalizadas. A abordagem do racismo, por meio de análises musicais e rodas

de conversa, alinha-se às contribuições dos autores estudados, que defendem a educação como um espaço de combate às desigualdades raciais e de valorização da cultura negra.

4.3 ENTREVISTA: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PROJETOS FINANCIADOS – A ERER EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA

Esta seção apresenta a análise dos resultados da pesquisa com os professores que atuaram nos projetos financiados, uma vez concedida a autorização da Unidade Escolar, por meio da aplicação de um Questionário/Entrevista aplicada por meio da plataforma Google Formulários, de acordo com a regulamentação da pesquisa com seres humanos pela Lei nº 14.874/2024, que instituiu o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SINEP), composto pela Instância Nacional de Ética (INAEP) e pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), colegiados interdisciplinares que avaliam e aprovam os protocolos para proteger direitos, bem-estar e dignidade dos participantes.

Tão logo obtida a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) parecer número 7.778.222, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) os(as) docentes foram convidados(as) a participar, voluntariamente, do estudo, com apresentação, seguida da assinatura, do devido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informando de forma direta e acessível acerca dos objetivos, riscos, benefícios, confidencialidade, direito à desistência, com base em princípios como autonomia, beneficência e justiça, aprovado pelo CEP/UNILAB.

A partir dos questionamentos lançados, conforme supracitado, tratavam-se de 6 (seis) perguntas subjetivas, Formalizadas por um e-mail-convite a serem respondidas no Google Formulários, acerca da idealização, aplicação e avaliação dos Projetos, com um convite para a participação na pesquisa formalmente enviado por e-mail, juntamente com o documento TCLE para ser assinado pelo participante, buscamos ampliar o entendimento do objetivo desta pesquisa, que está pautada em compreender as contribuições e ações realizadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de educação de Fortaleza, para a promoção e desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), vislumbrando identificar como tais ações repercutem a formação dos estudantes a partir das práticas docentes de enfrentamento ao racismo utilizadas pelos professores.

Uma vez aqui apresentados o método e o objetivo, prosseguimos com a apresentação do instrumento utilizado na coleta de dados com os docentes, que se trata de um Questionário de Pesquisa, que consta de 06 (seis) perguntas, com respostas subjetivas, cujas que compuseram o formulário respondido pelos professores, via Google Formulários, foram as seguintes:

QUADRO 5 – INSTRUMENTO DE PESQUISA- Questionário

- a. O que motivou a escolha da temática e o desenvolvimento deste projeto específico na sua escola?
- b. Considerando seu pertencimento étnico-racial, quando e como você percebeu a necessidade urgente de desenvolver este projeto em específico, voltado para as Relações Étnico-Raciais, no contexto da sua escola e dos Anos Finais?
- c. De que maneira as ações pedagógicas do seu projeto buscaram abordar e desmistificar o racismo estrutural da sociedade brasileira e promover o letramento racial e a formação de postura antirracista dos(as) estudantes que participaram das ações projetos?
- d. Na sua percepção, as ações de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na escola ganharam continuidade e se integraram ao cotidiano escolar após a execução do projeto financiado, ou elas seguem sendo uma estratégia pontual atrelada a editais e projetos específicos?
- e. O Edital de Financiamento Boas Práticas, na prática, forneceu o suporte necessário financeiro, logístico e pedagógico, para o desenvolvimento de ações pedagógicas no seu projeto?
- f. Como você avalia a contribuição real deste edital para a institucionalização de ações educativas antirracistas na rede municipal de Fortaleza? E se ocorrem Formações Continuadas específicas para o letramento racial dos professores da rede de ensino?

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Aceitaram participar da aplicação do Questionário de Pesquisa, 4 (quatro) professores(as), sendo 2 (duas) docentes provenientes da **Escola A** e 2 (dois) docentes da **Escola B**. Dessa forma, serão apresentados e analisados os dados deste estudo empírico.

QUADRO 6 – DOCENTES ENTREVISTADOS

Docente	Unidade Escolar	Projeto	Tempo de docência	Autoidentificação/ Identidade racial
Docente 1	A	Professora de Língua Portuguesa, atuou em parceria com a professora de História (Docente 2) nos seguintes projetos: “Consciência Negra e Construção de Falas	28 anos	Parda

		Antirracistas na Escola” e “Aluno sem fronteiras”.		
Docente 2	A	Professora de História, atuou em parceria com a professora de Língua Portuguesa (docente 1) nos seguintes projetos: “Consciência Negra e Construção de Falas Antirracistas na Escola” e “Aluno sem fronteiras”	9 anos	Negra
Docente 3	B	Professor Coordenador de Área de Linguagens e Códigos (PCA) – participou ativamente da idealização, aplicação, culminância e avaliação dos projetos da Escola B, quais sejam: “Negricias - Histórias e Estéticas dos Povos Negros”; “O Rap como caminho para o antirracismo”, sendo também o autor do Projeto “Residência: Teatralidades Nordestinas Contemporâneas”	10 anos	Preto
Docente 4	B	Professor de Educação Física – Autor de projeto interdisciplinar, em parceria docente – Projeto “Rapsando - O Rap como caminho para o antirracismo”	17 anos	Branco

Fonte: Elaboração da autora (2026)

Os questionamentos feitos aos docentes abordam, principalmente, a experiência de cada um deles, em suas determinadas escolas, com os projetos de Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER), o combate ao racismo estrutural, a promoção de uma postura antirracista na formação dos estudantes e a avaliação destes acerca das contribuições do Edital de Financiamento Boas Práticas na institucionalização dessas ações na Rede Municipal de Ensino em Fortaleza.

4.3 Entrevista: Educação para as Relações Étnico-Raciais em Escolas Municipais de Fortaleza – Percepções Docentes sobre Projetos Financiados

Pergunta 1 – O que motivou a escolha da temática e o desenvolvimento deste projeto específico na sua escola?

Ao indagarmos os docentes sobre os motivos que os levaram a escolher a temática e a implementar o projeto em suas respectivas escolas, as respostas revelaram motivações tanto institucionais quanto pessoais e identitárias profundas.

A **Docente respondente 1**, da **Escola A**, destacou

“a importância de dar visibilidade à Lei nº 10.639/2003 e de tornar a escola como referência na educação para as Relações Étnico-Raciais”.

Já a **Docente respondente 2**, também da **Escola A**, explicou que a escolha emergiu de suas experiências pessoais e da compreensão compartilhada com a colega professora acerca da relevância de “trabalhar esse tema no ambiente escolar”. Ela enfatizou que

“abordar a cultura e a história afro-brasileira faz parte da legislação educacional, está prevista em lei e integrada ao currículo escolar, mas também faz parte do meu cotidiano, da minha trajetória de vida, das minhas conquistas e das minhas lutas pessoais.”

Na **Escola B**, o **Docente respondente 3** relatou que

“a escolha da temática surgiu da necessidade de criar um espaço seguro e formativo para que os estudantes pudessem conhecer, dialogar e refletir sobre as múltiplas espiritualidades presentes na história humana e, de modo especial, na cultura brasileira e nas experiências múltiplas da religiosidade dos nossos alunos. Percebemos que muitos alunos tinham contato apenas superficial com as religiões de matriz africana e indígena ou chegavam à escola com visões estereotipadas.”

Neste ponto entram os objetivos dos Projetos, que, de acordo com o docente,

“nasceram como uma forma de democratizar o conhecimento, valorizando a ancestralidade e enfatizando o quanto as espiritualidades moldaram culturas, modos de vida, linguagens artísticas e identidades. Tornando-se o caminho ideal para transformar essas reflexões em criação, expressão e protagonismo estudantil.”

A fala do **Docente 3**, ao tratar da temática da espiritualidade ancestral em nossa cultura, nos remete a uma reflexão de Denise Botelho (2019), em seu artigo “Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direito” na obra “Educação contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar (2019)”, quando aborda acerca desta reflexão entre

direitos humanos e as religiões afro-indígenas, a autora corrobora com a afirmação de que o problema é estrutural, ao afirmar que para realizar esta reflexão é necessário ter em conta que

“historicamente, o racismo está engendrado na sociedade brasileira desde o período colonial, mas na atualidade tem direcionado seus ataques para as religiões de origem negra e indígena de forma mais veemente, resultando em um crescente número de violências contra seus territórios religiosos. Levando-se em consideração os processos de submissão a que foram submetidos os povos indígenas e os milhares de africanos e africanas que foram raptados de seu continente, e que foram esquecidos no processo de transição do sistema escravocrata para o de classes, Frantz Fanon aponta que a ‘independência certamente trouxe aos homens [e mulheres] colonizados a reparação moral e consagrou sua dignidade. Mas eles ainda não tiveram tempo de elaborar uma sociedade, de construir e afirmar valores⁸, e, na situação de desigualdade, a sua cultura é desvalorizada e discriminada” (Botelho, 2019 p. 115)

Por sua vez, ainda sobre a Pergunta 1, o **Docente respondente 4**, também da **Escola B**, com relação a sua experiência com o Projeto “Rapsando” afirmou

“A minha escolha por trabalhar essa temática surgiu da urgência em enfrentar o descaso e o abandono direcionados às populações negras e periféricas no cotidiano escolar. Essa decisão foi pautada na compreensão de que o racismo brasileiro, por ser estrutural e institucionalizado, atua na deslegitimação das identidades negras e no reforço de hierarquias de poder que privilegiam a branquitude, conforme as reflexões de Cida Bento. Ao observar que a maioria dos estudantes é formada por jovens negros que vivenciam cotidianamente desigualdades e a precariedade de serviços básicos, percebi que muitos careciam de um repertório crítico para nomear as violências sofridas. Nesse cenário, o Hip Hop se consolidou como a linguagem ideal para mediar essa intervenção pedagógica. Como o Rap é o ritmo de maior identificação entre os alunos de 8º e 9º anos, ele não foi utilizado apenas como música, mas como um caminho sólido para o letramento racial e político. Assim, o projeto se desenvolveu com a intenção de transformar a escola em um quilombo educacional. Através das letras de artistas como Emicida, Cesar Mc, BK, Djonga e Don L, os estudantes puderam analisar sua realidade em Fortaleza e discutir as marcas de uma abolição inacabada, fortalecendo sua identidade e autoestima frente a uma estrutura que tenta, historicamente, silenciar suas trajetórias e potencialidades. Afinal, como entoou Emicida: “Não tem dor que perdurará Nem teu ódio perturbará A missão é recuperar Cooperar e empoderar.”

Pergunta 2 – Considerando seu pertencimento étnico-racial, quando e como você percebeu a necessidade urgente de desenvolver este projeto em específico, voltado para as Relações Étnico-Raciais, no contexto da sua escola e dos Anos Finais?

Questionados sobre o momento em que seu pertencimento étnico-racial os levou a perceber a urgência do projeto, os docentes trouxeram relatos marcados por vivências pessoais e observações do contexto escolar.

A **Docente respondente 1**, da **Escola A**, apontou que a percepção se intensificou

⁸ Fanon, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968, p. 62)

“a partir de discussões internas na própria escola sobre autoidentificação racial e sobre a necessidade de tratar questões de equidade na sociedade.”

Já a **Docente respondente 2**, da mesma escola, afirmou que

“a escolha temática não é neutra, pois tudo o que fazemos é embasado em nossas experiências e vivências”.

Ela recordou memórias dolorosas do período escolar, no qual temas relacionados à negritude, ao continente africano e à sua relevância histórica, cultural e social eram silenciados ou tratados de forma reduzida, afirma que,

“enquanto mulher negra, carrego muitas memórias do período escolar em que diversos assuntos não eram abordados em sala de aula, especialmente aqueles relacionados à negritude, ao continente africano e à sua relevância histórica, cultural e social. Quando a África era estudada, o enfoque geralmente se restringia à escravidão, à pobreza e à fome, sem apresentar outras perspectivas sobre o continente. Dessa forma, nosso projeto busca justamente ampliar esse olhar, trazendo novas narrativas e valorizando a riqueza, a diversidade e a importância da história e da cultura africana e afro-brasileira.”

Nesse sentido, os Projetos buscam romper com esse olhar restritivo como cita Bento (2022), em sua obra “O Pacto da Branquitude”, quando aborda

“a urgência de incidir na relação de dominação de raça e gênero que ocorre nas organizações, cercada de silêncio. Nesse processo, é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostram uma das características do pacto narcísico da branquitude. Fui consolidando uma perspectiva sobre o modo de operacionalização das discriminações dentro das organizações, em que questões éticas e morais e relacionadas com a democratização de espaços institucionais sempre são tratadas através de uma perspectiva racional que busca justificar as desigualdades a partir da ideia de mérito. Ou seja, se constatamos a representação excessiva de pessoas brancas nos lugares mais qualificados é porque elas merecem isso, e a ausência de negras e negros e de outros segmentos deve-se ao fato de não estarem devidamente preparados” (Bento, 2022, p. 19)

Na **Escola B**, o **Docente respondente 3**, afirma

“a partir da minha vivência enquanto artista e educador negro, tornou-se evidente que muitos estudantes também vivenciam tensões e apagamentos relacionados à sua identidade. Notava-se que, apesar da presença marcante de heranças africanas no cotidiano cultural da escola, os estudantes ainda não reconheciam esses elementos como parte valiosa de sua formação. A urgência surgiu justamente quando percebi que havia um distanciamento entre a ancestralidade presente no corpo e na vida desses jovens e a forma como isso era tratado pedagogicamente. Foi necessário criar Projetos que afirmassem positivamente essas raízes, valorizando a religiosidade afro-brasileira e indígena e rompendo com visões colonizadas que ainda persistem no imaginário escolar.”

Por sua vez, o **Docente respondente 4**, da mesma escola, pondera que

“como homem branco, minha percepção sobre a necessidade deste projeto exigiu, antes de tudo, um mergulho no letramento racial e o reconhecimento do meu lugar de privilégio na estrutura social brasileira. Ao aprofundar os estudos sobre o “Pacto da Branquitude” de Cida Bento, compreendi que o racismo não é uma questão exclusiva das populações negras, mas um sistema alimentado pelo silêncio e pela convivência de quem detém o privilégio racial. Essa imersão teórica revelou como a branquitude se impõe como “padrão universal”, uma dinâmica que, no cotidiano escolar, se materializa em currículos eurocêntricos que ignoram tanto as potências quanto as dores dos estudantes negros. Esse amadurecimento teórico e sensível deixou claro que a neutralidade não é uma opção; o “não ser racista” é insuficiente diante de uma estrutura de opressão secular. Assumi, então, o compromisso de utilizar meu espaço institucional e minha voz como educador para tensionar essas hierarquias raciais. Mais do que um projeto de ensino, a proposta tornou-se uma ferramenta política e pedagógica para desestabilizar padrões estabelecidos e construir caminhos de autonomia e reconhecimento para os estudantes.”

Esta perspectiva que o **Docente 4** nos aponta acerca de sua própria formação e autorreflexão enquanto pessoa branca, nos remete ao que Schucman, em seu estudo “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo” (2020) reflete pontualmente acerca de Fanon e sua obra “Pele negra, máscaras brancas” (1952) quando o assunto está relacionado a compreender esta subjetividade de sujeitos brancos e sujeitos negros em contato, vejamos o que, interessantemente, aponta a autora acerca da análise Fanoniana:

“Segundo Fanon, a opressão colonial e o racismo da própria estrutura da colonização passaram também a dominar subjetivamente colonizados e colonizadores. No caso dos negros, a consequência seria uma não aceitação da sua autoimagem, da sua cor, o que resultaria num “pacto” com a ideologia do branqueamento. Portanto, a construção do que o autor chama de “máscaras brancas” começa na rejeição de si próprio por parte do negro e em uma tentativa de fuga das características estereotipadas associadas negativamente aos não brancos na sociedade ocidental. Fanon afirma que o mesmo racismo subjetivado pelos negros também é apropriado pelos brancos, embora numa relação assimétrica, na constituição das identidades raciais brancas. O resultado, no tocante ao funcionamento da categoria raça, seria um sentimento de superioridade dos brancos em relação aos não brancos. Deve-se lembrar que Fanon pensava o racismo não apenas como manifestação individual, mas como manifestação cultural, o que hoje podemos nomear de racismo estrutural [...]” (Schucman, 2020, p. 55)

Percebemos, assim, ao analisar essa afirmação tão assertiva quanto profunda de Fanon (1952) que o racismo colonial não se limita a uma dominação externa, mas criou raízes subjetivamente nas identidades de colonizados e colonizadores, configurando um mecanismo cultural perverso que, hoje, denominamos como racismo estrutural. Ao internalizar a rejeição de si mesmo e firmar um “pacto” com o branqueamento, o negro constrói as “máscaras brancas” como estratégia de fuga dos estereótipos negativos, enquanto, por sua vez, o branco proporcionalmente apropria essa mesma lógica para sustentar seu sentimento de superioridade inerente. Assim, Fanon demonstra que a categoria “raça” opera como estrutura simbólica totalizante: não mera manifestação individual, mas princípio organizador das relações sociais

que perpetua a alienação coletiva. Essa constatação reforça a urgência de uma descolonização psíquica, única via capaz de romper o ciclo de “máscaras” e superioridades internalizadas que ainda sustenta as desigualdades, atualmente, em nossa sociedade.

Pergunta 3 – De que maneira as ações pedagógicas do seu projeto buscaram abordar e desmistificar o racismo estrutural da sociedade brasileira e promover o letramento racial e a formação de postura antirracista dos(as) estudantes que participaram das ações dos projetos?

Sobre as estratégias pedagógicas empregadas para enfrentar o racismo estrutural e fomentar o letramento racial, as respostas indicaram abordagens graduais, reflexivas e criativas.

A Docente respondente 1, da Escola A, descreveu um processo gradual

“a partir do entendimento de como o racismo está estruturado na sociedade brasileira e, também, sobre formas simples de atuar socialmente no dia a dia, adotando comportamento ético e de respeito, desmistificando discursos preconceituosos arraigados na nossa fala que nem sempre percebemos”.

A Docente respondente 2, da mesma escola, explicou que o projeto “Estudantes Sem Fronteiras” propôs uma verdadeira “viagem” ao continente africano, com o objetivo de promover um novo olhar acerca da África. A docente explicou que:

“Como já foi mencionado, a perspectiva central do projeto foi proporcionar uma verdadeira “viagem” ao continente africano. O projeto “Estudantes Sem Fronteiras” teve como objetivo principal promover um novo olhar sobre a África — um olhar desmistificado, que rompesse com estereótipos e apresentasse uma visão mais ampla, diversa e real do continente. A proposta buscou contribuir para o enfrentamento dos preconceitos presentes em nossa sociedade, marcada por um racismo estrutural profundamente enraizado em nossa cultura e em nossas instituições. Assim, o projeto teve como intenção central ampliar o repertório dos estudantes, possibilitando a construção de uma nova compreensão sobre o continente africano. Para isso, foram desenvolvidas diversas atividades pedagógicas. Trabalhamos com filmes que abordavam a temática africana, realizamos brincadeiras e atividades lúdicas, promovemos conversas sobre cultura e história, além de abordar aspectos geográficos, como relevo e clima. Também discutimos a riqueza do continente africano, em suas múltiplas dimensões — cultural, histórica, social e natural. A realização desse projeto foi extremamente interessante e, sobretudo, gratificante, pois permitiu não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também reflexões significativas sobre identidade, diversidade e respeito.”

Na Escola B, o Docente respondente 3 destacou que

“Todas as ações (*dos Projetos - grifo nosso*) foram construídas para que o estudante entendesse que sua identidade cultural é legítima, potente e historicamente situada. Discutimos as estéticas africanas e indígenas, investigamos dramaturgias que dialogam com as religiosidades brasileiras e refletimos sobre a diáspora africana como um processo de resistência e reinvenção cultural. O teatro, a música, as discussões, funcionaram como dispositivo crítico: ao dramatizarem histórias, mitologias, letras de

músicas e refletirem sobre práticas religiosas diversas, os alunos perceberam como o racismo estrutural moldou representações negativas dessas culturas. Assim, os Projetos ajudaram a ressignificar preconceitos, desenvolver empatia e construir uma postura antirracista, transformando a cena em espaço de consciência social e afirmação identitária.”

Esta reflexão do **Docente 3**, nos remete ao que aponta Carneiro (2023) em “Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser”, ao afirmar que

“... a educação de crianças negras foi item que ficou fora de questão. A ausência de alma, no lugar do que posteriormente seria o lugar da razão, no contexto da educação do Estado moderno, será o primeiro argumento para afirmar a não educabilidade dos negros. Será, então, pelo estabelecimento das ideias e discursos fundadores acerca da educabilidade dos afrodescendentes que se articulará o epistemicídio ao dispositivo de racialidade. Assim, a história do epistemicídio em relação aos afrodescendentes é a história do epistemicídio do Brasil, dado obscurantismo em que o país foi lançado desde sua origem. O projeto de dominação que se explicita de maneira extrema sobre os afrodescendentes é filho natural do projeto de dominação do Brasil, um sistema complexo de estruturação de níveis de poder e privilégios. Coube aos africanos e seus descendentes o ônus permanente da exclusão e da punição”. (Carneiro, 2023, p. 98).

Já o **Docente respondente 4**, descreve que

“as ações pedagógicas deste projeto ganharam corpo na sala imersiva “Mandume”, um espaço de coautoria entre os professores e os estudantes que funcionou como um laboratório vivo de letramento racial. Embora o Rap tenha sido o ponto de partida, a intervenção expandiu-se para múltiplas linguagens. A sala foi organizada em estações que tensionavam diferentes dimensões da opressão: o eixo “Sem identidade, somos objetos da história” confrontou o apagamento histórico ao resgatar personalidades negras, enquanto a estação dedicada à análise de conceitos, como racismo recreativo e institucional, forneceu aos jovens as ferramentas conceituais para identificar e nomear as injustiças presentes na sociedade e na mídia. Essa apropriação teórica foi personificada no espaço intitulado “Mesma cor em incidência, na terra das coincidências, preto é sempre cor tendência pra essa fria sentença”, trecho de César MC que serviu de moldura para o percurso. A trilha culminava na exposição de casos reais que estamparam as manchetes brasileiras, onde os alunos confrontaram a brutalidade de episódios como o de Cláudia Ferreira, arrastada por uma viatura policial, e o de Rodrigo Serrano, morto por portar um guarda-chuva confundido com um fuzil. Essa exposição de fatos concretos evidenciou que o racismo não é um conceito abstrato, mas uma engrenagem que produz vítimas cotidianamente. A construção de uma postura antirracista foi estimulada por meio do acolhimento e da denúncia, tendo como ponto central o “diário anônimo de casos de racismo”. Esse espaço recebeu o nome de “Nunca foi sobre chorar, mas por aqui ninguém aguenta mais”, frase também inspirada na obra de César MC que sintetiza o esgotamento diante da violência racial. Essa dinâmica viabilizou que a dor individual fosse coletivizada e acolhida, rompendo com o silenciamento que sustenta as estruturas do racismo. Para além da denúncia, a sala constituiu-se como um território de afirmação e repertório. Uma seção dedicada à literatura apresentou obras de autores negros, enquanto o ambiente era ambientado com elementos da cultura material africana e afrodiaspórica, permitindo que os alunos tivessem contato direto com a estética e a história que lhes foram negadas. A tecnologia também mediou essa imersão: um projetor exibia clipes musicais e slides que sintetizavam o pensamento de artistas como Emicida, trazendo trechos selecionados pelos próprios estudantes para análise. Nesse processo, o letramento racial deixou de ser um conteúdo passivo, pois os jovens assumiram a autoria do processo pedagógico, expressando suas interpretações em cartolinas, maquetes e esculturas. Essa imersão não apenas deslocou o olhar dos alunos brancos para o reconhecimento de seus privilégios, mas, fundamentalmente, fortaleceu o pertencimento dos estudantes negros, reafirmando a escola como um

território de poder onde a identidade negra é celebrada como fonte de produção intelectual e estética, e não apenas como um registro de sofrimento.”

Diante das reflexões delineadas pelos quatro docentes ao responderem esta **Pergunta 3**, trazemos, oportunamente uma colocação de Nascimento (2019), no “Documento 1, intitulado “Mistura ou Massacre? Ensaio Desde Dentro do Genocídio de um Povo Negro”, de sua obra “O Quilombismo: documentos de uma Militância Pan-Africanista”, quando aponta que “um racismo de tipo muito especial, exclusiva criação luso-brasileira: difuso, evasivo, camuflado, assimétrico, mascarado, porém tão implacável e persistente que está liquidando os homens e mulheres de ascendência africana no Brasil.” (Nascimento, 2019, p.34). Seguimos, ainda, com a fala de Nascimento (2019), observando o quanto a sua visão da necessidade do letramento racial, por meio da desconstrução do mito da democracia racial é essencial, quando afirma:

“essa destruição coletiva tem conseguido se ocultar da observação mundial pelo disfarce de uma ideologia de utopia racial denominada “democracia racial”, cuja técnica e estratégia têm conseguido, em parte, confundir o povo afro-brasileiro, dopando-o, entorpecendo-o interiormente; tal ideologia resulta para o negro num estado de frustração, pois que lhe barra qualquer possibilidade de autoafirmação com integridade, identidade e orgulho” (Nascimento, 2019. p. 35).

Notamos, assim, que as ações docentes citadas são exatamente essa tentativa de resgate de uma autoafirmação, composta por essa identidade, orgulho e pela construção do respeito ao diverso e múltiplo ser, saber e identificar-se.

Pergunta 4 – Na sua percepção, as ações de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na escola ganharam continuidade e se integraram ao cotidiano escolar após a execução do projeto financiado, ou elas seguem sendo uma estratégia pontual atrelada a editais e projetos específicos?

Os docentes foram analíticos em relação ao legado que o Edital e a execução dos Projetos deixaram, apontando diferentes graus de institucionalização.

A Docente respondente 1, da Escola A, reconheceu que as ações continuam

“de certa forma, não exatamente da mesma maneira, mas continuam sim, até porque nossa pretensão, para além da ação humanizadora para a equidade, temos o compromisso de sustentar a qualidade de escola com selo antirracista”.

A Docente respondente 2, da Escola A acrescentou que

“enquanto escola, nós continuamos com vários projetos relacionados às questões Étnico-Raciais, inclusive conseguimos, durante todos os anos depois de seu lançamento, a escola vem recebendo o reconhecimento pelo selo antirracista.”

Na Escola B, o Docente respondente 3 relatou que

“após a execução dos Projetos, foi possível perceber que o tema não se encerrou com a culminância. A discussão sobre racismo, ancestralidade e religiosidade entrou na rotina escolar: influenciou debates em outras disciplinas, inspirou projetos artísticos e estimulou professores a abordarem as Leis 10.639/03 e 11.645/08 com mais profundidade. Embora ainda haja desafios para que toda a escola incorpore sistematicamente a EREER no currículo, é evidente que os Projetos deixaram sementes importantes — novas práticas, mudanças de percepção e maior abertura pedagógica. A temática da EREER não ficou restrita ao edital; tornou-se referência para outras iniciativas que buscam dar continuidade ao enfrentamento do racismo no cotidiano escolar.”

Já o Docente respondente 4, da mesma escola, afirmou que

“embora o financiamento do "Boas Práticas" tenha sido essencial para viabilizar a sala imersiva "Mandume", percebo que a ação não se institucionalizou de forma permanente. Após a minha saída da unidade, a discussão sobre as relações étnico-raciais deixou de ser transversal e retornou ao estágio de estratégia pontual, focada quase exclusivamente no mês de novembro. Isso evidencia que, apesar da potência de projetos como o "Rapsando", a prática antirracista no cotidiano escolar ainda é muito dependente do entusiasmo individual de alguns docentes entusiasmado. Sem uma política de sustentabilidade pedagógica da rede, o tema corre o risco de permanecer como um evento isolado em vez de uma reforma curricular contínua”.

Pergunta 5 – O Edital de Financiamento Boas Práticas, na prática, forneceu o suporte necessário, financeiro, logístico e pedagógico, para o desenvolvimento das ações pedagógicas no seu projeto?

Os respondentes avaliaram positivamente ou não o Edital, destacando seu papel na viabilização das atividades propostas nos Projetos.

A Docente respondente 1, da Escola A, mencionou que

“os Projetos nos ofertaram um valor que buscamos usar de forma bem equilibrada, mas, no final, tivemos de fazer os nossos ajustes para dar o melhor que o financiamento podia cobrir”.

A Docente respondente 2 enfatizou que

“o financiamento foi fundamental para a realização dos Projetos, pois possibilitou a aquisição de diversos materiais, tornando as atividades mais diversificadas e enriquecedoras. Com esse apoio financeiro, foi possível ampliar as abordagens pedagógicas, explorar diferentes estratégias de ensino e investir de forma mais efetiva

na qualidade dos Projetos. Dessa maneira, o financiamento contribuiu diretamente para que os Projetos se tornassem mais completos, dinâmicos e significativos, permitindo o desenvolvimento de múltiplas experiências de aprendizagem para os estudantes.”

O Docente respondente 3, da Escola B, afirmou que

“Sim. O edital foi fundamental para viabilizar materiais, recursos e condições para que as atividades acontecessem com qualidade. A logística para impressão de textos, uso de equipamentos de som e imagem, realização das práticas lúdicas e organização da culminância só foram possíveis porque o financiamento garantiu minimamente certa estrutura. Além disso, o apoio institucional ofereceu respaldo para que os Projetos fossem enxergados como ações legítimas e necessárias dentro da escola, fortalecendo seu alcance pedagógico e seu impacto na formação dos estudantes.”

O Docente respondente 4, da Escola B, avaliou que

“na prática, embora o edital tenha garantido o aporte financeiro necessário para a aquisição de materiais, o suporte logístico e pedagógico dentro da Unidade Escolar foi insuficiente. A organização da escola não facilitou a viabilização da sala imersiva "Mandume", resultando em uma demora excessiva para que o espaço ficasse pronto para visitação. Devido à falta de apoio mais efetivo da gestão e às dificuldades de cronograma, precisei abrir mão constantemente de horários de planejamento e períodos de intervalo para conseguir reunir os alunos e concluir os espaços. Portanto, o financiamento foi um passo importante, mas a ausência de uma logística escolar que priorizasse a ação e o apoio institucional da gestão foram obstáculos significativos que sobrecarregaram o trabalho docente.”

Pergunta 6 – Como você avalia a contribuição real desse edital para a institucionalização de ações educativas antirracistas na rede municipal de Fortaleza? E se ocorrem formações continuadas específicas para o letramento racial dos professores da rede de ensino?

Por fim, questionados sobre a contribuição do edital para a institucionalização das práticas antirracistas e sobre a oferta de formações continuadas, os docentes reconheceram avanços, mas apontaram lacunas persistentes.

A Docente respondente 1, da Escola A, avaliou que

“a SME - Secretaria Municipal de Educação - tem esse compromisso bem afirmado e continua atuante para essas ações, apesar de que ainda podemos fazer sempre mais e melhor enquanto escolas antirracistas, sim!”.

A Docente respondente 2 considerou que

“O edital teve uma contribuição real e significativa para a institucionalização de ações educativas antirracistas na rede municipal de Fortaleza. Ao oferecer financiamento e apoio a projetos como os desenvolvidos, o edital possibilitou que práticas antirracistas deixassem de ser ações pontuais ou apenas iniciativas individuais dos professores, passando a integrar, de forma mais estruturada, o cotidiano escolar. No que se refere às Formações Continuadas voltadas especificamente para o letramento racial dos professores, a experiência relatada indica que essas formações ainda são insuficientes

ou pouco sistematizadas na rede. Grande parte das ações antirracistas acaba dependendo do engajamento pessoal, das vivências e da consciência racial dos próprios docentes, especialmente daqueles que vivenciam diretamente os impactos do racismo estrutural. Nesse sentido, o edital cumpre um papel importante, mas revela também a necessidade de que a rede municipal invista de forma contínua e institucional em formações específicas, garantindo que todos os professores tenham acesso a subsídios teóricos e metodológicos para desenvolver práticas pedagógicas antirracistas de maneira consistente e permanente.”

O Docente respondente 3, da Escola B, destacou que

“o edital cumpre um papel importante de incentivar práticas antirracistas de forma concreta, pois dá visibilidade e legitimidade a projetos que, muitas vezes, surgem da iniciativa individual dos professores. Ele funciona como um motor para que as escolas se movimentem, criem e institucionalizem ações que dialogam com a ERER. No entanto, para que isso se consolide de maneira permanente, é fundamental que a rede ofereça formações continuadas mais consistentes e regulares sobre letramento racial, diáspora africana, cultura afro-brasileira e combate ao racismo estrutural. Ainda que existam iniciativas pontuais, a demanda por formação é maior — e necessária — para que todos os docentes se sintam preparados para trabalhar essas temáticas de forma crítica e sensível.”

O Docente respondente 4, da Escola B, ponderou que

“a contribuição do edital acaba sendo uma faca de dois gumes. Por um lado, ele dá o empurrão inicial para tirar do papel um projeto como o "Rapsando", mas por outro, ele nos deixa na mão quando o assunto é sustentabilidade e logística. Na prática, o recurso financeiro disponibilizado mostrou-se insuficiente para a aquisição de todo o material planejado para a sala imersiva Mandume, o que exigiu o aporte de recursos próprios para complementar os custos e assegurar a execução da proposta. Além disso, sinto que esse selo "antirracista" nas escolas muitas vezes não passa de um título no papel, servindo mais para a instituição do que para mudar a cultura escolar de verdade. A ausência de acesso a formações continuadas específicas para o letramento racial por parte da rede municipal evidencia um déficit formativo que sobrecarrega o professor em sua preparação autônoma. É urgente que as políticas educacionais transcendam o caráter pontual e meramente celebrativo do mês de novembro. É preciso uma política pública de verdade, que funcione o ano inteiro, com orçamento real, formação técnica e suporte logístico. O combate ao racismo na educação deve ser estruturante e não pode ficar refém da boa vontade ou do esforço isolado de quem está na sala de aula.”

Essa síntese permite compreender as motivações, estratégias, impactos e desafios percebidos pelos docentes em suas experiências com projetos de educação antirracista na rede municipal de Fortaleza.

Ao realizarmos uma conexão entre os achados empíricos, dialogando com o referencial teórico utilizado neste estudo acerca do Edital Boas Práticas, das Experiências de Desenvolvimento de Projetos nas Unidades Escolares A e B e das Percepções Docentes nas Entrevistas, tomando como base o nosso Referencial Teórico, percebemos que a reflexão instaurada nos relatos docentes revela um cenário de engajamento ativo e urgente na promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), alinhado à estrutura da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08. Os projetos pedagógicos implementados nas escolas, com seu foco no

letramento racial, na desmistificação do racismo estrutural e na construção de uma postura antirracista, representam ações pontuais essenciais que buscam materializar, no cotidiano escolar, os ideais de justiça social.

De acordo com nossa exposição detalhada do Edital de Financiamento Boas Práticas, instituído pela Lei Complementar nº 169/2014 e financiado pelo Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE) no município de Fortaleza, delineada no Capítulo 4 – **A ERER no Edital Boas Práticas no Ensino Fundamental no município de Fortaleza**, podemos perceber uma evolução progressiva na priorização de áreas curriculares, com ênfase inicial em componentes como Matemática e Ciências, expandindo-se posteriormente para incluir Linguagens, Ciências Humanas e abordagens interdisciplinares, conforme ilustrado nos quadros 1 e 2: “Quadro 1 – Edital 2020” e “Quadro 2 – Edital 2022”. Essa trajetória reflete um compromisso institucional com o fomento a práticas pedagógicas inclusivas, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que visam promover o desenvolvimento integral dos estudantes, inclusive no âmbito das relações étnico-raciais (SME, 2020).

Na seção 4.1 que trata da análise das experiências de desenvolvimento dos projetos financiados nas unidades escolares A e B destaca como essas iniciativas se adaptaram ao contexto pandêmico e pós-pandêmico, integrando abordagens que vão além das metas quantitativas da rede, para fomentar uma educação holística. Na Escola A, projetos como “A compostagem como recurso metodológico para o ensino de ciências naturais no Ensino Fundamental” (2019), “Escravidão e liberdade: conhecendo a sociedade escravocrata e a abolição da escravidão através da aula de campo” (2022, Ciências Humanas e Ensino Religioso), “Consciência negra e construção de falas antirracistas na escola” (2023, interdisciplinar entre Língua Portuguesa e História) e “Aluno sem fronteiras” (2024) ilustram a aplicação prática do edital, promovendo o letramento racial, a reflexão sobre desigualdades históricas e a valorização de narrativas africanas e afro-brasileiras. Esses projetos enfatizam a interdisciplinaridade, como no caso de “Consciência negra”, que aborda categorias de racismo, identidade e resistência cultural, alinhando-se à Lei nº 10.639/2003. Já na Escola B, iniciativas como “Negricias - Histórias e Estéticas dos Povos Negros” (2023, História) e “Rapsando - O Rap como caminho para o antirracismo” destacam uma abordagem multicultural, incorporando a Lei nº 11.645/2008 para combater estereótipos religiosos e culturais, promovendo o protagonismo estudantil por meio de expressões artísticas como o rap e a estética negra. Retomando aspectos de nossa análise, lembramos que esta revela uma distribuição desigual de recursos, com maior fomento para áreas STEM (R\$ 3.000,00 por projeto) em comparação

com outras (R\$ 1.500,00), o que pode limitar o alcance de iniciativas em Arte e Interdisciplinares, essenciais para combater o racismo estrutural e promover a diversidade cultural.

Nossa análise dos Projetos desenvolvidos nas Unidades Escolares A e B conecta-se diretamente às percepções docentes obtidas por meio das entrevistas da seção 4.3, intitulado "Entrevista: Educação para as Relações Étnico-Raciais em Escolas Municipais de Fortaleza – Percepções Docentes sobre Projetos Financiados". As respostas dos quatro docentes entrevistados – duas da **Escola A** (autoidentificadas como parda e negra) e dois da **Escola B** (autoidentificados como preto e branco) – reforçam a relevância do Edital como catalisador para ações antirracistas, mas também expõem suas limitações em termos de sustentabilidade e formação continuada.

Por exemplo, a **Docente 1 da Escola A** motivou-se pela necessidade de visibilizar a Lei nº 10.639/2003, ecoando a análise da seção 4.1 sobre a integração de temas étnico-raciais em projetos como "Consciência Negra e Construção de Falas Antirracistas na Escola", que buscam desmistificar o racismo por meio de abordagens graduais e reflexivas, partindo do entendimento de como o racismo está estruturado na sociedade e promovendo discussões internas na escola. Da mesma forma, a **Docente 2** enfatizou vivências pessoais de silenciamento racial no currículo escolar, conectando-se à crítica do edital por priorizar STEM em detrimento de áreas humanísticas, e destacou projetos como "Aluno sem Fronteiras" como ferramentas para ampliar narrativas sobre a África, alinhando-se à ênfase em letramento racial observada na **Escola A**, onde o projeto propõe uma "viagem" ao Continente Africano para fomentar reflexões sobre identidade, diversidade e respeito entre os alunos.

Diante da exposição de suas próprias vivências, relatadas pela **Docente 2, da Escola A**, somando-se ao fato de que o Projeto “Aluno sem Fronteiras” tem como objetivo desmistificar uma unilateralidade de conhecimento cristalizado a respeito do Continente Africano, não poderíamos deixar de apresentar, para corroborar com esta visão, o que traz Adiche (2019), em sua obra “O perigo de uma história única” quando cita que

“...insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É claro que a África é um continente repleto de catástrofes. [...] Mas existem outras histórias que não são sobre catástrofes, e é muito importante, igualmente importante, falar sobre elas”. (Adiche, 2019. p. 26 e 27)

No contexto da **Escola B**, o **Docente 3** relatou que projetos como "Negrícias - Histórias e Estéticas dos Povos Negros" e "Rapsando - O Rap como caminho para o antirracismo"

surgiram da urgência de criar espaços para combater estereótipos religiosos e culturais, integrando, além da Lei nº 10.639/2003, também a Lei nº 11.645/2008 e promovendo protagonismo estudantil – aspecto que ressoa com a nossa perspectiva de análise dos Projetos sobre a adaptação pós-pandêmica e a busca por continuidade das ações para desenvolvimento da ERER, evidenciando uma abordagem mais ampla e multicultural que incorpore histórias e estéticas dos povos negros. O **Docente 3** destacou sua vivência enquanto artista e educador negro, o que motivou a construção de ações reflexivas e criativas, como o uso do rap para romper com olhares restritivos sobre a negritude, resultando em maior engajamento dos alunos e reconhecimento institucional, como o selo antirracista recebido pela escola. O **Docente 4** (branco, Escola B) descreve a sala imersiva “Mandume”, como um laboratório de letramento racial, utilizando Hip Hop e análises de casos reais para confrontar o racismo estrutural, o que se articula com o projeto “Rapsando” e sua integração de linguagens artísticas.

Neste sentido, a conclusão de Gomes (2005, p. 59) ressoa como o horizonte utópico-concreto que mobiliza tais iniciativas, ao afirmar que:

“A expectativa do Movimento Negro e de todos aqueles que se posicionam contra o racismo e a favor da luta antirracista é de construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Aí, sim, estaremos construindo uma sociedade realmente democrática que respeite e valorize a diversidade.” (Gomes, 2005, p. 59)

Verifica-se, portanto, que as ações relatadas pelos professores(as) de Fortaleza transcendem a mera obediência curricular, posicionando-se como ferramentas pedagógicas diretamente voltadas à reparação histórica e à edificação dessa “sociedade realmente democrática”. A sustentabilidade e a institucionalização dos projetos – elementos cruciais sublinhados nos depoimentos – demonstram que a luta antirracista na escola não pode ser uma estratégia pontual, mas sim um compromisso sistêmico e perene.

Podemos, assim, perceber que parte dos docentes entrevistados convergem na avaliação positiva do suporte financeiro do Edital, que viabilizou materiais, recursos e logística. Por exemplo, a **Docente 1 da Escola A** mencionou o uso equilibrado do fomento para maximizar impactos, enquanto o **Docente 3 da Escola B** enfatizou sua fundamentalidade para múltiplas experiências de aprendizagem, mas criticam seu aspecto pontual, apontando que as ações antirracistas dependem excessivamente do engajamento individual dos professores, sem formações continuadas sistemáticas para o letramento racial.

É possível, também, observar que há acordo unânime quanto à relevância da Lei nº 10.639/2003 como base para ações antirracistas, refletindo a análise de projetos que a

incorporam para desconstruir o racismo estrutural. No entanto, ocorrem discordâncias na percepção de pertencimento étnico-racial: docentes negros ou pardos, os **Docentes 2 e 3** relatam memórias de silenciamento curricular sobre a África, impulsionando uma urgência pessoal que está em consonância com as categorias de identidade negra nos projetos; já o **Docente 4** enfatiza o reconhecimento de privilégios como catalisador, indicando uma abordagem reflexiva sobre branquitude que complementa, mas difere da vivência direta de opressão.

No que se refere às estratégias presentes nas ações docentes para desmistificar o racismo e promover posturas antirracistas, as respostas ilustram como os Projetos transcendem esse aspecto pontual, fomentando legados duradouros: a **Docente 2** descreve o uso de filmes e brincadeiras em “Aluno Sem Fronteiras” para ampliar olhares sobre a África; o **Docente 4** relata a sala imersiva “Mandume” em “Rapsando - O Rap como caminho para o antirracismo”, que integra análise de letras de rap para confrontar violência racial. Os docentes concordam na eficácia de metodologias criativas como, por exemplo, oficinas e rodas de conversa, para o letramento racial; porém, discordam na profundidade de integração: as **Docentes 1 e 2** veem continuidade via selo antirracista, enquanto o **Docente 4** critica a dependência de entusiasmo individual, apontando para uma institucionalização frágil que reflete limitações logísticas nos Projetos analisados.

Notamos, nas falas dos docentes, que as percepções sobre a continuidade das ações de ERER e o suporte do edital destacam consensos e tensões: há acordo geral de que os projetos geram impactos além do edital, como debates contínuos e mudanças de percepção. Entretanto, o **Docente 4** discorda ao afirmar que a ausência de estrutura permanente e aponta que o desenvolvimento da ERER se restringe a novembro, contrastando com a visão mais otimista das **Docentes 1 e 2**.

Assim, o desafio que se impõe à Secretaria Municipal de Educação (SME) é transformar a intenção política, reconhecida pelo apoio aos editais de financiamento, em uma política educacional robusta de formação, garantindo que a valorização da diversidade, conforme preconiza Gomes (2005, p. 60), a superação do racismo estrutural no contexto educacional exige, fundamentalmente, a institucionalização do letramento racial em todos os níveis de formação.

“A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e

implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial.” (Gomes, 2005, p.60)

A fala de Gomes (2005) reverbera nos achados da presente pesquisa no que se refere à análise dos relatos docentes das Escolas A e B, na rede municipal de Fortaleza, reiterando a tese de que a escola é um espaço sociopolítico crucial para a desconstrução do racismo estrutural. O engajamento ativo dos(as) professores(as) e a intencionalidade pedagógica em implementar projetos de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) demonstram um movimento de "não silenciamento" e de cumprimento do "papel de educadores(as)" que a autora preconiza.

Quanto ao Edital, os docentes estão de acordo no que se refere à importância do Financiamento para viabilizar materiais, mas divergem na suficiência logística: o **Docente 3** vê como motor para ações legítimas, enquanto o **Docente 4** aponta um sentimento de sobrecarga docente, que atribui à falta de apoio escolar. Por fim, na avaliação dos docentes que aceitaram participar da nossa pesquisa respondendo aos questionamentos sobre a contribuição do edital para a institucionalização de ações antirracistas, prevalece o consenso de que ele incentiva práticas, mas é insuficiente sem formações continuadas em letramento racial, reverberando a necessidade de superação do racismo estrutural identificada nos Projetos.

Em síntese, as interconexões entre as análises projetuais e as percepções docentes revelam uma implementação da ERER que, embora inovadora e alinhada à legislação educacional (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008), enfrenta desafios sistêmicos para transcender o pontual. Os acordos sobre a urgência identitária e a eficácia pedagógica contrastam com discordâncias quanto à institucionalização e suporte, sugerindo que o edital, apesar de catalisador, requer integração com políticas de formação continuada para efetivar a equidade étnico-racial na rede municipal de Fortaleza, conforme afirma Gomes (2005):

“A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.” (Gomes, 2005. p. 41)

Essa dinâmica aponta para a necessidade de uma abordagem holística, na qual o entusiasmo docente seja complementado por estruturas institucionais robustas, fomentando uma educação transformadora e antirracista. Podemos perceber que as percepções docentes não são solitárias, nem se enquadram somente a uma pequena parcela da realidade educacional, visto que, cada um deles fala a partir de seu lugar de ação pedagógica (Unidade Escolar A ou

B), mas ao refletirmos as palavras de Munanga (2005) podemos perceber que se trata de uma questão muito menos pontual e mais ampla em nossa sociedade, vejamos:

“Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.” (Munanga, 2005, p. 15).

Dessa forma, podemos concluir que as experiências exitosas apresentadas, sejam elas focadas na Lei nº 10.639/2003 (Escola A) ou em uma abordagem mais ampla e multicultural que incorpora a Lei nº 11.645/2008 (Escola B), convergem no reconhecimento da necessidade de "saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira" como base para o letramento racial dos estudantes. Os projetos atuaram, portanto, como estratégias concretas de "construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial", visando a formação de uma postura antirracista e o rompimento com "visões colonizadas" e estereotipadas.

Em suma, a sustentabilidade das ações, garantida pelo compromisso institucional das Unidades Escolares e pela adaptação contínua dos projetos, sinaliza um caminho promissor para a efetivação duradoura da EREER. Contudo, em sintonia unânime com a reflexão supracitada de Gomes (2005) sobre a necessidade de "saber mais", os docentes apontaram uma lacuna crítica: a insuficiência de Formações Continuadas específicas e sistematizadas sobre letramento racial na rede municipal de educação de Fortaleza. Dessa forma, a institucionalização plena das ações educativas antirracistas depende não apenas do incentivo de editais de financiamento, mas primordialmente do investimento contínuo e obrigatório na formação de todos os educadores, reforçando a premissa de que a superação e o rompimento com o mito da democracia racial exigem um compromisso pedagógico e político inegociável da escola como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, intitulado “Práticas Docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Experiências Educativas no Município de Fortaleza”, cumpriu de maneira abrangente e multifacetada os objetivos propostos, proporcionando uma análise detalhada, contextualizada e prospectiva das práticas pedagógicas implementadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental

da rede municipal de Fortaleza, no âmbito do Edital de Financiamento Boas Práticas da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Os achados de pesquisa, que refletem um recorte temporal de 2019 a 2024. A investigação alcançou seus objetivos ao: (a) examinar o conteúdo dos editais e projetos, identificando as ações pedagógicas e sua relação com as metas definidas; (b) compreender como essas ações abordam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto escolar da amostragem; e (c) discutir o letramento racial e as estratégias de formação antirracista. A pesquisa, portanto, contribui para uma base teórica e prática robusta, com projeções significativas para o futuro da educação em Fortaleza e em todo o Brasil.

A análise dos editais revelou que o Edital de Financiamento Boas Práticas foi estruturado como um instrumento estratégico e inovador para incentivar projetos interdisciplinares que transcendem as barreiras tradicionais dos componentes curriculares, priorizando temáticas como diversidade cultural, inclusão, equidade e reparação histórica. Essa orientação reflete uma resposta direta às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003 e pela Lei nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares, além de ecoar as conquistas históricas do Movimento Negro na luta por uma educação antirracista.

Apesar de um dos projetos analisados propor-se nos seus objetivos a trabalhar com os estudantes a Lei nº 11.645/2008, sua abordagem ainda é muito discreta e não detectamos em outros projetos a integração da temática indígena com sua contribuição para a formação da sociedade e cultura brasileira, o que aponta a uma necessidade de maior atenção a implementação desta legislação no ambiente escolar.

Os projetos analisados — “Consciência Negra e Construção de Falas Antirracistas na Escola”, “Aluno Sem Fronteiras”, “Negricias” e “Rapsando” — estabeleceram uma conexão orgânica e intencional com esses objetivos, propondo ações pedagógicas que reconfiguram o currículo para desafiar o eurocentrismo histórico e promover uma educação multicultural e intercultural. Por exemplo, o financiamento possibilitou a aquisição de materiais simbólicos, como as bonecas abayomi, e a realização de oficinas culturais e apresentações artísticas, evidenciando como o edital atua não apenas como um mecanismo de alocação de recursos, mas também como um arcabouço político-pedagógico que orienta a desconstrução do racismo estrutural.

Essa sinergia entre edital e projetos corrobora as reflexões de Quijano (2005), que critica a colonialidade do poder como um sistema que perpetua desigualdades raciais, e sugere que

políticas públicas educacionais podem ser alavancas para reverter essa lógica, desde que acompanhadas de uma implementação consciente e participativa.

A análise das ações pedagógicas revelou uma rica e contextualizada diversidade de estratégias, adaptadas às peculiaridades socioeconômicas, culturais e raciais de Fortaleza, um município onde as marcas da escravidão e do racismo estrutural ainda se manifestam em disparidades educacionais e sociais. Os projetos analisados ilustram essa adaptabilidade: “Consciência Negra e Construção de Falas Antirracistas na Escola” busca ressignificar o discurso racista no cotidiano dos estudantes; “Aluno Sem Fronteiras” empregou simulações lúdicas, como a viagem a Luanda, para desconstruir estereótipos sobre o continente africano, valorizando a diversidade cultural conforme a legislação e promovendo um olhar respeitoso sobre as contribuições africanas à identidade brasileira. Já o “Negrícias” integrou oficinas teórico-práticas com linguagens artísticas — música, dança, literatura e artes visuais —, criando espaços de memória e resistência que ressignificam a estética e a história afro-brasileira. Por fim, o “Rapsando” utilizou o rap como dispositivo pedagógico de conscientização e empoderamento, conectando os alunos às narrativas de opressão, luta e resiliência das periferias urbanas.

Essas iniciativas confirmam a visão de Cavallero (2012), que identifica a escola como um microcosmo da sociedade brasileira, capaz tanto de reproduzir o racismo estrutural quanto de transformá-lo por meio de uma pedagogia intencionalmente antirracista. A abordagem interdisciplinar desses programas, que abrangeu da fauna da savana à filosofia Ubuntu, reflete a busca por integrar saberes fragmentados em uma narrativa educacional holística, promovendo uma educação que reconhece a pluralidade como fundamento identitário e desafia a hegemonia ocidental. No entanto, uma limitação significativa foi observada: a escassa menção à cultura indígena em alguns projetos, como o “Aluno Sem Fronteiras”. Embora alinhado à Lei nº 10.639/2003, o projeto não atendeu plenamente às demandas da Lei nº 11.645/2008. Essa lacuna aponta para a necessidade de políticas educacionais mais integradas, que equilibrem as contribuições afro-brasileira e indígena, e para a urgência de uma capacitação docente que aborde de forma equitativa as múltiplas dimensões da diversidade étnico-racial.

A discussão com os docentes sobre letramento racial e formação antirracista destacou uma gama diversificada e impactante de estratégias pedagógicas que fortaleceram a consciência crítica e o pertencimento dos estudantes. A confecção de abayomis em “Aluno Sem Fronteiras” resgatou práticas culturais de resistência como um ato de empoderamento coletivo, conectando os alunos a uma herança de luta que transcende gerações, enquanto a celebração do Dia da Consciência Negra em “Negrícias” e as análises de letras de rap, como “Algoz do Sistema” de

Indiazinha em “Rapsando”, fomentaram reflexões profundas sobre o mito da democracia racial, as desigualdades estruturais e as vivências de opressão racial no cotidiano.

Essas iniciativas foram sustentadas por teóricos como Freire (2018), que defende a educação como práxis transformadora, Munanga (2019), que enfatiza a necessidade de uma identidade negra assumida com orgulho, e Ribeiro (2019), que destaca a importância de desconstruir narrativas racistas por meio da ação cotidiana. O letramento racial, entendido como a capacidade de identificar, articular e questionar experiências raciais, foi fortalecido por metodologias ativas, como rodas de conversa, produções artísticas e performances, que transformaram os estudantes em agentes de mudança dentro e fora da sala de aula (Severo, 2021). Esses espaços pedagógicos permitiram que alunos, especialmente os de comunidades periféricas, reconhecessem sua posição na história e desenvolvessem uma crítica às dinâmicas de poder que perpetuam a exclusão. No entanto, desafios persistem, tais como: a implementação dessas estratégias enfrenta barreiras como a falta de formação continuada para professores, a resistência institucional a currículos alternativos e a desigualdade no acesso a recursos entre as Unidades Escolares (UE). Além disso, a ausência de uma avaliação longitudinal dos impactos desses projetos limita a compreensão de sua eficácia a longo prazo, sugerindo a necessidade de estudos que acompanhem os desdobramentos na formação identitária e acadêmica dos estudantes.

Embora os resultados se restrinjam às UE analisadas, eles apontam para um potencial impacto significativo nas políticas públicas municipais, com repercussões que extrapolam o âmbito local. A experiência exitosa de iniciativas como o “Rapsando – O Rap como caminho para o antirracismo”, que em 2024 promoveu a autoria de rappers juvenis e o fortalecimento da identidade cultural, sugere que ações pontuais podem inspirar um escalonamento mais amplo, como a institucionalização de currículos antirracistas em toda a rede municipal de Fortaleza. A SME, portanto, poderia ampliar o Edital de Boas Práticas, incorporando indicadores de diversidade, inclusão e letramento racial, e investir em programas de capacitação docente que integrem as diretrizes da EREER de forma contínua e sistemática.

Tais medidas alinham-se às metas das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004) e às recomendações de autores como Gomes (2005), que defende a educação como espaço de combate ao racismo estrutural, e Candau (2013), que enfatiza a necessidade de uma educação intercultural que negocie conflitos e promova a equidade. Adicionalmente, a análise dos dados de financiamento evidencia uma disparidade que poderia ser corrigida por uma redistribuição mais equitativa de recursos, priorizando áreas de inclusão e diversidade. Para o segundo semestre de 2025, sugere-se a criação de um observatório municipal de EREER, com o objetivo

de monitorar os impactos das práticas pedagógicas e propor ajustes baseados em evidências, contribuindo para uma política educacional mais inclusiva e responsiva.

A pesquisa realizada reforça a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como um pilar essencial para uma educação emancipatória, capaz de formar cidadãos conscientes de sua diversidade cultural, engajados na luta por igualdade e preparados para transformar as estruturas sociais que perpetuam o racismo. Os projetos analisados demonstram que, mesmo em contextos de restrições materiais e institucionais, a criatividade e o compromisso docente podem converter a sala de aula em um espaço de resistência, inclusão e ressignificação identitária. A integração de saberes tradicionais, a exemplo da filosofia Ubuntu, com práticas contemporâneas, como o rap, ilustra o potencial da educação para conectar o passado colonial ao presente de luta, oferecendo um futuro de equidade. Para além de Fortaleza, os achados sugerem a possibilidade de replicar essas práticas em outras redes municipais, adaptando-as às realidades locais e incorporando avaliações participativas que envolvam estudantes, professores e famílias.

Além disso, é possível perceber, diante da análise das reflexões propostas pelos docentes que aceitaram participar deste estudo, respondendo às perguntas propostas em questionário, foi possível realizar um aprofundamento empírico, teórico e metodológico na análise dos projetos. Visto que nesta segunda etapa dos estudos tivemos a oportunidade de obter uma escuta sensível com os professores e professoras que coordenaram as iniciativas aqui analisadas. Dessa forma, este trabalho não apenas cumpre seus objetivos, mas também deixa uma contribuição significativa para a educação antirracista no Ceará, especialmente em Fortaleza. Ao abrir caminhos para uma prática pedagógica que discuta os efeitos do racismo estrutural, promova a interculturalidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, a pesquisa se alinha aos ideais de Paulo Freire (2018), de uma educação que liberta e transforma.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed.; tradução Julia Romeu – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polen, 2020. (Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro).

ARROYO, Miguel Gonçalves. **Pobreza, desigualdade e educação**. Módulo Introdutório. Curso de Especialização em educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Cia. das Letras, 2022.

BOTELHO, Denise. **Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direito**. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

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. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC/Seppir, 2004. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Agência Senado. **Lei que garante diversidade na educação ainda enfrenta obstáculos**. 20 out. 2023. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2023/10/lei-que-garante-diversidade-na-educacao-ainda-enfrenta-obstaculos-dizem-debatedores>. Acesso: 15 fev. 2025.

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. 488-

500, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqYt3zXgD5v8cM8V2pG6hQf/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA. Antônio Flávio; CANDAU, Candau (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / A). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz; **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 13 mai. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARRANO, Paulo. **Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades**. In: MOREIRA. Antônio Flávio; CANDAU, Candau (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / A). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. (1913-2008) Discurso **sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. Ilustração de Marcelo D'Salete. Cronologia de Rogério de Campos. - São Paulo: Veneta, 2020.

FAOT, Flávia Kruk; SOUZA, Cynthia Venâncio de. **As relações entre a formação de professores no contexto da internacionalização, a interculturalidade e o direito à educação: caminhos e possibilidades**. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.18, n.2, p. 01-20, 2025.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. 4ª reimpressão, 2023.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FORTALEZA. **Lei complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014**. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o estatuto do magistério de Fortaleza, e dá outras providências. Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/2329/text?print> Acesso: 15 fev. 2025

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 *Revista Diálogo - Unilasalle*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.vi51.10511> Acesso 15 fev 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FRITZSCHE, Karl-Peter. **O que significa educação em direitos humanos**. 15 teses. In: GIORGI, Viola; SEBERICH, Michael. (Eds.). *International Perspectives in Human Rights Education*. Alemanha: Bertelsmann Foundation Publishers, 2004. IN: CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz; **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 13 mai. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. **A dupla face do trabalho**: criação e destruição da vida. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188> Acesso: 15 fev. 2025.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 27 abr. 2025.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62. (Coleção Educação para Todos).

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Prática Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/2003**: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 47, p. 19-23, jan./mar. 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 abr. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 9ª reimpressão, 2023.

GOMES, Joaquim B. Barbosa; SILVA, Fernanda D. Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Série Cadernos do CEJ, Brasília, v. 24, 1998.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Introdução de Carlos Nelson Coutinho Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: : <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso: 19 jan 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo - **A educação no século XXI**: para que servem as escolas?. *Educação em Análise*, [s. l.], v. 10, p. 1–30, 2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52203>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MINAYO, M.C.S. .; DESLANDES, S. F . **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2002. 108p.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://mih.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/Desobediencia-epistemica.-Walter-Mignolo-1.pdf> Acesso em: 22 dez. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário; **Reflexões sobre currículo e identidade:** implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; CANDAU, Candau (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / A).** 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Candau (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / A).** 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** 2.ed.rev. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a cultura africana e afro-brasileira na escola?** In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-28.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos.** Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2019.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo: documentos de uma Militância Pan-Africanista.** São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

PACHECO NETO, Manuel. A escravização indígena e o bandeirante no Brasil colonial: conflitos, apresamentos e mitos. Dourados, MS: 1 Ed. UFGD, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1056>. Acesso em: 31 mar. 2025.

PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação das relações étnico-raciais na escola.** Cadernos do Ceom, Chapecó, v. 23, n. 32, p. 1-14, 2010. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/681>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PIMENTA, Carlos José Gomes. **Interdisciplinaridade nas ciências sociais.** Ribeirão: Edições Húmus, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

RECK, Daffine Natalina. Breve história da África e dos africanos e o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas: da historiografia africana à aplicação da Lei 10.639/ 03.. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento: Justificando, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).

SANTOS, Luana Diana; DE JESUS, Rodrigo Ednilson. “Na minha escola não tem racismo”: o uso da Pedagogia da Carta no processo de formação de professores para a efetivação da Lei n.º 10.639/03. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 196–214, 2025. DOI: 10.36704/sdhe.v8i1.9440. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/9440>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.

SEVERO, Renata Trindade. Letramento racial e técnicas de si. **Forum Lingüístic.**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 6400-6415, jul./set. 2021.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano 3, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SME. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **EDITAL No 006/2020**. EDITAL DE FINANCIAMENTO DE BOAS PRÁTICAS. 16 de março de 2020, Fortaleza, CE.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

EDITAL DE FINANCIAMENTO DE BOAS PRÁTICAS EDITAL 2018

https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Edital_de_Boas_Praticas_Final_14-11.pdf

EDITAL DE FINANCIAMENTO DE BOAS PRÁTICAS EDITAL 2020

<https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/inscricoes-abertas-para-o-edital-de-financiamento-de-boas-praticas-2020/>

EDITAL DE FINANCIAMENTO DE BOAS PRÁTICAS EDITAL 2022

<https://drive.google.com/file/d/19dbY5s5IK9a5yBSbAVWCjiB2IauHh9X1/view>

EDITAL DE FINANCIAMENTO DE BOAS PRÁTICAS EDITAL 2023

https://drive.google.com/file/d/1NCZq8XbtFPLUj5L4i0tjIcjbmjJLj_JZ/view

EDITAL DE FINANCIAMENTO DE BOAS PRÁTICAS EDITAL 2024

https://drive.google.com/file/d/12NmfELTyocfCRNdDKF_mbBClvXGIDKiL/view

PROJETO 1 – ESCOLA A

TÍTULO: Consciência Negra e Construção de Falas Antirracistas na Escola

CATEGORIA: Interdisciplinar (Língua Portuguesa/ História)

RESUMO:

O presente projeto visa abordar as relações étnico-raciais, mais especificamente no racismo, com vistas a contribuir tanto para o processo de ensino e aprendizagem dos componentes língua portuguesa e história, quanto para a construção de questionamentos, reflexões e posicionamentos que se configuram em práticas antirracistas. Este projeto foi desenvolvido a partir do olhar das professoras de língua portuguesa e história da Escola A.

Palavras-chave: Educação. Antirracismo. Equidade.

JUSTIFICATIVA:

Justifica esse trabalho o dado de que gêneros orais, como a apresentação oral, são pouco estudados na qualidade de objeto de estudo, tendo, quase sempre, uma função complementar e assessoria no desenvolvimento da escrita, a modalidade amplamente privilegiada. É inegável o potencial mobilizador inerente ao estudo de tal modalidade, haja vista que os alunos são levados a sair de sua zona de conforto, qual seja a de não se expor a falar ao público, mas a tão somente

“assistir” às aulas. Além disso, considera-se o perfil da instituição de ensino em que deverão ser propostas as oficinas didático-pedagógicas, notadamente situada em bairro periférico, de população predominantemente negra, em que as questões étnico-raciais surgem como uma temática assaz oportuna e relevante para trabalho historiográfico, fazendo com que os alunos mudem suas percepções a respeito da construção do saber histórico relacionado às relações étnico-raciais existentes em nossa sociedade.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

Contribuir tanto para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e história, especificamente na análise, reflexão e produção escrita e oral, quanto para a construção de questionamentos na perspectiva histórica, reflexões e posicionamentos que se configurem em práticas antirracistas, a partir do trabalho com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Objetivos Específicos:

- Promover reflexões sobre o racismo estrutural e suas nuances em nossa sociedade e nos aspectos cotidianos presentes neste problema.
- Discutir os aspectos das relações étnico-raciais através de narrativas de autoria negra.
- Compreender o significado de “escrivência” com relatos autobiográficos.
- Produzir e apresentar textos orais.
- Construir um pensamento crítico a respeito da História da sociedade brasileira e quais aspectos precisam ser analisados para a compreensão do racismo em nossa realidade.
- Entender como as práticas antirracistas podem auxiliar na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.
- Refletir sobre como a escola se volta ao Dia da Consciência Negra focando numa atitude antirracista apenas no mês de novembro e ressignificar isso.
- Promover oficinas com temáticas atuais e norteadoras para que os alunos compreendam as denominações a respeito do racismo e as práticas antirracistas efetivas.
- Tornar os alunos deste projeto agentes replicadores dos saberes e das práticas antirracistas adquiridas a fim de que o ambiente escolar seja contagiado de boas práticas que concorram para a equidade.

METODOLOGIA:

- As aulas serão distribuídas entre teóricas e práticas na modalidade síncrona. · Nas aulas teóricas, trabalharemos com vídeos, exposições de *slides*, leituras compartilhadas e debates para compreensão dos conhecimentos basilares das temáticas discutidas.
- As aulas práticas envolverão, além das oficinas na escola, a aula de campo a Redenção, com visitas guiadas no Museu Senzala Negro Liberto e na Unilab/ Campus de Redenção.
- Durante o projeto, serão convidadas pessoas de fora da escola para que venham contribuir com a temática antirracista na nossa unidade, como a professora e escritora Patrícia Matos (Patrícia Adjoké), residente no município de Fortaleza, com ligação direta às questões de afroreferências, pessoas e grupos da própria comunidade, dentre outros que surgirem no percurso.

· Utilizaremos materiais midiáticos (TV, Datashow e plataformas *online*) e gráficos (*banner*, cartazes, plaquinhas didáticas nas oficinas, folhas de papel sulfite e materiais de pintura e corte/recorte).

Oficinas (descrição dos objetivos por bloco de atividades):

AÇÃO	OBJETIVOS	METODOLOGIA/ATIVIDADES
APRESENTAÇÃO	1. Apresentar aos alunos o que é o projeto Boas Práticas, a justificativa para o tema escolhido e a proposta do nosso trabalho.	· Dinâmica em grupo: frases racistas que denotam racismo no nosso dia a dia. · Discussão em grupo.
OFICINA 1: Racismos e antirracismo (02 h/a)	1. Refletir o motivo que se leva a discutir questões étnico raciais na escola. 2. Entender sobre os tipos de racismos.	· Vídeo: Eminência parda, Emicida (Lab. Fantasma) https://youtu.be/fXHpmuPJ4Ks?si=TUmw_FMBnRdIkCRb · <i>Slides</i> com a temática do dia (tipos de racismo com base em Silvio Almeida, exemplos na literatura com texto relativo a Monteiro Lobato, apresentação de uma bibliografia voltada ao tema).
OFICINA 2: Percursos identitários (2 h/a)	1. Buscar refletir sobre as categorizações raciais impostas e sobre o resgate das identidades dos alunos. 2. Ressignificar as relações	· Vídeo: “Olhos coloridos”, Sandra de Sá e Seu Jorge. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pi1q1-qOwn0. · Letra da música impressa. · <i>Slides</i> com definição de raça nas categorias do IBGE. · Dinâmica: aprendizagem cooperativa na qual os alunos devem fazer um autorreconhecimento identitário com base nas definições do IBGE e, em seguida, apresentar no grupão o resultado das

	étnico-raciais no ambiente escolar.	
--	-------------------------------------	--

		discussões em grupo mediadas por um aluno e apresentadas por um orador.
OFICINA 3: Negritude e branquitude (2 h/a)	1. Compreender sobre reparação histórica e sobre o privilégio branco em detrimento à marginalidade da pessoa negra.	· Vídeos: sobre racismo (Grey's Anatomy/ Campanha Teste de Imagem) https://www.youtube.com/watch?v=CfNcMqjFKDM https://www.youtube.com/watch?v=5F_atkP3pqs&t=1s · Refletir sobre situações do dia a dia nas quais o privilégio branco se sobrepõe às pessoas negras, confirmando uma sociedade ainda muito racista. · Apresentação de livros sobre a temática (acervo pessoas das professoras). · Material impresso: Definições sobre branquitude e negritude/ Poemas de Conceição Evaristo (escritora já estudada pelos alunos em sala) para reflexão/ Sequência didática sobre racismo.
OFICINA 4: A desconstrução do discurso racista (2 h/a) 19/09/2023	1. Refletir sobre o racismo que permeia frases do dia a dia. 2. Reescrever um novo discurso antirracista e de respeito à diversidade.	· Resgate do material impresso na aula anterior. · Slides com a temática do dia: apresentação de frases racistas que são usadas no cotidiano, mas que as pessoas não têm consciência que são. · Material impresso: exercício de reescrita de algumas frases racistas que devem ser evitadas em contextos variados. · Sugestões de vídeos: testemunhos/fala de Lilia Schwarz. https://www.youtube.com/watch?v=HjSzfo3Jlew https://www.youtube.com/watch?v=E_BjYPOE3ag

OFICINA 5: Letramento racial e educação antirracista (2 h/a) 26/09/2023	1. Desenvolver com os alunos estratégias para uma educação antirracista.	· Vídeos: letramento racial (jornalista Adriana Almeida/ Muhammad Ali/ Silvio Almeida - Cotas) https://www.youtube.com/watch?v=zyWsVxFXMfw https://www.youtube.com/watch?v=GryqqaJMvDY https://www.youtube.com/watch?v=2tUzcZ0nUMA · Slides: Educação antirracista e políticas públicas. · Material impresso: conto “Pai contra mãe” – de Machado de Assis aos dias de hoje (outros autores afro-brasileiros).
OFICINA 6: Escrivências (2 h/a)	1. Compreender como a autoria negra reflete as suas subjetividades e vivências. 2. Conhecer como o processo histórico deixou as marcas deste apagamento das minorias nos setores da vida social.	· Vídeos: Roda Viva – Escrivências/ Jeferson Tenório – “Averso da pele” https://www.youtube.com/watch?v=J-wfZGMV79A https://www.youtube.com/watch?v=PWwu37H3GA0 · Material impresso: textos de autores afrobrasileiros e apresentação de alguns perfis do Instagram que podem ser seguidos para acompanhar temas relativos ao nosso projeto.
OFICINA 7: Das origens à construção de memórias (2 h/a)	1. Conhecer o passado para compreender o presente e ressignificar o	· Vídeo: Sankofa/ Ubuntu/ Filosofia africana https://www.youtube.com/watch?v=3wOAVLIKhZU https://www.youtube.com/watch?v=KaQSIvWV7wo https://www.youtube.com/watch?v=KxKS9jg4Qvo · Material impresso: 1. apresentar e orientar os alunos a testar o seu conhecimento sobre a herança da ancestralidade

	futuro (Sankofa).	
--	----------------------	--

	2. Entender aspectos da filosofia africana e marcas da ancestralidade na nossa sociedade. 3. Orientar atividade de conhecimento ancestral brasileiro.	africana para o Brasil em uma perspectiva de respeito à diversidade e à adoção particular do sagrado; 2. O conto afro-brasileiro na obra “O tapete voador”, de Cristiane Sobral (seleção de textos para análise), e em Conceição Evaristo, no conto “Olhos d’água”.
OFICINA 8: Representatividade e lugar de fala (2 h/a)	1. Discutir sobre os conceitos de representatividade e o conceito de lugar de fala. 2. Refletir sobre exemplos práticos do cotidiano que foram notícia.	· Vídeos: Música “Um corpo no mundo”, Luendji Luna/ Djamila Ribeiro https://www.youtube.com/watch?v=V-G7LC6QzTA https://www.youtube.com/watch?v=K8LOqqhh8x4 · Slides com notícias de crimes com motivação racial para reflexão, assim como dados estatísticos de violência racial no Brasil. · Vídeo: Música “Canção infantil”, de MC César part. Cristal https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0 · Material impresso: intertextualidades com a letra da música de MC César.
OFICINA 9: Preparação da Oficinas para a culminância (4h/a)	1. Escolher e discutir com os alunos os temas a serem trabalhados nas oficinas que irão aplicar aos demais alunos da escola sob a	· Devemos mostrar aos alunos todo o nosso percurso durante as nossas oficinas, os conhecimentos adquiridos e aqueles que devem ser replicados aos demais alunos da escola. · Fará parte também apresentar sugestões das diversas formas de apresentação e execução, assim como uma metodologia que seja prática, ética, lúdica e que consiga alcançar os objetivos esperados. · Montar um cronograma das oficinas, quais alunos replicadores estarão à frente em cada sala, qual

	nossa supervisão e também da dos demais professores da escola.	será o espaço de cada oficina, os horários e os professores que estarão supervisionando e dando suporte pedagógico aos nossos alunos.
CULMINÂNCIA: A Consciência Negra para todo dia (4 h/a)	1. Apresentar o processo pelo qual os alunos das oficinas passaram. 2. Aplicar as oficinas aos alunos da escola. 3. Apresentar objeto artístico cultural.	· Exibição do trabalho feito condensado em forma de vídeo (Intitulado Diário da Equidade) e falas pontuais (alunos/ gestão/ professores/ convidados). · Executar as oficinas escolhidas e orientadas pelos professores (aqui o trabalho é de toda equipe docente engajada) aos demais alunos de forma suave e adequada para que estes consigam entender o verdadeiro significado de uma consciência negra dentro e fora da escola. · Apresentação de música e danças relacionadas ao tema Consciência Negra (já trabalhado ao longo do ano).
PDCA (<i>Plan, Do, Check, Act</i> – Planejar, Fazer, Checar, Agir)	1. Reunir todas as ações de forma quantitativa e qualitativa para balizarmos os acertos e equívocos do processo a fim de chegarmos a possíveis melhorias do projeto.	· Reunir os alunos para o fechamento do projeto de forma lúdica e construtiva. Neste momento, vamos usar um instrumental próprio da estrutura da escola de tempo integral, que é o PDCA, a qual serve para analisarmos o que foi satisfatório, os percalços e as ações equivocadas ou possíveis falhas durante o processo da execução do nosso projeto em Boas Práticas e, em seguida, apresentar isso em reunião pedagógica aos professores e gestão a fim de readequar e corrigir o que for necessário no projeto. · Analisarmos o nosso <i>site</i>, o nosso Diário da Equidade. · Encerramos, assim, finalmente, o nosso projeto para o ano de 2023, numa perspectiva de educação interdisciplinar e antirracista.

AVALIAÇÃO:

Aula de campo a Redenção- CE										
Produção do Diário da Equidade										
Culminância na escola										

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACESSO STORIES. **Iza fala sobre privilégio e racismo no Faustão.** Youtube, 13 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pF4Uh8xTNRw>. Acesso em: 15 jan.2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Disponível em: http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros/ALMEIDA,%20Silvio_%20O%20que%20%C3%A9%20Racismo%20Estrutural.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

_____. **O que é racismo estrutural?** Youtube, 30 dez. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BARROS, Zelinda. **Escola, racismo e violência.** In: Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas – Caderno para Professores”. NEIM/UFBA, 2005. p. 35-39. Disponível em: [C:/Users/ANDRE%20LEONE/Desktop/pós-qualificação/última%20parte/Escola_racismo_e_violencia.pdf](C:/Users/ANDRE%20LEONE/Desktop/pós-qualificação/última%20parte/Escola_racismo_e_violencia.pdf). Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CANAL BRASIL. **Taís Araújo debate com Lázaro Ramos a importância da representatividade negra.** Youtube, 1 maio 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8IZzyTe9zAc>. Acesso em: 20 fev. 2021.

COMECE A PENSAR. **Corrida por \$100 feita de privilégio e desigualdade.** Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação.** Disponível em: <https://leitor.arvore.com.br/e/livros/ler/formacao-inicial47de-professores-conversas-sobre-relacoes-raciais-e-educacao?p=xN9T-JzPA0SSXI36rXtf>. Acesso em 3 jul. 2021.

FRUTUOSO, Yolanda. **Mentiras contadas pela branquitude.** Youtube, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sE-pGBziCT0&t=1s>. Acesso: 30 maio 2021.

JUNIOR, Adilson dos Santos. **O que é branquitude?** Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dZ9Pp-Xih50&t=1s>. Acesso em: 12 abr. 2021.

_____. **Racismo estrutural.** Youtube, 18 jun. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cCqIYediyg>. Acesso em: 20 fev. 2021.

KHAN ACADEMY BRASIL. **Os elementos de uma apresentação oral.** Youtube, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2-2Lza-0sFk>. Acesso em: 14 fev. 2021.

LACERDA, Gabriel. **Oratória.** Disponível em: https://diretorio.fgv.br/sites/diretorio.fgv.br/files/u100/oratoria_20132.pdf. Acesso: 12 jul. 2021.

_____. **Como lidar com o nervosismo ao falar em público.** Youtube, 11 jan. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PJDQjzQCnRk&t=15s>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MINUTOS PSÍQUICOS. **5 fatos sobre o racismo no Brasil.** Youtube, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Q6diw5kCjQ>. Acesso em: 12 abr. 2021.

NUNES, Luiza. **Racismo é natural.** Youtube, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UfJA6aZDgl0>. Acesso em: 14 jan. 2021.

_____. **5 dicas para eliminar vícios de linguagem.** Youtube, 24 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ethFYRJvUWM>. Acesso em: 22 fev. 2021.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: 9º ano.** 5.ed. São Paulo: IBEP, 2018.

OLIVEIRA, Gabi. **Tuor pelo meu rosto.** Youtube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CEOvcHPvvis>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. **Um novo olhar sobre a pessoa negra; novas narrativas importam.** Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FYg-vQwm3Lo> . Acesso em: 20 abr. 2021.

PAULA, Jheniffer de. **Preconceito e discriminação.** Youtube, 20 dez. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vPtQRr9t2zc>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PRODUÇÕES PP. **Como ser antirracista com Djamila Ribeiro.** Youtube, 22 jun. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BdQu_DzEmTw. Acesso em: 11 fev. 2021.

QUEBRANDO O TABU. **O que é racismo estrutural?| Desenhando.** Youtube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ia3NrSoTSXk>. Acesso em: 28 fev. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOARES, Valéria. **5 situações em que o racismo está presente e muita gente não percebe:** Mesmo sem intenção, algumas atitudes ou palavras podem ser racistas no dia a dia. Disponível em: <https://www.minhavidade.com.br/bem-estar/materias/36593-5-situacoes-em-que-o-racismo-esta-presente>. Acesso em: 20/06/2021.

PROJETO 2 ESCOLA A

ALUNO SEM FRONTEIRAS

PLANO DE TRABALHO

RESUMO:

O presente projeto visa desmistificar algumas representações sociais, dentre outros aspectos, sobre a África e abordar o conhecimento sobre o continente africano e as diferentes culturas e povos deste, valorizando o processo de ensino e aprendizagem dos componentes História e Língua Portuguesa, que possam transformar as perspectivas de nossos alunos sobre a geografia, a história, a linguagem, a cultura africana e a influência destas em nosso país. Este projeto foi desenvolvido a partir de um olhar interdisciplinar para uma escola de tempo integral, com a intenção de proporcionar aos alunos da rede pública municipal de Fortaleza, moradores de uma área de pouco prestígio social, a oportunidade de viajar a um país africano de forma simbólica e simulada com recurso pedagógico o mais aproximado possível de uma viagem internacional real, com direito a emissão de passaporte, visto e um *tour* pela capital do país pretendido: Angola.

Palavras-chave: Educação. Viagem. África.

JUSTIFICATIVA:

A Lei nº 10.639/03 incluiu o ensino da história da cultura africana e afrobrasileira nos currículos das escolas, assim como nos materiais didáticos. Para a formação dos cidadãos brasileiros, o diálogo com a história da cultura africana, entre outras etnias, faz-se necessário, pois o Brasil, desde sua constituição, é formado por uma grande diversidade cultural. Por isso somos uma sociedade mista, na qual culturas distintas interagem entre si, compondo uma cultura heterogênea, assim como é também o continente africano, o qual possui mais de 50 países, e, conforme MACEDO (2013):

“Em meio a tantas dificuldades, no plano cultural os africanos conseguiram se impor diante das tendências hegemônicas e marcar sua posição nas principais modalidades da criação científica, filosófica e artística do mundo contemporâneo. Seus elos históricos com as populações afroamericanas garantiram, por sua vez, que as contribuições das culturas de matriz afro se projetassem na cena internacional.” (p. 176)

Este projeto visa promover diversas oficinas e uma viagem (simulada e lúdica) ao conhecimento sobre o continente africano, seus povos e cultura a fim de que os alunos passem a conhecer as semelhanças e diferenças entre os países do próprio continente e entre o Brasil e a África.

OBJETIVOS:

OBJETIVO GERAL:

Contribuir para o processo de tomada de consciência do que sabem e do que será necessário buscar no percurso das aulas, para compreenderem melhor a temática relacionada ao continente africano. Nas discussões, nas oficinas e na viagem simulada ao continente, os alunos aprenderão a conhecer melhor a cultura africana, sua contribuição para a formação da cultura brasileira e a identificar elementos da cultura afro-brasileira (culinária, hábitos, crenças, música, línguas, etnias etc.), sendo esse trabalho desenvolvido com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender as diferenças e semelhanças daquele continente com o nosso país.
- Vivenciar e experimentar como seria uma viagem simulada ao continente.
- Conhecer características e hábitos dos animais africanos e da Savana.
- Construir um pensamento crítico a respeito da história das sociedades africanas.
- Promover oficinas com temáticas atuais e norteadoras para que os alunos compreendam as denominações a respeito do continente africano, sua cultura e língua.
- Tornar os alunos deste projeto agentes replicadores dos saberes e das práticas adquiridas a fim de que o ambiente escolar seja contagiado de boas práticas que concorram para a equidade.

METODOLOGIA:

- As aulas serão distribuídas entre teóricas e práticas.
- Nas aulas teóricas, trabalharemos com vídeos, exposições de *slides*, leituras compartilhadas e debates para compreensão dos conhecimentos basilares das temáticas discutidas.

- As aulas práticas envolverão, além das oficinas na escola, uma viagem simulada ao continente africano (espaço e recursos a serem devidamente captados).
- Durante o projeto, serão convidadas pessoas de fora da escola para que venham contribuir com a temática na nossa unidade, como Manuel Nambua e Diabanza (alunos já parceiros da Unilab/ Redenção-CE) e DJ Kapivara (prof. de ritmos africanos).
- Utilizaremos materiais midiáticos e gráficos.

Oficinas (descrição dos objetivos para bloco de atividades):

OFICINA 1: África não é um país	Entender sobre a percepção do Continente Africano Conhecer o continente, seus países, clima, vegetação e características.
OFICINA 2: A Colonização do Continente Africano	Compreender os aspectos históricos sobre a África e a resistência ao processo de colonização e independência do continente.
OFICINA 3: A Fauna da Savana	Conhecer os animais da Savana e entender o processo de mudança da visão sobre a preservação dos animais. Produzir pinturas dos animais da Savana.
OFICINA 4: Música e Cultura do Continente	Conhecer os ritmos musicais do continente e as principais danças dos países africanos.
OFICINA 5: Emissão do passaporte e visto	Produzir um passaporte com os alunos. Entender como funcionam os procedimentos para uma viagem internacional.
OFICINA 6: Oficina de Abayomi e Balangandãs	Aprender como fazer a boneca abayomi e entender o significado da produção das bonecas. Produzir os balangandãs e compreender as nuances culturais do objeto.
CULMINÂNCIA: Viagem simulada	De posse dos documentos necessários à viagem, fazer-se-á uma viagem internacional à Luanda, capital de Angola, de forma simulada e lúdica, com direito a city tour e degustação de sabores e outras experiências locais.

AValiação:

A avaliação consiste em uma análise contínua e dinâmica com base na observação dos estudantes de forma coletiva e individual, ressaltando a importância também da autoavaliação durante todo processo. O objetivo é avaliarmos o antes e o depois das oficinas, assim também a nossa culminância, que será a viagem simulada e lúdica.

PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA:

ITEM	Especificação completa do material	Função Pedagógica	Etapa/Ação do projeto	Unid	Quant	Valor	
						Unit.	Total
1	TECIDOS Pacote de retalho para as abayomis	Confecção de Abayomi (boneca símbolo de resistência e tradição africana/ Lei 10.639/03)	Oficina	Kg	08	20,00	160,00
2	FIBRA SILICONADA Preenchimento para as abayomis	Confecção de Abayomi (boneca símbolo de resistência e tradição africana/ Lei 10.639/03)	Oficina	Kg	02	25,00	50,00
3	MIÇANGAS Variados tipos miçangas (símbolos étnico raciais)	Confecção de balangandãs (joias crioulas dos séculos XVIII-XIX/ artefatos que marcam a resistência negra contra o regime escravocrata/ Lei 10639/03)	Oficina	Kg	01	150,00	150,00

4	PEÇAS DE EXTENSÃO PARA CABELO Jumbo de cabelos sintéticos para extensão de tranças	Representação da cultura africana e afrobrasileira através das tranças	Parte da viagem simulada	Pac	04	25,00	100,00
5	FOLHA DE PAPEL A4 Papel sulfite para impressão	Impressão de materiais para serem usados nas oficinas e na viagem simulada	Oficinas/ Viagem em simulada	Pac Resma	01	40,00	40,00
6	TINTA PARA IMPRESSÃO Kit com as tintas adequadas à impressora Epson	Impressão de materiais para serem usados nas oficinas e na viagem simulada	Oficinas/ Viagem em simulada	Kit 4 Refis	01	250,00	250,00
7	FILMES PARA LAMINAÇÃO Pet-pe para plastificação de documentos	Confecção do Passaporte e outros documentos da viagem simulada	Oficinas/ Viagem em simulada	Centro	01	100,00	100,00
8	PAPEL 60KG Papel sulfite para impressão	Impressão de materiais para serem usados nas oficinas e na viagem simulada	Oficinas/ Viagem em simulada	Pac Resma	01	50,00	50,00

9	MINIDOOOR Outdoors de 1,00 x 0,80	Impressão de materiais para serem usadas nas oficinas e na viagem simulada	Oficinas/ Viag em simulada	Impr essão	05	30,00	150, 00
10	BIOMBOS Divisórias de ambientes (pallet)	Organização de ambientes que simulem espaç os interativos de viagem	Viagem simulada	Pain el	03	100,0 0	300, 00
11	MEDICINAIS Ervas Medicinais variadas para demonstração	Simulação de uma feira livre em África.	Viagem simulada	Pac 200 g	15	10,00	150, 00
TOTAL DE DESPESAS						R\$ 1.500,00	

CRONOGRAMA:

ATIVIDADE / DATA	JUN	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Realização das aulas teóricas						
Levantamento de dados						
Tratamento e discussão dos dados						
Realização das oficinas						
Palestras e Mesas Redondas						
Viagem simulada						

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Editora Contexto. 2013. 190 p.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009. 112 p.

PROJETO 1 ESCOLA B

PROJETO NEGRÍCIAS - HISTÓRIAS E ESTÉTICAS DOS POVOS NEGROS

1. TÍTULO

Projeto negrícias - Histórias e Estética dos povos negros

2. RESUMO

No presente projeto, apresentamos uma proposta de letramento racial e educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar que nos alia a um amplo programa de políticas pedagógicas antirracistas as quais têm na lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, um marco legal histórico. Objetiva-se que os (as) estudantes desenvolvam conhecimentos sobre a identidade, a história e a memória dos povos negros brasileiros, compreendendo-se, eles mesmos, como integrantes das comunidades racializadas em um país

- a nação brasileira - cuja maioria da população é de cor preta e parda - negra, portanto, segundo os critérios classificatórios e definitórios do IBGE. Permite-se, com isso, a criação do senso de reconhecimento e valorização das comunidades negras historicamente marginalizadas, bem como a consolidação de práticas antirracistas no ambiente escolar. A educação das relações étnico-raciais visadas por esse projeto se dará por meio de um calendário de formações e oficinas teórico-práticas que envolvem o estudo da história dos povos afro-brasileiros e de suas produções artístico-culturais de modo a simbolizar a memória e a estética desse contingente racial; as linguagens artísticas envolvidas abarcam a música, a dança, a literatura e as artes visuais. Fundamentam nossa abordagem pedagógica os pesquisadores das relações étnico-raciais em ambiente escolar Kabengele Munanga (2005), Nilma Lino Gomes (2012), Eliane Cavalleiro (2012).

Palavras-chave: Letramento. Antirracismo. Consciência Racial.

3. JUSTIFICATIVA

Conforme estipulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, diferentes expressões dos Movimentos Negros ao longo do século XX passaram a atestar e reivindicar a necessidade da formulação de projetos empenhados na valorização da história e da cultura dos povos afro-brasileiros e africanos e com a educação positiva das relações étnico-raciais sem os quais a nação brasileira, em seu caráter multirracial e pluriétnico, não pode se consolidar como sociedade justa e democrática. Com a instauração da lei 11.645/08, parcela das demandas da comunidade afro-brasileira é atendida, tornando-se dispositivo legal e prática obrigatória que instituições de ensino públicas e privadas sistematizem em seus projetos político-pedagógicos ações afirmativas, reparadoras e valorativas quanto aos sujeitos e identidades negras brasileiras.

A análise histórica, sociológica e antropológica dos povos negros brasileiros explica a urgência da demanda dos movimentos negros por ações afirmativas e reparadoras: apesar de representarem 56% da população brasileira, pessoas negras são minoria entre os altos níveis de escolarização e melhores postos de trabalho, ao tempo em que aparecem como maioria nos dados que atestam o desemprego, a insegurança alimentar, a sujeição à violência e a evasão escolar, segundo dados do IBGE. Configura-se, assim, o racismo brasileiro como um fenômeno estrutural, na medida em que o privilégio de uns se baseia na discriminação e exclusão de outros é a base formadora de nossa sociedade, que tem sua nascente na colonização e escravização dos povos africanos e americanos.

Certo é que o racismo não tem seu nascedouro na escola, tampouco é a instituição escolar o espaço exclusivo para o combate às violências engendradas a partir da raça, porém não se pode negar que esse sistema de opressão a perpassa. “Tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com o seu reforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro” (CAVALLERO, 2012, p. 1700). Por outro lado, como espaço de socialização, de produção e de divulgação de conhecimentos, a escola assume papel central no engajamento social antirracista, cabendo-lhe a tarefa de empreender a criação de pedagogias que, inconformadas à violência racial, proponham-se ao seu combate. Como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a

construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004).

4. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL: Desenvolver no ambiente escolar práticas de letramento racial e educação das relações étnico-raciais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: I - Combater o racismo e práticas de discriminação racial no ambiente escolar; II - Desenvolver no espaço educacional a cultura de reconhecimento e valorização da identidade, da memória e das histórias dos povos afro-brasileiros; III - Estimular as habilidades artísticas dos estudantes com fins ao conhecimento e apreciação das identidades e estéticas negras brasileiras.

5. METODOLOGIA

A execução do projeto envolverá dinâmicas expositivas e criativas. Os(as) estudantes vivenciarão um calendário de formações e oficinas que abordarão a história e a cultura dos povos negros brasileiros com a presença de professores, pesquisadores, artistas e ativistas convidados. Segue-se ao desenvolvimento de um letramento racial entre a comunidade escolar, a criação, em diferentes linguagens, de produções artísticas que veiculem os conhecimentos adquiridos pelos alunos. A culminância do projeto será a exposição dos conhecimentos adquiridos e das produções culturais realizadas em evento escolar que celebrará o dia da conscientização racial e o histórico de lutas dos povos negros contra a marginalização e o racismo: 20 de Novembro - data que celebra Zumbi dos Palmares.

A seguir, tem-se a descrição dos módulos, e seus respectivos conteúdos, a partir dos quais o projeto se organizará:

MÓDULO I - LETRAMENTO RACIAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

OFICINAS TEÓRICO-PRÁTICAS COM MINISTRANTES CONVIDADOS:

- SIGNIFICADOS E IMPACTOS DO RACISMO NO BRASIL
- HISTÓRIAS DE RESISTENCIA DOS POVOS NEGROS BRASILEIROS
- COMUNIDADES RACIALIZADAS E ESCOLA PÚBLICA
-

MÓDULO II - ESTÉTICA, ARTE E CULTURA DOS POVOS NEGROS BRASILEIROS

OFICINAS TEÓRICO-PRÁTICAS COM MINISTRANTES CONVIDADOS:

- LITERATURAS NEGRO-BRASILEIRAS
- MUSICALIDADES AFRO-BRASILEIRAS
- ARTES VISUAIS E VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS

MÓDULO III - CONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO AMBIENTE ESCOLAR

ENCONTROS E REUNIÕES PARA A ELABORAÇÃO DO EVENTO DE CULMINÂNCIA SOB A ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELO PROJETO.

- FEIRA DE CONHECIMENTOS - CONSCIÊNCIA, HISTÓRIA E MEMÓRIA DOS POVOS NEGROS
- FEIRA ARTÍSTICO-CULTURAL - NEGRITUDE EM ARTES E LINGUAGENS

CULMINÂNCIA IV - REALIZAÇÃO DO EVENTO DE CELEBRAÇÃO DO DIA NACIONAL DE ZUMBI DOS PALMARES E DA CONSCIÊNCIA NEGRA - 20 DE NOVEMBRO

6. AVALIAÇÃO

Avaliação diagnóstica, processual, contínua e formativa para melhor aproveitamento dos objetivos de aprendizagem propostos no projeto. Participação no desenvolvimento das atividades, autoavaliação tanto dos alunos quanto do professor.

7. PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA

ETAPA	DESCRIÇÃO	QT	UNID	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
1	OFICINA	3	CACHÊ MATERIAL	E \$100,00	\$300,00
2	OFICINA	3	CACHÊ MATERIAL	E \$100,00	\$300,00
3	ELABORAÇÃO DAS FEIRAS	2	RECURSOS MATERIAIS	\$100,00	\$300,00
4	EVENTO DE CELEBRAÇÃO DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA - CERIMÔNIA DE CULMINÂNCIA DO PROJETO	1	RECURSOS HUMANOS MATERIAIS	E \$600,00	\$600,00
TOTAL					\$1500,00

8. CRONOGRAMA

ETAPA	ATIVIDADES	INÍCIO	TÉRMINO	DURAÇÃO
1	Oficinas teórico-práticas	Maio/23	Jun/23	2 meses
2	Oficinas artísticas	Agosto/23	Setembro/23	2 meses
3	Elaboração e preparação das feiras de conhecimento e artístico-culturais	Outubro/23	Outubro/23	1 mês
4	Culminância - Evento de celebração do Dia da Consciência Negra	Novembro/23	Novembro/23	1 mês

9. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. 1ª. edição. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico - raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei n.º 11. 645, de 10 de março de 2008. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/11645>. Acesso em: 25 de mar. 2021

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

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2ª. edição. São Paulo: Contexto, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Revista Educação & Sociedade do Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727 - 744, jul - set. 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. MEC, 2005.

PROJETO 2 ESCOLA B

RAPSANDO: O RAP como ferramenta de reflexão e transformação Nickson Ribeiro Chaves¹

Luiza Marina Ferreira Maia²

¹Especialista em Recreação pela Faculdade..., Graduado em Educação Física pela FIC)

² Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC); pós-graduada em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico Raciais pela Faculdade Iguaçu

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o Brasil sofreu intensa exploração desde a chegada dos portugueses, que devastaram culturas indígenas. Africanos foram sequestrados de sua terra e subjugados por uma elite branca que mantém seu poder até os dias de hoje. Essa hegemonia branca moldou profundamente o país, perpetuando desigualdades e exclusões em todas as esferas sociais e institucionais, desde a segurança até a educação. Diante desse duradouro contexto histórico de exploração e controle, o rap emerge como uma poderosa ferramenta cultural e que se transforma em ferramenta pedagógica, capaz de dar voz às comunidades marginalizadas e promover a conscientização e a transformação social.

Esse cenário de submissão, o qual é tema central do RAP, contribuiu para uma crescente desigualdade social, cooperando para o racismo institucionalizado, resultando em uma estrutura social em que o poder e os recursos estão concentrados nas mãos de uma classe que é minoria populacional, porém rica e branca. Em contraste, a maioria da população negra e pobre enfrenta sérios desafios no acesso à educação, saúde e segurança de qualidade, além de dificuldades para alcançar posições de destaque em cargos elevados. Cida Bento, em seu livro *O Pacto da Branquitude*, discute como o racismo institucionalizado perpetua a exclusão dos negros dos melhores empregos e das posições de liderança. Segundo Bento (2014), esse fenômeno torna extremamente difícil para os indivíduos negros romperem o ciclo de pobreza e discriminação, evidenciando a persistência das desigualdades estruturais.

A inquietação docente que motivou a escolha desta experiência, sob a perspectiva antirracista, teve como premissa a escuta e observação atenta do professor, que identificou o Rap como o estilo musical mais acessado e apreciado pelos alunos. Essa percepção inicial foi aprofundada através da leitura do livro “Como Ser um Educador Antirracista”, de Bárbara Carine, que afirma que “educar é um ato político e pedagógico que deve combater todas as formas de opressão” (Carine, 2020).

O projeto “**Rapsando**” é uma iniciativa voltada para a reflexão crítica sobre as estruturas de opressão que impactam o cotidiano escolar e a vida social dos alunos, especialmente aqueles que residem em periferias e comunidades. Buscamos não apenas explorar o rap como gênero musical, mas também o movimento HIP HOP em sua totalidade, incluindo seus diversos elementos e a influência significativa que exerce na transformação social.

Ao expor os alunos ao HIP HOP, com maior destaque para o Rap, buscamos estimular uma reflexão crítica sobre racismo, desigualdade social e violência policial. Valorizando o rap como

um suporte para enfrentar desigualdades, o projeto fortalece a autoestima dos jovens e promove uma visão mais consciente e crítica do mundo.

As experiências musicais diretas visam fortalecer a identidade dos alunos, utilizando o rap como ferramenta pedagógica para reflexão social. Com “direta”, nos referimos a escuta, uma vez que para ter contato efetivo ou conhecer alguma manifestação artística, é preciso experienciá-la. Alinhado com a BNCC (2017), o objetivo é desenvolver habilidades críticas e transformadoras, ajudando os jovens a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O projeto **"RAPSANDO"** foi implementado na Escola de Tempo Integral Reitor Roberto Cláudio Frota Bezerra, voltado para as turmas do 8º e 9º ano. Embora muitos alunos já conhecessem o rap, eles costumavam ouvir músicas que promoviam ostentação, consumos ilícitos e relacionamentos superficiais que objetificam e desvalorizam a mulher, sem oferecer uma mensagem reflexiva.

A proposta do projeto foi redirecionar a atenção para artistas que abordam temas mais profundos e significativos, proporcionando um espaço para discutir e refletir sobre o racismo e outras formas de opressão presentes na sociedade. Os rappers selecionados para análise foram Emicida, Gabriel o Pensador, Don L, Racionais, Fabio Brazza e Cesar MC. Estes artistas foram escolhidos por seu foco na reflexão social e na promoção de transformação através das letras. As análises musicais eram inicialmente conduzidas pelos docentes e nas rodas de conversa, os discentes eram incentivados a discutir as letras das músicas, abrindo discussões em grupo para refletir coletivamente sobre a ideia principal do texto.

Os alunos experienciaram os quatro elementos do Hip Hop e foram estimulados a criar trabalhos autorais e artísticos para a culminância do projeto. Entre as produções destacam-se uma maquete detalhada, desenvolvida por um grupo de alunos, que representava a favela onde vivem. Eles destacaram a importância da união como caminho para promover melhorias em suas vidas, mantendo o foco no símbolo de resistência e luta.

Trabalhando o HIP HOP e seus elementos

Inicialmente, foi proporcionado aos alunos um aprofundamento sobre a cultura Hip Hop, explorando suas origens e contexto histórico. A cultura essa que surgiu nos bairros afro-americanos e latinos na periferia de Nova Iorque, EUA, na década de 70, um período marcado por intensa discriminação racial e social. Naquele momento, negros e latinos se uniram em uma luta coletiva por seus direitos civis e políticos, desafiando as adversas condições sociais e econômicas que enfrentavam. Os elementos descritos a seguir foram reproduzidos pelos estudantes na culminância do projeto, em que cada um se apropriou dos significantes e forjaram uma realidade semelhante ao que foi trabalhado.

Através dos quatro elementos fundamentais do Hip Hop — DJ, MC, breakdance e grafite —, essas comunidades encontraram uma maneira única de se conectar, educar e inspirar. Cada um desses elementos surgiu de maneira independente e foi se agregando gradativamente. O Disc Jockey, mais conhecido como DJ, que tocava música nas festas, manipulando um toca disco, utilizando técnicas de mixagem e scratching para criar novas sonoridades a partir de discos já existentes. O MC é responsável por rimar e animar o público com suas letras e performances. O breakdance é uma dança de rua que combina movimentos acrobáticos e de improviso, criando movimentos bem estilizados, enquanto o grafite se expressa através de arte urbana, pintando

murais e paredes com imagens vibrantes e mensagens poderosas. Juntos, esses elementos compõem a cultura Hip Hop, que se tornou uma forma significativa de resistência e expressão para as comunidades marginalizadas, espalhando-se globalmente e influenciando diversas esferas sociais e culturais.

Os alunos tiveram a oportunidade de imergir na cultura Hip Hop, compreendendo-a não apenas como uma forma de expressão artística, mas também como um poderoso instrumento político que fortaleceu a identidade cultural de comunidades afro-americanas e latinas. Esse movimento permitiu que vozes antes silenciadas se manifestassem, reivindicando reconhecimento e igualdade. Ao se apropriar do Hip Hop, os estudantes puderam entender e valorizar a rica herança cultural e o profundo impacto social desse movimento.

De acordo com Raquel Valença e Muniz Sodré, no livro *O Hip-Hop Está Morto! A Nova Cultura das Ruas Brasileiras*:

“O hip-hop no Brasil se configura como uma importante manifestação cultural de resistência, promovendo uma conscientização coletiva sobre as questões sociais e raciais que permeiam a vida nas periferias urbanas. Suas diversas expressões, incluindo o rap, funcionam como veículos de denúncia e de reivindicação por direitos.” (Valença & Sodré, 2005).

A linguagem do Teatro na culminância do projeto.

A culminância do projeto ocorreu no auditório da escola, apresentando-se na forma de um programa de Talk Show. Este evento teve como objetivo demonstrar a rica cultura do Hip Hop e seus elementos, destacando os alunos como protagonistas e permitindo-lhes mostrar seus trabalhos artísticos.

A apresentação consistia em produtos das obras produzidas e perguntas a respeito delas. Ela iniciou com a música "A Poesia e o Ritmo" do rapper Fabio Brazza, criando uma atmosfera de imersão do que viria. Em seguida, começamos com os alunos apresentando algum trabalho autoral e baseado nos elementos, tivemos poesias cantadas.

No segundo ato, começamos com a representação do breakdance e o DJ, interpretado por um aluno que manuseava a mesa de trabalho criada pelos próprios, o que construía a ideia de que estávamos vivenciando um programa de tv com a participação de um DJ real.

O terceiro ato iniciou-se com a representação do grafite. Neste, duas alunas foram chamadas ao palco para explicar e responder algumas perguntas sobre o processo de criação da obra de arte, onde destacamos a escultura criada por uma aluna, que se inspirou na mensagem da música “Principia”, do rapper Emicida. No debate, a autora da obra responde o que quis representar a base da filosofia Ubuntu, a qual é mencionada em muitos trabalhos de Emicida. A seguir podemos ter contato com parte da resposta da estudante:

Ubuntu é uma palavra que significa, “Eu só sou o que eu sou, por conta de nós”. E só sou o que eu sou pelas minhas vivências que eu tive na favela, minha construção de imagem, o que sou hoje, o que eu aprendi, dependeu da vivência que eu tive com outras pessoas ao meu redor.

A parte final do *talk show* contou com a emocionante apresentação da rapper “Indiazinha”, uma aluna do 9º ano, que compartilhou seu rap intitulado “Algoz do Sistema”. Em sua composição, ela tentou enfatizar como um grito de "Basta!" em resposta à opressão enfrentada por grupos negros e socialmente carentes. A rapper relatou sua inspiração, misturando experiências

pessoais com fatos ocorridos no Brasil, criando uma narrativa poderosa e impactante, sendo aplaudida por todos no auditório. Nas palavras dela, “a inspiração vem dos fatos que infelizmente ocorrem no Brasil diariamente, com tantas coisas ruins e completando com os meus casos pessoais.”

Ao final do evento, foi evidente o impacto do projeto, celebrando a cultura do Hip Hop, proporcionando um espaço para a expressão criativa e a conscientização social dos alunos. Através de suas apresentações, eles conseguiram transmitir mensagens de resistência, identidade e transformação, refletindo o verdadeiro espírito do Hip Hop como uma forma de arte e ferramenta de mudança social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse enfoque permitiu que os alunos aprendessem a interpretar músicas de rap buscando refletir sobre a mensagem passada, encarando as realidades em que eles vivem. Com base nessa perspectiva, os alunos desenvolveram uma compreensão mais profunda e crítica da realidade da nossa sociedade.

Ao concluir o projeto, pudemos refletir sobre como esse projeto foi positivo em uma escola centrada na perspectiva antirracista, afinal foi através da utilização do rap como ferramenta pedagógica que conseguimos criar uma boa reflexão de crítica social, empoderamento e valorização da cultura negra. Proporcionando aos alunos uma oportunidade ímpar de compreender e questionar a realidade que os cerca.

As análises de músicas em sala de aula, permitiu aos alunos um entendimento mais profundo das dinâmicas de poder, exclusão e resistência presentes em nossa sociedade. Os Rappers escolhidos foram essenciais para o aprendizado através dos debates, a partir dos quais os alunos foram capazes de reconhecer as injustiças estruturais e desenvolver um senso crítico necessário para questionar e transformar a realidade na qual estão inseridos.

A culminância no auditório, utilizando a linguagem teatral, evidenciou a capacidade dos alunos de se expressarem e se envolverem de maneira significativa com o momento que visava mostrar a cultura Hip Hop. Foi um momento de celebração da criatividade e da consciência crítica em que eles puderam mostrar suas aprendizagens e reflexões de forma pública e impactante.

Os alunos puderam reconhecer suas vozes como poderosas ferramentas de transformação. Este projeto reforçou a necessidade de uma prática pedagógica que seja intencionalmente antirracista. Como educadores, devemos constantemente questionar e desafiar as estruturas de poder e privilégio que perpetuam a desigualdade racial. Devemos criar espaços de aprendizado que promovam a equidade, a justiça e o respeito pela diversidade, pois só assim estaremos tentando minimizar os impactos sociais que as pessoas menos favorecidas sofrem com esse cenário até os dias de hoje. Por isso é tão importante trabalhar a educação antirracista nas escolas; para que os docentes consigam ser comprometidos com a construção de uma sociedade mais ética e equânime, portanto, mais bela, justa e equilibrada. Como afirmou Paulo Freire: “A educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 1979)

Ao final do projeto, eles puderam explorar e afirmar suas identidades culturais, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades de comunicação e expressão artística, trazendo mais autonomia e gerando segurança na construção da imagem de si, do outro e do contexto em que estão inseridos.

Sabemos da importância de se construir um ambiente escolar mais inclusivo e reflexivo, onde as questões sociais e culturais são abordadas de maneira construtiva. Portanto, ao integrar o rap e discussões sociais no currículo, buscou-se promover um clima escolar que valorize a diversidade e encoraje a inclusão, facilitando um espaço onde todos os alunos se sintam notados e ouvidos, ou seja, respeitados. Davis discute a importância de uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural, combatendo as desigualdades raciais e promovendo uma inclusão real. Ela argumenta que práticas educacionais que reconheçam e celebrem a identidade dos alunos são fundamentais para criar um ambiente de aprendizado equitativo e respeitoso.

REFERÊNCIAS

Bento, Cida. (2014). **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras. Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

Carine, B. (2020). Como Ser um Educador Antirracista.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta** constante. São Paulo: Boitempo, 2018.

VALENÇA, Raquel; SODRÉ, Muniz. *O Hip-Hop Está Morto! A Nova Cultura das Ruas Brasileiras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005. "

ANEXOS

Anexo 1 - TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Vivian Silva Rodrigues Vidal, pesquisadora e estudante do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), vinculado ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), estou desenvolvendo, juntamente com a minha orientadora, a Professora Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui, a pesquisa intitulada: Práticas Pedagógicas em Educação para as Relações Étnico-Raciais: Financiamento Boas Práticas, uma experiência do município de Fortaleza.

Desejamos convidar você para participar desta pesquisa que tem como objetivo: compreender as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas pelos docentes por meio de projetos aprovados para o Financiamento Boas Práticas.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Nosso objetivo é compreender as contribuições ações realizadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de educação de Fortaleza, para a promoção e desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), vislumbrando identificar como tais ações repercutem a formação dos estudantes a partir das práticas docentes antirracistas pensadas e desenvolvidas pelos professores.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, você, caso aceite nosso convite, participará como informante em dois momentos: o primeiro por meio de um questionário online, constituído por 06 (seis) perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 10 minutos para responder este questionário. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa; no segundo, após avaliação do questionário, entraremos em contato com você para convidá-lo para uma roda de conversa. No dia e horário marcado, faremos a leitura deste TCLE, e após ser informado sobre as etapas, riscos, benefícios e procedimentos desta investigação, você poderá dar seu consentimento mais uma vez através da assinatura deste termo.

Trataremos de temas importantes do seu cotidiano: práticas pedagógicas, desenvolvimento de atividades e avaliação dos resultados de atividades com os estudantes.

Para facilitar o nosso trabalho, pediremos permissão a você e a outros entrevistados para usarmos um gravador de voz. Todas as informações coletadas, sejam de natureza oral ou escrita, serão de uso exclusivo das pesquisadoras para anotações e análises. As conversas gravadas serão mantidas exclusivamente no computador da pesquisadora por um prazo máximo de três anos, partindo dela o compromisso de guarda desse material. Asseguramos que usaremos programas antivírus, antispys e outros que nos permitam assegurar a privacidade de seus dados. Também asseguramos que tudo que for dito na ocasião da pesquisa será tratado de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados e os resultados serão utilizados apenas nesta pesquisa sem a sua identificação.

RISCOS E BENEFÍCIOS DESTA PESQUISA

Durante a realização desta pesquisa, possivelmente podemos encontrar alguns riscos, mas na medida em que estivermos perante estes tipos de circunstâncias vamos imediatamente adotar formas de minimizar essas situações para que não haja uma má repercussão. Com base nesses aspectos, neste caso iremos delinear os possíveis riscos que podemos deparar durante as nossas entrevistas como os seguintes:

Tomar o tempo das interlocutoras ao responder ao questionário online: Para tentar minimizar este risco, informaremos aos/as entrevistadas que as questões do questionário serão de caráter subjetivo, no total de 5 (cinco) perguntas, e estimamos que a participante leve entre 10 e 20 minutos para responder;

Tomar o tempo dos/as entrevistadas para as entrevistas ou responder aos questionários: Para tentar minimizar este risco, informaremos O/as entrevistados/as que os encontros terão duração máxima de 1h30min, sendo possível, a partir do diálogo a definição de horário e dia mais convenientes para todas;

Quebra de anonimato/Invasão de Privacidade/Exposição de imagem e áudios: Será estabelecido um acordo entre as partes de que não será permitido o uso de equipamentos de áudio e vídeo por quaisquer integrantes da roda de conversa, com o objetivo de proteger a privacidade, exceto por parte da pesquisadora, nos momentos de registro da atividade, respeitando a confidencialidade das partes; Para os dados coletados e armazenados no computador usaremos programas credenciados de proteção aos dados.

Desconforto/Vergonha/Constrangimento relacionado a presença do pesquisador ou de outros integrantes da roda de conversa/Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais: Deverá ser garantido o sigilo daquilo que for falado entre as partes, garantindo a não utilização das informações tendo como objetivo o prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou financeiro, podendo somente ser usado pela pesquisadora com o fim científico, respeitando a confidencialidade e anonimato;

Responder a questões sensíveis/ Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado: Garantir uma abordagem cautelosa e respeitosa as interlocutoras, considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças, além de promover sua privacidade em ambiente tranquilo e seguro, assumindo o compromisso de não divulgar os nomes das interlocutoras ou qualquer outra informação que permita a sua identificação individual; é também necessário promover a confidencialidade dos dados e o seu armazenamento adequado.

Dentre os benefícios da pesquisa destaca-se, além da contribuição para a construção da Dissertação em Humanidades, esta pesquisa busca analisar a escola como um espaço em que é possível fomentar a construção de uma educação antirracista, do reconhecimento da diversidade cultural, do letramento racial para uma efetiva promoção da igualdade racial, a partir da experiência dos docentes da rede municipal de educação de Fortaleza. Deste modo, podemos afirmar que este projeto de pesquisa reúne importância acadêmica, política e social.

DIREITOS DO(A) PARTICIPANTE

A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo, da mesma forma, que as informações obtidas terão como único objetivo a realização da pesquisa. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Garantimos também que essa pesquisa tem caráter voluntário e a interlocutora terá a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. E ainda, para participar da mesma, não será oferecido nenhum valor. Também não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Informo-lhe também que, caso autorize, a senhora assinará este Termo de Consentimento e receberá uma via em seu e-mail pessoal. Garantimos que a sua identificação será preservada, e será mantido o anonimato. A sua participação é de caráter voluntário, isto é, a qualquer momento os senhores podem recusar-se a participar das rodas de conversa e retirar seu consentimento, entrando em contato com a responsável pela pesquisa, Ana Cássia Alves Cunha, pelo telefone (085- 997930920) e/ou contato eletrônico: vivian.rodrigues8@gmail.com. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

O COMITÊ DE ÉTICA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira (UNILAB) encontra-se disponível para esclarecer dúvidas e/ou reclamações quanto à sua participação no referido estudo por meio do telefone (85) 33326190 e/ou contato eletrônico: cep@unilab.edu.br. Endereço: Sala 13A, Bloco Administrativo II, Campus da Liberdade, Avenida da Abolição, nº 3, Centro, CEP: 62.790-000, Redenção – Ceará – Brasil.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO (ELETRÔNICO)

Eu, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante. A pesquisadora me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação, assim como, me deu garantia que as informações coletadas na pesquisa terão a finalidade exclusiva para a realização da pesquisa. A pesquisadora me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção do meu vínculo institucional, assim como, fui informado também que devo imprimir ou gerar um pdf do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para a pesquisadora.

() ACEITO PARTICIPAR

() NÃO ACEITO PARTICIPAR

(Assinatura do(a) participante)

Anexo 2 – Instrumento de pesquisa



INSTRUMENTO DE PESQUISA

TÍTULO DA PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Roteiro dos questionamentos a serem realizados junto aos professores(as) autores(as) dos projetos que estão sendo estudados na pesquisa:

- a. O que motivou a escolha da temática e o desenvolvimento deste projeto específico na sua escola?
- b. Considerando seu pertencimento étnico-racial, quando e como você percebeu a necessidade urgente de desenvolver este projeto em específico, voltado para as Relações Étnico-Raciais, no contexto da sua escola e dos Anos Finais?
- c. De que maneira as ações pedagógicas do seu projeto buscaram abordar e desmistificar o racismo estrutural da sociedade brasileira e promover o letramento racial e a formação de postura antirracista dos(as) estudantes que participaram das ações projetos?
- d. Na sua percepção, as ações de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na escola ganharam continuidade e se integraram ao cotidiano escolar após a execução do projeto financiado, ou elas seguem sendo uma estratégia pontual atrelada a editais e projetos específicos?
- e. O Edital de Financiamento Boas Práticas, na prática, forneceu o suporte necessário financeiro, logístico e pedagógico, para o desenvolvimento de ações pedagógicas no seu projeto?
- f. Como você avalia a contribuição real deste edital para a institucionalização de ações educativas antirracistas na rede municipal de Fortaleza? E se ocorrem Formações Continuidas específicas para o letramento racial dos professores da rede de ensino?