



**CEAM**

Centro de Estudos  
Avançados Multidisciplinares



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA  
INFÂNCIA E JUVENTUDE  
CEAM/UNB

Universidade de Brasília – UnB  
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares - CEAM  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude - PPGPIJ

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS NO DISTRITO FEDERAL: O OLHAR DAS ORIENTADORAS  
EDUCACIONAIS**

**Discente:** Flávia Evangelista de Souza Soares

**Orientadora:** Profa. Dra. Tatiana Yokoy

Brasília, março de 2025.

## RESUMO

A pesquisa investiga as significações de orientadoras educacionais do DF relacionadas à educação das relações étnico-raciais (ERER) e práticas pedagógicas cotidianas relacionadas a relações étnico-raciais. Apresenta um histórico sobre a construção social racista do Brasil e nas escolas; os marcos sobre educação étnico-racial na política educacional brasileira; e o papel da escola na construção de uma educação antirracista, com destaque para atuação do(a) orientador(a) educacional. Foram privilegiadas obras de intelectuais negros/as brasileiros/as, de várias áreas do conhecimento. O objetivo geral da pesquisa é compreender a construção das públicas educacionais para as relações étnico-raciais no Distrito Federal, a partir da perspectiva de orientadores educacionais. Os objetivos específicos são: 1) Identificar as significações de orientadores(as) educacionais que atuam na da rede pública do DF sobre o trabalho pedagógico relacionado a questões étnico-raciais na educação básica do DF; 2) Identificar as significações de orientadores(as) educacionais que atuam em escolas públicas da educação básica do território da Estrutural-DF sobre os desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas a relações étnico-raciais; e 3) Ponderar criticamente sobre políticas públicas educacionais relacionadas a questões étnico-raciais, no que se refere à promoção e à garantia de direitos de educandos(as) e educadores(as). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 orientadoras educacionais, sendo 2 que atuam em instâncias gestoras e 3 atuam nas escolas públicas da Estrutural-DF. Foi realizada Análise Temática das entrevistas e identificaram-se 3 temas: 1) Racismo estrutural; 2) Formação continuada de educadores(as) em relações étnico-raciais para a construção de uma educação antirracista e afrocentrada; e 3) Implementação e avaliação da política pública educacional para as relações étnico-raciais. As análises indicaram a necessidade de que o trabalho pedagógico em ERER, tanto em nível de gestão quanto em nível da prática pedagógica no cotidiano escolar, aborde o racismo estrutural e que exista mais investimento no debate institucional sobre questões raciais. Ficou explícita a necessidade de ações de formação (inicial e continuada) de educadores(as) e gestores(as) no campo da ERER, para a construção de uma educação antirracista e afrocentrada. Os resultados mostraram que a elaboração de documentos norteadores e a disponibilização pela gestão de materiais pedagógicos que apoiem educadores(as) a realizar práticas pedagógicas em ERER é relevante. Dentre os desafios na implementação e avaliação sistemática da política pública educacional para ERER, foram identificadas a necessidade de priorização da agenda étnico-racial e de mecanismos de avaliação de ERER para monitoramento da sua eficácia. Também foi evidente a necessidade de maior articulação e comunicação efetiva entre equipes gestoras, equipes escolares e toda a comunidade pedagógica, incluindo educandos(as), suas famílias e comunidades. As análises mostraram a relevância da atuação do(a) orientador(a) educacional nas escolas públicas do Distrito Federal para uma educação antirracista e afrocentrada, para a efetividade da ERER, a promoção de novas práticas educativas, para consolidar a parceria entre toda a comunidade escolar, e para a formação continuada dos(as) educadores(as).

**Palavras-chave:** relações étnico-raciais; educação; orientador educacional; política pública; análise temática.

## ABSTRACT

The research investigates the meanings attributed by educational counselors in the Federal District (DF, Brazil) regarding education on ethnic-racial relations (ERER) and daily pedagogical practices related to ethnic-racial relations. It presents a historical overview of Brazil's racist social construction and its impact on schools; the milestones of ethnic-racial education in Brazilian educational policies; and the role of schools in building an anti-racist education, emphasizing the role of educational counselors. The study prioritizes works by Black Brazilian intellectuals from various fields of knowledge. The general objective of the research is to understand the development of public educational policies for ethnic-racial relations in the Federal District from the perspective of educational counselors. The specific objectives are: 1) To identify the meanings attributed by educational counselors working in the public education system of the DF regarding pedagogical work related to ethnic-racial issues in basic education; 2) To identify the meanings attributed by educational counselors working in public schools in the city of Estrutural-DF area regarding the challenges faced in their daily pedagogical practices related to ethnic-racial relations; and 3) To critically reflect on educational public policies related to ethnic-racial issues, particularly concerning the promotion and guarantee of rights for students and educators. Semi-structured interviews were conducted with five educational counselors: two working in management positions and three working in public schools in Estrutural-DF. A Thematic Analysis of the interviews was carried out, identifying three main themes: 1) Structural racism; 2) Continuing education for educators in ethnic-racial relations to build an anti-racist and Afro-centered education; and 3) Implementation and evaluation of public educational policies for ethnic-racial relations. The analyses indicated the need for pedagogical work on ERER, both at the management level and in everyday school practices, to address structural racism and increase institutional investment in racial issues. The findings highlighted the need for initial and ongoing training programs for educators and administrators in the field of ERER to foster an anti-racist and Afro-centered education. The results also showed that the development of guiding documents and the availability of pedagogical materials by school management to support educators in implementing ERER practices are crucial. Among the challenges in implementing and systematically evaluating public educational policies for ERER, the study identified the need to prioritize the ethnic-racial agenda and establish assessment mechanisms to monitor its effectiveness. Additionally, the research emphasized the need for greater coordination and effective communication between management teams, school staff, and the entire educational community, including students, their families, and local communities. The findings underscored the importance of the role of educational counselors in public schools in the Federal District for fostering anti-racist and Afro-centered education, ensuring the effectiveness of ERER, promoting new educational practices, strengthening partnerships within the school community, and supporting the continuing education of educators.

**Keywords:** ethno-racial relations; education; educational counselor; public policy; thematic analysis

## SUMÁRIO

1. Apresentação.....	08
2. Revisão de literatura .....	13
2.1. Breve histórico sobre a construção social racista do Brasil e na escola .....	13
2.2. Marcos na política educacional sobre educação étnico-racial do país .....	21
2.3. O papel da escola com destaque para o(a) orientador(a) educacional na construção de uma educação antirracista .....	28
3. Percurso Metodológico .....	34
3.1. Procedimentos éticos de pesquisa .....	35
3.2. Procedimentos de construção de informações .....	36
3.2.1. Entrevistas semiestruturadas .....	36
3.3. Participantes.....	39
3.4. Materiais e Instrumentos .....	40
3.5. Procedimentos de Análise .....	40
4. Resultados e Discussões .....	41
4.1 Tema 1. Racismo estrutural: “A criança não nasce racista. Ela está aprendendo com seus familiares e aí traz para a escola” .....	41
4.2 Tema 2. Formação continuada de educadores(as) em relações étnico-raciais: “Mas é muito pouco, acho que pode melhorar muito”.....	45
4.3 Tema 3. Implementação e avaliação da política pública educacional para as relações étnico-raciais: “Eu não consigo ter essa visão de cima para baixo” .....	50
5. Considerações finais .....	55
6. Referências bibliográficas .....	63
7. Apêndices .....	70
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista (Professor e Orientador educacional) .....	70
APÊNDICE II- Roteiro de entrevista (Orientadora Educacional da SUBEB e da GDHD) .....	72
APÊNDICE III - Roteiro de entrevista (Orientador/a Educacional da unidade escolar).....	74
8. Anexo .....	76
ANEXO I - Autorização para pesquisa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal .....	76

## 1. Apresentação

Convidamos o(a) leitor(a) a um exercício reflexivo. Imagine que alguém lhe diz que você não é mais considerado(a) um ser humano, que você não tem alma e que você é um ser irracional. Por conta disto, você é agredido violentamente, arrancado de sua terra e arrastado(a) para um navio. Se você sobreviver às condições dessa viagem, chegará a uma terra desconhecida. Ali, você será vendido(a) a um estranho, que será o seu dono. Você fará trabalhos forçados e sofrerá todo o tipo de violência. Não há justiça para você denunciar os abusos sofridos. Você jamais voltará à vida que conhecia nem verá seus parentes e amigos.

Terrível, não é? Os descendentes de africanos/as passaram por esse processo ao longo do tempo, entre os séculos XV até metade do século XX, para atender diferentes ciclos econômicos. Hoje, o tráfico de escravizados(as) é hoje considerado um crime contra a humanidade. Entretanto, as consequências dos processos escravistas coloniais permanecem ainda hoje em nossa sociedade, inclusive dentro das escolas, como discutiremos nesta dissertação.

A pesquisa investiga as políticas públicas no campo da educação voltadas para as relações étnico-raciais no Distrito Federal, a partir do olhar das orientadoras educacionais. As relações étnico-raciais dizem respeito ao jogo de enfrentamento entre a suposta inferioridade africana e superioridade europeia, ambas construções históricas e sociais (Munanga, 1986). Ao compreendermos esse "jogo", podemos melhor entender as condições desiguais de vida entre indígenas, brancos e negros, e seus descendentes, na sociedade brasileira.

Segundo o educador e biólogo Douglas Verrangia (2022), as relações étnico-raciais são estabelecidas nas práticas sociais a partir de categorias classificatórias pré-concebidas sobre semelhanças e diferenças relacionadas a diferentes origens e pertencimentos raciais e étnicos, como as que são atribuídas a pessoas negras, brancas, indígenas, judeus e outras. No Brasil, o autor pondera que estas relações são atravessadas por diversos preconceitos, discriminações e tensionamentos na convivência entre pessoas negras, descendentes de africanos escravizados e que são frequentemente marginalizadas, e pessoas brancas, descendentes de europeus escravistas e/ou imigrantes dos séculos XIX e XX.

As relações étnico-raciais são entendidas como aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por

conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial e étnico individual e coletivo. Isto é, pautam-se no fato de que para nós mesmos e para os outros, pertencemos a uma determinada raça, e todas as consequências deste pertencimento (Verrangia, 2022, p.494).

Este estudo foi motivado a partir de reflexões da pesquisadora, que atua como pedagoga-orientadora educacional há 15 anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no território periférico da cidade Estrutural-DF, sobre os atravessamentos raciais eurocentrados e coloniais. Segundo a Codeplan (2022), a ocupação da Estrutural-DF se iniciou na década de 1960, na região ao norte da via Estrada Parque Ceilândia (EPCL)/ DF-095/ Estrutural com o aterro sanitário denominado popularmente como “Lixão da Estrutural”. Em suas imediações, poucos anos depois, surgiu um pequeno número de barracos ocupados por catadores(as) de lixo. Apesar dos perigos de contaminação provenientes do aterro e proximidade com um gasoduto e de riscos ambientais ao Parque Nacional de Brasília, o plano de evacuação planejado para a ocupação falhou e hoje a Estrutural é a Região Administrativa SCIA/Estrutural estabelecida no DF.

A PDAD 2022 (Codeplan, 2022) indica que havia 35.520 habitantes urbanos na SCIA/Estrutural, sendo 50,7% do sexo masculino e 49,3% do sexo feminino. A distribuição por raça/cor da pele da sua população é de 76,6% de pessoas autodeclaradas negras, sendo 61,8% pardas e 14,8% pretas. A cidade da Estrutural-DF é a Região Administrativa com o maior índice de vulnerabilidade social no mapa desigualdade social do Distrito Federal. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2023), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2023 das instituições de ensino localizadas na Estrutural, que fazem parte da pesquisa, ficou aquém da média de 6,4 pontos alcançada pelo Distrito Federal naquele mesmo ano.

Além disso, um diálogo com uma menina negra de cinco anos durante uma roda de conversa na escola marcou minha trajetória profissional e pessoal e me motivou a realizar o mestrado. Ela dizia: “A cor da Isabela<sup>1</sup> (menina branca) é a mais bonita!” e “Tia Flávia, eu não quero essa cor de cocô!”. Isso me impactou pessoalmente, pois sou uma mulher que se reconheceu como pessoa negra quando adulta e também estudei em escolas públicas na infância, onde vivenciei situações de racismo e sentimentos parecidos com os daquela menina. A partir do entendimento de que vivemos em uma sociedade estruturalmente racista, posicione-me do meu lugar de fala, a partir do meu olhar, da minha vivência e da minha interpretação da

---

<sup>1</sup> Nome fictício para a criança.

realidade enquanto mulher negra. Adoto o conceito de “lugar de fala”, definido pela filósofa Djamila Ribeiro enquanto postura ética, “pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (Ribeiro, 2019. p. 83).

O diálogo com aquela criança também me impactou profissionalmente, pois verifico, como orientadora educacional, na convivência cotidiana com as crianças, corpo docente, equipe de gestão e a equipe administrativa e de apoio, a necessidade de maiores investimentos nas temáticas de raça e etnia, além de questões de gênero e diversidade sexual, na formação de educadores(as), tanto na formação inicial nas licenciaturas quanto na formação continuada. Muitos(as) educadores(as) e orientadores(as) educacionais têm dificuldade em materializar as ações públicas sobre relações étnico-raciais preconizadas na legislação no cotidiano nas práticas pedagógicas e didáticas das escolas públicas.

Defendo que educar é um ato social que não se restringe à transmissão de conteúdos escolares dentro de uma sala de aula. “A educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana” (Freire, 2003, p.10). A educação anda lado a lado com a garantia de direitos e com a promoção do desenvolvimento humano, em suas diversas dimensões: cognitivas, afetivas, sociais, subjetivas e coletivas. A pesquisa reconhece a relevância de políticas públicas em educação para a promoção de igualdade racial para o enfrentamento do histórico silenciamento e apagamento de populações afro-brasileiras. Optou-se pelo foco nas relações étnico-raciais no campo da política pública de educação, considerando sua organização política e curricular e a formação continuada de educadores a respeito de relações étnico-raciais.

A pesquisa se alinha às recomendações para governos estaduais e federal a respeito de políticas de equidade étnico-racial sistematizadas recentemente pela organização não-governamental *Todos pela Educação* (2022). As recomendações transversais ressaltam a necessidade de fortalecer a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no país, incluindo recursos e ações de: pesquisa, monitoramento e avaliação que tenham recorte étnico-racial; letramento em questões raciais e formação de professores e gestores escolares; revisão de materiais pedagógicos, inclusive de Projetos Políticos Pedagógicos, para a inclusão da ERER; a abordagem de situações de preconceito e discriminação, com oferta de apoio às escolas para combater manifestações diversas de racismo; e o monitoramento de indicadores educacionais e dos efeitos do racismo na subjetividade, na identidade, na inserção social e nas vidas de

educandos(as).

O estudo utiliza o conceito de "políticas públicas" proposto pelo professor de administração pública e análise de políticas públicas no Brasil Leonardo Secchi em seu livro "Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise e Casos Práticos". Conforme Secchi (2016), políticas públicas se referem ao conjunto de decisões, ações, omissões ou interações tomadas por governos, entidades ou outros participantes sociais com o objetivo de satisfazer as necessidades sociais, solucionar problemas ou fomentar o bem-estar coletivo. Essas políticas se expressam através de programas, leis, medidas governamentais e outras ações, sempre visando atingir resultados que tenham impacto na sociedade. "Políticas públicas tratam do conteúdo simbólico concreto e do conteúdo simbólico das decisões políticas. Uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público" (Secchi, 2016, p. 3).

Secchi (2016) ressalta que as políticas públicas envolvem diversos atores, incluindo o governo, a sociedade civil e o setor privado, e seguem um ciclo de diferentes etapas. Embora existam diversas versões de ciclos de políticas públicas, ele adota o seguinte modelo de sete fases para o ciclo de políticas públicas: 1) identificação do problema – reconhecimento da questão que exige intervenção do Estado; 2) formação da agenda – conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes; 3) formulação de alternativas – desenvolvimento das alternativas e escolha da solução mais adequada; 4) tomada de decisão – escolha da política a ser implementada; 5) implementação – execução da política por meio de programas, projetos e ações; 6) avaliação – Análise dos resultados e impactos da política; e a 7) extinção da política. Estas etapas não são lineares ou excludentes entre si e são organizadas com a finalidade de sistematizar de maneira didática a complexidade de uma política pública e auxiliar políticos, gestores e pesquisadores do campo.

O processo de elaboração de políticas públicas (*policy-making process*) também é conhecido como ciclo de políticas públicas (*policy cycle*). O ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases interpretativas e sequenciais. Apesar de sua utilidade heurística, o ciclo de políticas públicas raramente reflete a real dinâmica ou a vida de uma política pública. As fases geralmente se apresentam misturas, as sequencias se alternam (Secchi, 2016, p. 33).

O estudo aplica o conceito do autor de uma política pública multicêntrica de Secchi (2016), que implica a participação e a cooperação de diversos atores e centros de decisão, não se limitando ao governo como único encarregado de sua criação, execução e avaliação. Este modelo reconhece que a governança atual é caracterizada pela complexidade e pela exigência de coordenação entre diversas esferas e segmentos da sociedade. "A perspectiva multicêntrica,

em contraste com a perspectiva estatista, leva em conta organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (policy networks), além dos atores estatais, como protagonistas na formulação de políticas públicas” (Secchi, 2016, p. 4).

No contexto da pesquisa, compreender essa definição de política pública de Secchi (2016) ajuda a analisar as políticas educacionais para as relações étnico-raciais no Distrito Federal, considerando o seu ciclo e suas fases que se são interdependentes e flexíveis. O objetivo geral da pesquisa é compreender a construção das públicas educacionais para as relações étnico-raciais no Distrito Federal, a partir da perspectiva de orientadoras educacionais. Os objetivos específicos são:

- Identificar as significações das orientadoras educacionais que atuam na da rede pública do DF sobre o trabalho pedagógico relacionado a questões étnico-raciais na educação básica do DF;
- Identificar as significações das orientadoras educacionais que atuam em escolas públicas da educação básica do território da Estrutural-DF sobre os desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas a relações étnico-raciais; e
- Ponderar criticamente sobre políticas públicas educacionais relacionadas a questões étnico-raciais, no que se refere à promoção e à garantia de direitos de educandos(as) e educadores(as).

A seguir, apresenta-se a revisão da literatura da pesquisa, que privilegiou obras de intelectuais negros(as) brasileiros(as), de várias áreas do conhecimento, com um breve histórico sobre a construção social racista do Brasil e nas escolas; os marcos na política educacional sobre educação étnico-racial do país; e o papel da escola na construção de uma educação antirracista, com destaque para a atuação do(a) orientador(a) educacional. Apresentamos os conceitos centrais para a pesquisa, como: raça, racismo estrutural, meritocracia, racismo científico, preconceito racial, discriminação racial, população negra, branquitude, reparação, ação afirmativa, decolonialidade, educação antirracista, dentre outros. Na sequência, detalhamos a metodologia do estudo e os resultados e a discussão dos achados da pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa, além das referências bibliográficas e os apêndices e anexo.

## **2. Revisão de Literatura**

### **2.1. Breve histórico sobre a construção social racista do Brasil e na escola**

Tratar a temática do racismo, no Brasil, é um verdadeiro desafio. Embora muitas pessoas admitam a existência do fenômeno do racismo, dificilmente reconhecem práticas racistas em si mesmas e nas suas ações do seu dia-dia, como discutido pela pedagoga Nilma Lino Gomes (2005) e mais recentemente por Madureira et al. (2021). A ambiguidade e sutileza que, muitas vezes, acompanham as atitudes racistas em nosso país originaram-se no período colonial (como discutido pelo sociólogo Florestan Fernandes, 2008) e permanece nos dias de hoje.

No Brasil, o racismo é entendido como crime inafiançável e imprescritível (Brasil, 1989). Apesar disso, ainda hoje, o racismo pode ser evidenciado pelas desigualdades raciais nas condições de vida da população negra brasileira e pelas fragilidades de acesso às políticas públicas de educação, trabalho e saúde, como discutido por Nilma Lino Gomes (2005).

Outros preocupantes indicadores sociais a este respeito são associados ao lugar inferiorizado ao qual grande parte da população negra foi relegada no sistema econômico e produtivo; à perseguição a religiões de matrizes africanas, e à violência policial que recai sobre corpos negros, dentre outros. Estudos mais recentes apontam que as populações negras que vivem em comunidades populares, especialmente jovens negros periféricos, são, ainda hoje, os principais alvos de processos de estigmatização, criminalização, aprisionamento e mecanismos estatais de controle social (Yokoy; Rodrigues, 2021), de práticas policiais repressivas (Silva, 2023) e violência policial (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023). Durante a pandemia de Covid-19, os(as) brasileiros(as) indígenas e afrodescendentes foram os(as) mais afetados(as) por desigualdades socioeconômicas (OXFAM, 2022).

De acordo com o advogado e filósofo Silvio Almeida (2018, p. 25):

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Seu conceito de racismo estrutural tem inspirado uma nova geração de pesquisadores(as) negros(as) brasileiros(as), inclusive, a presente pesquisa. Explica que o

racismo constitui a estrutura da sociedade, o que inclui as relações políticas, jurídicas e econômicas. Isso é, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (Almeida, 2018, p. 38).

Silvio Almeida (2018) também diferencia a discriminação racial e o preconceito racial. A primeira se relaciona à “atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (p. 23), implicando na adjudicação de vantagens e desvantagens motivadas pela raça de uma pessoa. Já o preconceito racial se refere ao “juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (p.22). Ele exemplifica alguns preconceitos raciais, como qualificar pessoas negras como alegadamente violentas e pessoas judias como sovinas.

Em Psicologia Cultural, os preconceitos e o racismo são interpretados como “fenômenos de fronteira” (Madureira et al., 2021, p. 244), considerando a metáfora de fronteiras como membranas semipermeáveis. Os preconceitos correspondem a “fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente, com profundas raízes afetivas e que funcionam como barreiras culturais entre grupos sociais e indivíduos” (p. 250). Já o racismo

O racismo é uma forma de preconceito que perpassa questões relativas aos significados compartilhados em relação às características do corpo, transformando determinadas marcas corporais (como a cor da pele e o tipo de cabelo) em signos visuais com forte conotação pejorativa. Tais signos visuais tendem a acionar uma série de estereótipos negativos (p. 248)

De acordo com o antropólogo congolês naturalizado brasileiro Kabengele Munanga (1986), um relevante impacto da colonização foi a desqualificação das identidades das pessoas negras. Madureira et al. (2021) analisam que a colonização teve um impacto significativo na formação da identidade da comunidade negra no Brasil; muitas pessoas negras, no contexto brasileiro, caracterizado por grandes desigualdades, internalizaram concepções negativas que os colonizadores propagavam a respeito dos negros e começaram a ver o branqueamento como um meio de reconhecimento social e de acesso a direitos. Madureira et al. (2021) nomeiam de racismo internalizado o processo pelo qual indivíduos de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados e estigmatizados começam a aceitar a ideia de sua suposta inferioridade, o que tem consequências perniciosas para sua saúde.

Para a psicóloga Maria Aparecida (Cida) Bento (2002), o branqueamento foi um processo criado e perpetuado pela elite branca brasileira, que constrói um “imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais” (p.26). A branquitude é compreendida pela autora “como um lugar de privilégio, de poder, construído historicamente” (Bento, 2022, p. 34), como “um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade” (p.35) e como um “conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas” (p.35), silenciadas e ocultas. A branquitude se aproxima de vantagens sociais, estruturais e raciais e processos de opressão, dominação e invisibilização da presença e das contribuições negras na sociedade brasileira.

O sistema colonial e escravista considerava os(as) africanos(as) como destituídos(as) de razão, alma e humanidade, como discutido pela filósofa crítico- decolonial, feminista e antirracista Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023). Esse processo ideológico de construção de inferiorização de pessoas negras contou, inclusive, com a sua legitimação científica por estudos acadêmicos entre os séculos XVI e XXI, que classificavam de modo hierárquico grupos humanos, de modo a desqualificar os povos colonizados, como muitos povos africanos.

Nilma Lino Gomes (2005) contextualiza o racismo científico a partir da hegemonia na Europa de correntes ideológico- científicas que reforçavam a ideia de superioridade da raça branca, a exemplo de vertentes do positivismo, evolucionismo e naturalismo:

Durante muitos anos, o uso do termo raça na área das ciências, da biologia, nos meios acadêmicos, pelo poder político e na sociedade, de um modo geral, esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras e possibilitou tragédias mundiais como foi o caso do nazismo (Gomes, 2005, p. 50).

Alguns intelectuais brasileiros utilizaram ideias evolucionistas e eugenistas europeias como modelo de análise para a nossa sociedade, a exemplo das elites presentes em instituições como os Museus Etnográficos, os Institutos Históricos e Geográficos, e as escolas de Medicina e de Direito do final do século XIX e início do século XX, como analisado pela antropóloga e historiadora Lilia Schwarcz (1993, 1994). Essas ideias assumiam a premissa da condição de degeneração da pessoa negra, apresentavam a tese do branqueamento da população como solução para o progresso e desenvolvimento nacional, e contribuíram para o surgimento do mito da democracia racial brasileira.

Segundo a psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza (1983), ao falarmos sobre o conteúdo ideológico do mito democracia racial, estamos nos referindo a sua capacidade de dissimular verdades, de modo a naturalizar opressões construídas historicamente e socioculturalmente:

(...) o mito não é uma fala qualquer. É uma fala que objetiva escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história, transformá-la em “natureza”. Instrumento formal da ideologia, o mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológica e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação. Enquanto produto psíquico, o mito resulta de um certo modo de funcionamento do psiquismo em que predomina o processo primário, o princípio do prazer e a ordem do imaginário (Souza, 1983, p. 25).

O mito da democracia racial pode ser relacionado a outro mito: o da meritocracia. Djamila Ribeiro (2019) apresenta o conceito de meritocracia como a corrente de pensamento que sustenta que o êxito de um indivíduo é consequência direta do seu mérito pessoal, isto é, dos seus esforços, competências e habilidades. Ela questiona a ideia de meritocracia no Brasil, que oculta a realidade de que as pessoas no Brasil, frequentemente, têm acesso desigual a oportunidades, inclusive escolares.

Muitas vezes, casos de pessoas negras que enfrentam grandes dificuldades para obter um diploma ou passar em um concurso público são romantizados. Entretanto, ainda que seja bastante admirável que pessoas consigam superar grandes obstáculos, naturalizar violências e usá-las como exemplos que justifiquem estruturas desiguais é não só cruel, como também uma inversão de valores. Não deveria ser normal que, para conquistar um diploma, uma pessoa precise caminhar quinze quilômetros para chegar à escola, estude com material didático achado no lixo ou que tenha que abrir mão do almoço para pagar um transporte (Ribeiro, 2019, p.48).

Na contemporaneidade, há um grande questionamento no uso da categoria “raça”, a partir de seu ponto de vista biológico e da sua ênfase nas diferenças morfológicas dos seres humanos. Segundo Silvio Almeida (2018), o conceito de raça surgiu no contexto da expansão do colonialismo europeu, como instrumento de classificação dos indivíduos, e é a base da justificativa para a “submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania” (p. 20). Ainda hoje, muitas características atribuídas a negros, a indígenas e a outras populações discriminadas permanecem em nosso imaginário social, sem a devida abordagem crítica e histórica da opressão direcionada a estas populações.

Para a superação do racismo no Brasil, consideramos que a discussão qualificada sobre raça, como construção social e em seu sentido político, é necessária no debate social e educacional. É necessário refletir sobre elementos que configuram a identidade do Brasil como nação diversa, desconstruindo o mito fundador do Brasil que ideologicamente afirma uma harmonia racial entre negros, brancos e povos originários, como apontado por Nilma Lino Gomes (2005). Ela critica que este discurso ideológico dificulta a luta contra o racismo, ao escamotear as barbáries infligidas contra os africanos que foram escravizados no país, e seus descendentes, ao longo da construção histórica, política e cultural da sociedade brasileira.

Concordamos com Nilma Lino Gomes (2005) que os conceitos e termos utilizados para se referir às pessoas negras brasileiras são construções sociais cujo debate é importante para combater o racismo acadêmico e para aprofundar a leitura sobre relações raciais no Brasil e sobre a trajetória dos(as) africanos(as) e de seus(suas) descendentes, em termos históricos, sociais, culturais e políticos. A pedagoga ressalta a importância da discussão destes termos, para o diálogo entre reflexões teórico-científicas da academia e a prática social dos movimentos sociais (a exemplo do Movimento Negro Unificado) e do campo educacional (inclusive, para a educação da população brasileira sobre as relações étnico-raciais).

No tensionamento entre teorias modernas racistas e as teorizações contemporâneas sobre relações étnico-raciais, verificamos importantes reflexões para a presente pesquisa. O sociólogo brasileiro Pedro Demo (2017) afirma que, de um lado, estão intelectuais e instituições que pretendem afirmar a superioridade ocidental europeia nos conhecimentos científicos, reafirmando visões colonialistas e liberais. De outro, intelectuais e instituições que lançam novas luzes sobre a formação da sociedade brasileira, ao reivindicar o lugar dos(as) africanos(as) e de seus descendentes, bem como dos povos indígenas e das comunidades tradicionais brasileiras.

Nilma Lino Gomes (Gomes, Silva e Brito, 2021) afirma que há atualmente no Brasil um movimento de intenso questionamento do racismo acadêmico e da colonialidade do saber, como um dos resultados do impacto das cotas como política de igualdade racial no Ensino Superior. Segundo Gomes (2019), o conhecimento construído por pessoas negras trouxe importantes questões teóricas nas áreas do conhecimento das humanidades e das ciências sociais.

Vários conceitos e categorias analíticas com os quais estamos comodamente acostumados a trabalhar têm sido indagados pela juventude negra, periférica, quilombola, do campo, indígena, trans que chegou por direito ao ensino superior, trazendo a sua corporeidade, sua experiência estética, outros conceitos, outros autores e autoras, outras indagações advindas das suas experiências sociais. Isso tem feito a universidade repensar a sua relação com o conhecimento (Gomes, Silva e Brito, 2021, p. 10).

Como discutido por Madureira et al. (2021), o apagamento das demandas da população negra, inclusive após abolição da escravatura, contribuiu para as grandes vulnerabilidades enfrentadas pelas pessoas negras no Brasil. Em geral, não há a devida discussão sobre a ausência de políticas de inclusão social de povos que foram escravizados, contribuindo para o genocídio do negro brasileiro, como afirmado pelo artista e político Abdias do Nascimento (2016), e para o epistemicídio dos saberes negros e a desqualificação de pessoas negras, analisados pela filósofa Sueli Carneiro (2023).

Hoje, no Brasil, a população negra é definida, pelo Artigo 1º da Lei nº 12.288/2010, Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), como “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) assume que o conceito “raça” é “uma categoria socialmente construída na interação social e não como um conceito biológico” (IBGE, 2023, p. 5). No censo brasileiro, se solicita que as pessoas autodeclarem sua cor ou raça em cinco categorias: preta; branca; amarela; parda; e indígena. Os dados do Censo de 2022 (IBGE, 2023) indicaram que 45,3% da população brasileira se declara parda; 43,5%, branca; 10,2%, pretas; 0,6%, indígenas; e 0,4%, amarelas. Pela primeira vez na história do Censo, registra-se que a maioria da população brasileira (55,5%) é negra, somatório dos percentuais de pardos e pretos.

Quem são os pardos? Para o IBGE (2023, p. 22), a categoria parda é utilizada “para a pessoa que se declarar parda ou que se identifique com mistura de duas ou mais opções de cor ou raça, incluindo branca, preta, parda e indígena”. Segundo Nilma Lino Gomes (2005), o termo pardo historicamente camuflou o fato de que a maioria da população brasileira é negra.

Outro termo que buscou ancorar a identidade de pessoas negras brasileiras na história e na cultura africanas, em oposição às definições biologizantes vinculadas ao racismo científico, foi afrodescendente. De acordo com as Orientações do Ministério da Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006, p. 215),

O termo afrodescendente se refere aos/às descendentes de africanos(as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros(as) (ou, às vezes “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil, de african american, na língua inglesa, em países como Estados Unidos (onde se usa também o termo black).

Inicialmente, a denominação “negro(a)” nasceu como designador de inferioridade nas teorias do racismo científico. Entretanto, recentemente, esta expressão tem sido ressignificada com um teor positivo em algumas comunidades socioculturais e linguísticas. No Brasil, conforme analisado pela socióloga Aline Correia Martins (2024), o termo “negro” foi adotado, a partir da década de 1970 pelo Movimento Negro Unificado (MNU), após ser alvo de intensos debates sobre identidade, interseccionalidades e sociopolítica. O geógrafo Denilson Araújo de Oliveira (2024, p. 295) diferencia o termo em minúsculo e em maiúsculo. O primeiro (negro) indicaria “a invenção pejorativa do eurocentrismo com o intuito deslegitimar a sujeição de povos africanos e em diáspora”. Já o termo em maiúsculo (Negro) referencia “a ressignificação e afirmação do protagonismo Negro na história na luta contra a opressão racial”.

Em outros contextos socioculturais, a expressão “negro/a” é significada como uma designação fortemente pejorativa e preconceituosa. Como discutido por Rahman, Yuzar e Kholid (2024), nos Estados Unidos da América, por exemplo, o termo “nigger” é considerado uma injúria racial fortemente ofensiva e conhecido como “a palavra com n” (*The N-word*). Por outro lado, no vernáculo da cultura hip hop afro-americana atual, o termo tem sido reapropriado para uso coloquial entre pessoas negras que são pares.

Como vimos, para Sílvia Almeida (2018), a vida social no Brasil é fundada sobre uma estrutura racista e às instituições cabem duas possibilidades: engajar-se na luta pela superação do racismo ou reproduzi-lo ao se silenciar sobre o tema. O racismo estrutural envolve as diversas instituições na nossa sociedade, inclusive as escolas.

Preconceitos, processos de exclusão e padrões identitários vinculados à branquitude têm sido historicamente promovidos por meio de processos pedagógicos nas escolas brasileiras. Nestas, o racismo se manifesta, por exemplo, por apelidos pejorativos e comentários de mau gosto que desqualificam a cor da pele e textura dos cabelos de estudantes e professores/as negros/as, bem como pela baixa representatividade da população negra no contexto escolar e acadêmico, como relatado por Madureira et al. (2021).

As instituições escolares podem perpetuar o racismo estrutural (Almeida, 2018), ao não abordarem as desigualdades étnico-raciais em seu cotidiano, contribuindo para uma cultura

organizacional racista. Chiavenato (2022) define que a cultura organizacional constitui uma complexa mistura de artefatos, valores compartilhados, pressupostos básicos, crenças, comportamentos, histórias, mitos, metáforas e outras ideias que, consideradas juntas, representam o modo particular de uma organização funcionar e trabalhar. Para este autor, existem perigos quando uma cultura organizacional se mantém imutável ao longo do tempo, mesmo diante de mudanças no mundo e no contexto da própria organização.

Se por um lado, as escolas têm reproduzido o racismo em suas práticas sociais cotidianas, por outro lado, também as escolas têm um papel essencial no enfrentamento ao racismo, como enfatizado por Madureira et al. (2021). Algumas ações para isso são exemplificadas por estas autoras, como: debates sobre questões raciais, o enfrentamento ativo de situações de racismo nas relações escolares, a formação permanente de educadores para lidar com questões raciais em sala de aula, a valorização de marcas corporais associadas à negritude, e maior representatividade negra no corpo docente.

Além disso, é necessário repensarmos como os povos indígenas e populações negras que foram escravizadas são representados de modo folclórico e caricatural na educação. Conforme analisado pelo antropólogo Mauro William Barbosa de Almeida (1987), em muitos livros didáticos, desde a educação jesuítica, povos originários são historicamente retratados a partir da ótica eurocentrada, como “selvagens”, “incivilizados”, a serem “salvos” via catequese. Populações afro-brasileiras foram historicamente representadas como pessoas objetificadas na figura de escravos em plantações de café. O complexo processo de abolição da escravidão, como um ato quase heroico de uma princesa.

Em obra mais recente, Cida Bento (2022, p. 43) traz outras diversas evidências de racismo institucional nas escolas brasileiras ainda hoje:

Nas escolas, por exemplo, sempre professoras e gestoras brancas, brinquedos e livros didáticos, planos de aula, projetos políticos-pedagógicos que dialogam exclusivamente com a branquitude. É na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos da cultura negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados.

Para o combate às desigualdades raciais, é importante que as políticas públicas reconheçam o racismo estrutural (Almeida, 2018) de nossa sociedade e que preconceitos e discriminações sejam alvo de ações públicas, inclusive dentro da política educacional. Assim

sendo, “o enfrentamento do tripé racismo-preconceito-discriminação precisa vir a se constituir no cerne da política de promoção da igualdade racial” (Theodoro, 2008, p. 171).

Concordamos com Nilma Lino Gomes (2005) que são necessárias políticas públicas específicas para a garantia de direitos sociais de pessoas e grupos que enfrentam desigualdades sociais que materializam diferenças marcadas por históricas opressões raciais. Para a pedagoga, as ações públicas da política educacional devem concretizar o princípio constitucional de igualdade e combater os nefastos efeitos da discriminação.

A próxima seção apresenta as principais legislações e normativas que balizam a educação das relações étnico-raciais no Brasil, afirmando a importância das ações afirmativas para a reparação de opressões e injustiças praticadas contra pessoas e grupos racializados. A legislação tem força normativa de amparar escolas públicas e privadas no dever de agir com objetivo de reverter esse cenário, que afeta o pleno desenvolvimento educandos(as) e educadores(as).

## **2.2. Marcos na política educacional sobre educação étnico-racial do país**

O princípio de igualdade da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) nos deixa claro que não deveria existir discriminação tampouco desigualdades entre brasileiros(as). Contudo, na realidade social cotidiana atualmente, o quadro é distinto, inclusive dentro das escolas brasileiras, como discutido na seção anterior, a partir de evidências de racismo institucional nas escolas brasileiras (Madureira et al., 2021; Bento, 2022).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4024/ 1961 (Brasil, 1961), reprovava o tratamento desigual motivado por preconceitos raciais e determinava “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (artigo 1º). Porém, não estabeleceu na prática de ensino como trabalhar a valorização da diversidade étnico-racial e não orientou ações concretas para a diminuição das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

As Leis nº 5.540/68 (Brasil, 1968), que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e nº 7044/82, que alterava lei sobre profissionalização do ensino de 2º grau (Brasil, 1982), continuaram a omissão

quanto a temática. Até aquele momento, as reivindicações e demandas do movimento negro foram desconsideradas nas legislações da política nacional de educação, ainda que o país tenha aderido a acordos internacionais voltados à eliminação de todas as formas de discriminação racial junto à Organização das Nações Unidas (Brasil, 1969).

Nilma Lino Gomes (2009) ressalta a importância histórica do movimento negro em processos educativos que lutam pela promoção da igualdade racial, por uma nova escrita da história do povo negro brasileiro, e por uma educação antirracista como ação estratégica para a garantia de direitos de pessoas e grupos negros no país. Por décadas, como enfatizado pela filósofa Djamila Ribeiro (2019), o Movimento Negro Feminista agiu obstinadamente pelo acesso e permanência da população negra aos diversos níveis e modalidades da educação e pelo reconhecimento da histórica contribuição epistêmica e cotidiana da população negra na construção e formação da estrutura social do país: “seria um movimento político, intelectual e de construção teórica de mulheres negras que estão envolvidas no combate às desigualdades para promover uma mudança social de fato” (Ribeiro, 2019, p. 49).

Benedito, Carneiro e Portella (2023) investigaram a atuação das secretarias de educação no ensino da história e cultura africana e afrobrasileira e enfatizam o papel central da educação na luta contra desigualdades raciais ao longo das duas últimas décadas (2003 a 2023). Elas construíram uma linha do tempo para mostrar o histórico das principais leis, planos, programas e ações públicas da política nacional de educação para o enfrentamento de desigualdades raciais. Essa linha do tempo, conforme as autoras, dá visibilidade aos avanços conquistados pelo movimento negro brasileiro, em diálogo com diversos outros atores sociais, como outros movimentos sociais, universidades e entes municipais, estaduais e federais. Por seu teor didático e panorâmico, reproduzimos abaixo a linha do tempo das autoras (Benedito, Carneiro e Portella, 2023, p. 23-31).

- 20 de dezembro de 1996 – FORMALIZAÇÃO- LEI 9.394/96: Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que cria diretrizes e organiza o sistema educacional público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior.
- 09 de janeiro de 2003 – FORMALIZAÇÃO- LEI 10.639/03: Altera a LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afrobrasileira no currículo escolar de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.
- 23 de maio de 2003 – FORMALIZAÇÃO- LEI 10.678/03: Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Objetivo: contribuir, promover, articular e assegurar os avanços das políticas de promoção da igualdade racial.
- 20 de novembro 2003 – REGULAMENTAÇÃO- DECRETO

4.886/03: Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). Objetivo: reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra.

- 17 de junho 2004 – REGULAMENTAÇÃO- PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CNE/CP 3/04, RESOLUÇÃO 1/04: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Objetivo: dar subsídios para a criação de programas, projetos políticos pedagógicos e currículos que busquem combater o racismo e as discriminações que atingem a população negra.

- 28 de julho 2004 – REGULAMENTAÇÃO- DECRETO 5.159/04: Cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC). Objetivo: viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

- 28 de dezembro de 2005 – IMPLEMENTAÇÃO- PORTARIA DO MEC 4.542/05: Cria a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA). Objetivo: elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto na Lei 10.639/03.

- 10 de março de 2008 – FORMALIZAÇÃO- LEI 11.645/08: Altera a LDB, modificando a Lei 10.639/03, e inclui no artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas.

- 20 de maio de 2008 - REGULAMENTAÇÃO - PORTARIA INTERMINISTERIAL MEC/ MJ/SEPPIR 605/08: Institui Grupo de Trabalho Interinstitucional para elaboração do Plano Nacional de Implementação das DCNs para ERER. Objetivo: elaborar metas e estratégias nacionais que visam subsidiar a construção de indicadores para a implementação da Lei 10.639/03.

- 20 de julho de 2010- FORMALIZAÇÃO- LEI 12.288/10: Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Objetivo: garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

- 20 de julho de 2010 – IMPLEMENTAÇÃO- Criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR). Objetivo: institucionalizar a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

- 02 de março de 2012 – REGULAMENTAÇÃO- DECRETO 7.690/12: Amplia o escopo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), incluindo o termo “inclusão”, que busca viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

- 18 de março de 2012 - IMPLEMENTAÇÃO- PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA. Tem como base seis eixos estratégicos: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; e condições institucionais.

- 29 de agosto de 2012 – FORMALIZAÇÃO- LEI 12.711/12: Institui cotas sociais e raciais no ensino superior federal, que transformam as

universidades e institutos federais a partir da presença de diferentes corpos. Também pressiona para que as cotas sejam adotadas por instituições de ensino superior estaduais.

- 20 de novembro de 2012 – REGULAMENTAÇÃO- RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CNE/CEB) 8/12: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- 2012 – AVALIAÇÃO- É PUBLICADA A PESQUISA MEC/UNESCO: “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”. A pesquisa revelou que não há uma uniformidade no processo de implementação da lei nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes.
- 09 de junho de 2014 – FORMALIZAÇÃO- LEI 12.990/14: Institui a reserva de vagas em concursos públicos da administração federal para candidatos negros, conforme texto do Art. 1º: “Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei.”
- 25 de junho de 2014 – FORMALIZAÇÃO- LEI 13.005/14: Promulga o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Entre as estratégias da meta 7 (fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades), estabelece a estratégia 7.25 (garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro brasileira e indígenas) e a estratégia 13.4 (promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência)
- 2015 - GUIA DE ATUAÇÃO MINISTERIAL - O MINISTÉRIO PÚBLICO E A IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LDB, ALTERADA PELA LEI 10.639/03: Dispõe de diretrizes para os membros do Ministério Público brasileiro no monitoramento da implementação da lei no âmbito local e traz modelos de instrumentos práticos de atuação.
- 02 de outubro de 2015 – REGULAMENTAÇÃO- A Medida Provisória nº 696, de 2015, convertida na Lei nº 13.266, de 2016, extingue a SEPPIR, incorporando suas atribuições à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos.
- 05 de abril de 2016 – FORMALIZAÇÃO- LEI 13.266/16: Extinção da SEPPIR. Suas atribuições são transferidas à Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR) a partir de 2019.
- 22 de dezembro de 2017 – REGULAMENTAÇÃO- RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO Nº 2: institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que molda a construção dos currículos municipais e estaduais sem considerar a Lei 10.639/03, importante instrumento para promoção da justiça curricular e combate ao racismo.
- Maio de 2017 – AVALIAÇÃO- É publicado o relatório CNE/UNESCO - o estado da arte sobre aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que indica que a maioria dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) está em conformidade com o PNE e menciona obrigatoriedade de

cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, em geral cobrindo todos os eixos de suas diretrizes.

- 02 de janeiro 2019 – REGULAMENTAÇÃO- DECRETO 9.465/19: Extinção da SECADI/MEC. 2023
- 1º JAN 2023 - REGULAMENTAÇÃO DECRETO 11.346/23: Cria o Ministério da Igualdade Racial, que atua de forma especializada e transversal na construção de políticas promotoras de direitos pela perspectiva da raça.
- 1º de janeiro de 2023 – REGULAMENTAÇÃO- DECRETO 11.342/23: Recriação da SECADI/MEC.

Como vimos na linha histórica acima, atualmente existe um sólido alicerce de normativas que marcam a política educacional sobre educação étnico-racial no Brasil. Segundo Nilma Lino Gomes (Gomes, Silva e Brito, 2021), o movimento negro desempenhou papel central para estas conquistas e para a adoção de políticas de ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação, com seu perfil político educador e sua potência reivindicativa e propositiva.

As ações afirmativas são compreendidas pelo cientista político João Feres Júnior (Feres Júnior et al., 2018) como um conjunto de políticas e ações, de caráter público ou privado, que podem ser obrigatórias ou não, que buscam combater desigualdades sociais e étnico-raciais na sociedade brasileira. Estas desigualdades na oferta de oportunidades são reconhecidas como efeitos históricos do racismo e da discriminação racial no país. As ações afirmativas, portanto, se referem a:

todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (Feres Júnior et al., 2018, p. 13).

Gomes, Silva e Brito (2021) também salientam contribuições do movimento negro educador para a construção das ações afirmativas na educação para a população negra, desde a década de 1990, incluindo suas robustas críticas ao silenciamento sobre desigualdades raciais como parte das desigualdades escolares. Para estes autores, “as políticas de ações afirmativas explicitam a crítica aos privilégios sociais, econômicos e raciais arraigados em nossa estrutura social e explicitam a existência do racismo estrutural e epistêmico” (p.9).

Desde os anos 2000, as ações afirmativas se tornaram eixo central das políticas de igualdade racial no mundo do trabalho e nas políticas de saúde e educação (Gomes, Silva e

Brito, 2021). Considerando os objetivos da pesquisa, nos concentramos na discussão das cotas no campo da educação, a exemplo das cotas raciais, que serão discutidas nesta seção, e a educação das relações étnico-raciais, abordadas na próxima seção.

Um expoente das ações afirmativas é a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e que ficou conhecida como Lei das Cotas. Pelo texto atual Lei, metade das vagas deve ser reservada a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; pessoas que se autodeclaram pretas, pardas, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência; e estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1 (um) salário mínimo per capita.

Gomes, Silva e Brito (2021) apresentam diversas preocupações sobre as ações afirmativas no recente cenário de retrocessos democráticos no Brasil, com a ascensão de políticos de extrema direita e em que ganham força agendas conservadoras, capitalistas, reacionárias e fundamentalistas religiosas, que colocam em risco direitos sociais duramente conquistados pela população negra brasileira. Os autores ilustram algumas involuções que marcaram o campo da educação no último governo federal: discursos negacionistas e anti-ciência; diminuição de ações da política de assistência estudantil; significativa redução do financiamento a universidades públicas e escolas da Educação Básica; “fiscalização ideológica” (p.8) de educadores (as); e esfacelamento de políticas públicas para comunidades quilombolas ou de igualdade racial.

Segundo Gomes, Silva e Brito (2021), as cotas são uma modalidade de implementação de ações afirmativas com caráter político central na luta pelo direito à educação, pela equidade, pela democracia, pela diversidade socioeconômica, étnica, racial e de gênero, e pela igualdade racial na ciência, na educação e na sociedade brasileira. Portanto, estes retrocessos não podem ser admitidos.

As cotas raciais podem ser uma importante ação para a reparação de injustiças históricas e as opressões provocadas pelo colonialismo e pelo racismo. A psicóloga portuguesa Grada Kilomba aborda de modo interseccional questões de identidade, memória, racismo, colonialismo e gênero. Em seu livro “Memórias da Plantação- Episódios de racismo cotidiano” (Kilomba, 2019), nos apresenta um breve histórico das formas pelas quais a sociedade europeia ao longo dos processos de colonização suprimia os direitos da população

negra em territórios colonizados e as diversas formas de racismo e outras violências sofridas por pessoas racializadas.

A partir do pensamento do sociólogo inglês Paul Gilroy, Kilomba (2019) apresenta cinco mecanismos pelos quais o sujeito branco passa a perpetuar o racismo nas estruturas sociais: negação; culpa; vergonha; reconhecimento; e reparação. O mecanismo da reparação nos interessa neste estudo, no sentido da necessidade de reconhecer, confrontar e corrigir estas injustiças e opressões históricas. Para tanto, é preciso um conjunto de mudanças em terminologias, estruturas e espaços sociais, dinâmicas interpessoais e agendas políticas (Kilomba, 2019).

Entendemos que as cotas raciais e a educação das relações étnico-raciais desempenham um importante papel nessa reparação histórica, cujas feridas continuam a afetar as gerações atuais. Kilomba (2019) advoga pela promoção de restituição e justiça, a exemplo de ações públicas de compensação financeira e devolução de terras e bens usurpados na colonização e de ações de promoção de equidade, criação de espaços de memória, e valorização de identidades e culturas oprimidas.

Nilma Lino Gomes (Gomes, Silva e Brito, 2021) entende que a superação do racismo e a igualdade racial não irão acontecer apenas por vias de ações públicas no campo da educação; para isso, as políticas públicas devem atuar de modo intersetorial. Esta intersetorialidade converge com a visão de Secchi (2016), apresentada anteriormente, sobre o multicentrismo das políticas públicas, que demanda ações cooperativas de diversos setores sociais, governamentais e da sociedade civil.

A superação do racismo e de outras formas de preconceito e de discriminação existentes em nossa sociedade não será alcançada se apenas a educação a ela se dedicar. É necessário, portanto, que outros campos da vida social — a cultura, a vida política, os esportes, o mundo do trabalho — participem desse compromisso para que a educação não seja isolada como política pública redentora e que assim, agravem-se os riscos de um fracasso indesejado por todos (Gomes, Silva e Brito, 2021, p. 11).

A presente pesquisa faz um recorte intencional para focar no papel da escola para o enfrentamento do racismo, enfatizando o papel do(a) orientador(a) educacional na construção de uma educação antirracista, como veremos na próxima seção.

### **2.3 O papel da escola com destaque para o(a) orientador(a) educacional na construção de uma educação antirracista**

A filósofa decolonial Bárbara Carine Pinheiro (2023), ao ponderar sobre como ser um educador antirracista, afirma que os processos de aprendizagem estão intimamente vinculados à apropriação ativa que as pessoas fazem da cultura. Nesses processos, constroem um repertório cultural, subjetivo e de pensamento, a partir das relações que estabelecem com as demais pessoas da sua participação nas práticas sociais da sua comunidade cultural.

Da mesma forma, em Psicologia Cultural, preconiza-se a constituição mútua cultura/pessoa ao longo do desenvolvimento de uma pessoa. A cultura tem um papel constitutivo nos processos de desenvolvimento humano, inclusive na construção sociocultural de processos identitários, do pertencimento étnico-racial e do racismo (Madureira et al., 2021). As experiências, pensamentos, crenças, valores e sentimentos das pessoas são canalizados (mas não determinados) culturalmente, considerando que as pessoas (cri)ativamente constroem significações sobre si mesmas e sobre o mundo social de que participam (Valsiner, 2012, apud Madureira et al., 2021; Yokoy; Rodrigues, 2021).

Assim sendo, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano são promovidos no cotidiano das práticas sociais de uma dada comunidade cultural, tendo grande impacto a canalização cultural promovida em relações socioafetivas sentidas como relevantes pelas pessoas, como frequentemente são as relações pedagógicas. Nesta pesquisa, para compreender o trabalho pedagógico relacionado a relações étnico-raciais, atentamos para as práticas educativas e para as significações construídas por orientadores(as) educacionais da rede pública de educação no DF.

Madureira et al. (2021) analisaram diversas situações que mostram como as mediações simbólicas e interpessoais que acontecem nas relações pedagógicas canalizam práticas educativas racistas no cotidiano da escola, ensinando que às pessoas negras brasileiras compete um posicionamento desprivilegiado socialmente. Algumas são situações em que educadores(as) se calam diante da agressão contra um(a) educando(a) negro(a). Situações escolares em que há desqualificação ou exotização da identidade ou da cultura negra podem canalizar culturalmente, por exemplo, o sofrimento psíquico de pessoas negras. As autoras mencionam diversas consequências emocionais e sociais do racismo, como autoimagens negativas, sentimento de desesperança, medo e ansiedade.

Assim sendo, é importantíssimo que a escola discuta questões raciais e se engaje na desconstrução cotidiana do racismo na sociedade e na cultura brasileiras. “No contexto das sociedades letradas contemporâneas, a escola, como instituição social, assume um papel estratégico na desconstrução dos inúmeros tipos de preconceito que perpassam a sociedade brasileira, dentre eles, o racismo” (Madureira et al., 2021, p.264).

Para Nilma Lino Gomes (2017), a fragilidade de acesso à educação formal historicamente constituiu-se como o maior entrave de pessoas negras para ingresso no mundo do trabalho, considerando sua marginalização na construção do nosso país. Uma relevante conquista de ações afirmativas do Estado conjuntamente como o Movimento Negro no campo educacional, além das cotas raciais, discutidas na seção anterior, foi a inserção dos debates sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Para Douglas Verrangia (2022, p. 496),

a educação das relações étnico-raciais refere-se ao conjunto desses processos educativos que orientam as relações étnico-raciais vividas no contato com as outras pessoas, sejam eles produzidos como objetivo final de um processo de ensino/aprendizagem ou nas relações cotidianas em que, quase sempre, as pessoas não se dão conta de que estão sendo educadas.

Cumpre-se alertar que as discussões sobre a ERER não podem ser exclusivas à educação formal escolar nem aos estudiosos do tema ou do Movimento Negro. A ERER tem que ser compromisso de toda a sociedade brasileira, incluindo escolas, comunidades, grupos culturais, meios de comunicação, universidades, dentre outros. “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (Brasil, 2006, p. 238).

Como vimos na seção anterior, a partir da linha histórica da política de educação relacionada ao combate às desigualdades raciais, sistematizada por Benedito, Carneiro e Portella (2023), as questões étnico-raciais ganharam maior visibilidade nas ações de políticas públicas educacionais, a partir das leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008). Considerados marcos centrais da ERER, essas leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Também afirmam uma política educacional fundada nas dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente a população negra (Brasil, 2009).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004) salientam a

necessidade de políticas educacionais capazes de fornecer adequadas condições materiais para as escolas e formação continuada para professores(as), ambas indispensáveis na construção de uma escola pública de qualidade, para todos, todas e todes. As políticas educacionais de equidade étnico-racial são especialmente importantes quando se reconhece que o acesso à cidadania é segregado racialmente, como analisado pela Organização não- governamental Todos pela Educação (2022).

Vale destacar a importância da implementação da lei 10639/2003 (Brasil, 2003) no currículo das escolas públicas do DF. A lei preenche uma lacuna histórica no currículo escolar, que prioriza narrativas eurocêntricas e obscurece a contribuição africana para o Brasil. Ela luta contra o racismo estrutural (Almeida, 2018), promovendo a valorização das identidades negras e combatendo estereótipos racistas, auxiliando na formação de cidadãos críticos, na sensibilização dos alunos sobre as desigualdades históricas e sociais, incentivando a batalha por uma sociedade mais justa e igualitária, e no fortalecimento da autoestima positiva dos(as) estudantes negros(as).

Como discutido anteriormente (Freire, 2003; Gomes, Silva e Brito, 2021; Madureira et al., 2021), a escola é um lugar privilegiado para contribuir no combate ao racismo, pois, além de um lugar de aprendizagens formais, é um espaço de socialização, de trocas culturais, de desenvolvimento integral, de construção de pensamentos, afetos, valores, crenças e subjetividade. Apesar disso, muitos(as) educadores(as) não se sentem responsáveis nem preparados(as) para realizar práticas pedagógicas que combatam o racismo, manifestado de modos diversos nas práticas escolares, nos currículos e na “pedagogia do silêncio” (Costa, 2016, p. 19). A regra tem sido a ausência de debate aprofundado sobre as opressões sofridas por grupos historicamente discriminados, como negros(as) e indígenas brasileiros(as). Tais grupos são portadores de filosofias, de histórias, de memórias, que estão ausentes de forma consistente na prática pedagógica nas escolas brasileiras. É preciso focar nas possibilidades de superar essa realidade, sendo necessário que educadores(as) tenham acesso a apoios pedagógicos e a uma formação continuada sobre conteúdo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena para o trato qualificado das relações étnico-raciais (Todos pela educação, 2022).

No campo do ensino público no Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) implementou em 2014 o Currículo em Movimento de Educação Básica (SEEDF, 2014). Ele é o documento norteador de toda ação pedagógica neste contexto

e tem três eixos transversais: a Educação para a Diversidade; a Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; e a Educação para a Sustentabilidade.

No que se refere ao primeiro eixo, a Educação para a Diversidade, o Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) explicita seu compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade e com a diversidade de gênero, raça/etnia, sexualidades, classes sociais, dentre outras. A educação para a diversidade, na prática pedagógica, implica em um trabalho pedagógico que parta do reconhecimento de que existem processos excludentes no ambiente escolar e do repúdio a preconceitos e discriminações. Acarreta também em estratégias pedagógicas críticas sobre as relações étnico-raciais, nas quais que se trabalham, de modo interseccional, questões e desigualdades de gênero, sexualidade e patrimônio que são óbices para a cidadania (SEEDF, 2014, p. 41).

Para a pesquisa, destacamos o papel do(a) Orientador(a) Educacional (OE) dentro da estrutura da SEEDF. De acordo com o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEEDF, 2019a), o(a) Pedagogo(a)-Orientador(a) Educacional deve ser um/a profissional concursado/a e parte da equipe pedagógica da unidade escolar. O(a) OE atua nas diferentes etapas e modalidades de ensino, incluindo: Educação Infantil; Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais); Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação em tempo integral; Escolas Parque; Centros Interescolares de Línguas; Educação Especial e Educação do Campo (SEEDF, 2019b).

Sua atuação assume premissas da ação pedagógica coletiva, contextualizada e integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Seu trabalho deve ser fundamentado cientificamente e engloba a análise crítica da realidade social, política e econômica do país (SEEDF, 2019b). Abrange toda a comunidade escolar (profissionais da educação, educandos(as) e seus familiares, suas comunidades e suas redes de apoio. O trabalho pedagógico do(a) OE envolve ações diversificadas na unidade escolar, a saber: ações de teor institucional, ações em rede, bem como ações junto a professores, estudantes e famílias.

Art. 126. A Orientação Educacional é serviço especializado, desempenhado pelo Pedagogo-Orientador Educacional, para o acompanhamento e o apoio dos profissionais da educação, dos estudantes, seus familiares e articulação da comunidade escolar e da rede externa (rede social ou rede de apoio), quanto ao processo de ensino e aprendizagem e das relações humanas que os cercam.

Os objetivos trabalho do(a) OE são a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento integral e da cidadania do(a) educando(a). Nos casos de omissão e violação dos direitos de crianças ou adolescentes, o(a) OE é profissional essencial na articulação de órgãos de proteção social e de garantia de direitos.

As orientações pedagógicas para a orientação educacional da SEEDF (2019b) determinam que o trabalho pedagógico do(a) OE deve ocorrer de modo alinhado ao Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) e “deve ser desempenhado sob a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem e desenvolvimento humano” (SEEDF, 2019b, p.17). Consideramos que as discussões realizadas até o momento na pesquisa se alinham às premissas histórico-culturais, em especial às reflexões fundamentadas na Psicologia Cultural.

A Orientação Educacional é entendida na perspectiva histórico-cultural como uma das ações educativas junto à comunidade escolar que contribuirá para a autodescoberta de um ser humano capaz de agir no grupo de forma plenamente participativa, com vistas à realização de seus direitos individuais e coletivos, considerando a diversidade cultural e ambiental, a equidade – étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de identidade sexual, de opção política, de nacionalidade, entre outras – e o acesso ao ensino, permanência e conclusão em uma educação de qualidade (SEEDF, 2019b, p.19-20).

Desde 2012, a Orientação Educacional tem se aproximado cada vez mais de temáticas de Direitos Humanos, Educação Integral, cidadania, diversidade e convivência, o que tem motivado encaminhamentos a serviços de saúde e assistência social, segundo as orientações distritais (SEEDF, 2019b). Para a pesquisa, dentre as vinte e cinco atribuições do(a) OE sistematizadas no Artigo 128 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (SEEDF, 2019a), sublinhamos as atribuições que consideramos mais próximas ao eixo transversal da Educação para a Diversidade do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) e as mais potentes para a educação das relações étnico raciais e para a construção de uma educação antirracista:

- I- participar do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;
- V - realizar ações integradas com a comunidade escolar considerando os Eixos Transversais do Currículo;
- VII - analisar com a equipe pedagógica as contradições da unidade escolar e as diferentes relações que exercem influência na aprendizagem;
- IX - estruturar o seu trabalho a partir da análise crítica da realidade social, política e econômica do contexto escolar;
- XI - contribuir na identificação e na reflexão, junto à comunidade escolar, dos fatores que interferem no processo de ensino e de aprendizagem;
- XVII - participar de programas de formação continuada com o objetivo de fomentar a práxis educativa; e
- XXII - desenvolver ações e práticas de mediação e conciliação de conflitos, em parceria com a equipe gestora e com a equipe pedagógica desenvolver práticas pedagógicas visando ao enfrentamento do bullying e de toda a forma de violência e discriminação.

Em uma educação antirracista, como discutido por Bárbara Pinheiro (2023), é a decolonialidade tem sido usada como categoria teórico- política voltada para reversão de padrões de colonialidade. Estes padrões privilegiam os referenciais do continente europeu e dos Estados Unidos, em suas dimensões epistêmicas, culturais, éticas e estéticas.

De acordo com Ribeiro e Gaia (2021), os estudos decoloniais integram um conjunto diverso de intelectuais do sul global que criticam a colonialidade. A colonialidade, de modo breve, é um conceito cunhado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano para discutir a permanência das formas de dominação colonial, mesmo após a independência administrativa dos territórios colonizados (Pfeil; Zamora, 2021). Nesse sentido, o padrão do colonizador tem historicamente sido considerado superior do ponto de vista intelectual, cultural e identitário, favorecendo o racismo acadêmico, a construção de autoimagens negativas e a deslegitimação dos conhecimentos dos povos da América Latina.

Para o sociólogo peruano, Anibal Quijano (2005, p. 126), a decolonialidade é uma abordagem que valoriza o conhecimento construído nas sociedades “subalternas” do sul global, com destaque à América Latina, para resistir e desconstruir padrões hegemônicos eurocentrados, capitalistas e modernos. Para ele, “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Grada Kilomba (2019) reitera a necessidade de uma educação que aborde de maneira crítica as questões de raça, gênero e colonialismo, para que as novas gerações cresçam conscientes das injustiças históricas e estejam comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa. Afirma as necessidades de reconhecer as experiências, frequentemente invisibilizadas, de povos colonizados e racializados; de descolonizar as narrativas históricas que perpetuam desigualdades e preconceitos, a partir das perspectivas destas pessoas e grupos; e de oportunizar a sua participação política.

A psicóloga Maria Helena Zamora (Pfeil; Zamora, 2021) também critica as implicações do racismo e do eurocentrismo coloniais das escolas brasileiras nos processos de ensino-aprendizagem e de socialização dos(as) educandos(as), enfatizando as contribuições da pedagogia decolonial da socióloga Catherine Walsh. No contexto da América Latina, a colonialidade se sustenta na raça, no racismo e na racialização para fins de controle social e manutenção de interesses do capitalismo mundial, atravessado pelas características da

modernidade, colonização, patriarcado, neoliberalismo e eurocentrismo (Walsh, 2009, apud Pfeil; Zamora, 2021).

No Brasil, o poeta e escritor quilombola Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) (2015) cunhou a expressão contracolonialidade, enfatizando a resistência ativa e a construção de estratégias culturais, econômicas e políticas para fortalecer conhecimentos e saberes tradicionais de povos originários das Américas e de pessoas e grupos que foram escravizados, de modo a confrontar as práticas da colonialidade na sociedade contemporânea.

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Santos, 2015, p. 47-48).

Na pesquisa, os prismas da decolonialidade e da contra-colonialidade são considerados relevantes contribuições para uma educação antirracista. A seguir, apresentamos a o percurso metodológico construído na pesquisa e, na sequência, discutimos os resultados encontrados.

### **3. Percurso Metodológico**

A pesquisa seguiu um delineamento qualitativo, com a realização de entrevistas semiestruturadas para investigar as significações de orientadores(as) educacionais sobre as políticas públicas educacionais relacionadas a relações étnico-raciais. A pesquisa qualitativa em ciências sociais, segundo Minayo (1994), trabalha com fenômenos não passíveis de quantificação, a exemplo 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” (p.21). Ela considera que tanto o objeto de estudo quanto o método escolhido neste tipo de pesquisa são influenciados por fatores sociais, históricos e culturais, além das intencionalidades dos(as) próprios(as) cientistas e das instituições que financiam e promovem uma pesquisa científica.

De acordo com Yokoy de Souza, Branco e Oliveira (2008), as investigações qualitativas destacam a relevância da cultura e reconhecem as práticas narrativas como ferramentas essenciais para pesquisas científicas contemporâneas sobre processos de

desenvolvimento humano. Elas se mostram particularmente apropriadas para conduzir análises minuciosas de significações e experiências pessoais, que são construídas de forma colaborativa, a partir da interação das pessoas em seus ambientes socioculturais.

### **3.1.Procedimentos éticos de pesquisa**

A pesquisa foi construída em adequação às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e às exigências das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, por meio do parecer consubstanciado nº 6.616.425. A pesquisa também possui autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Anexo 1) e das equipes gestoras das escolas envolvidas. Durante todas as etapas da pesquisa, foram respeitados e preservados a privacidade, a intimidade, a confidencialidade, a participação voluntária e o sigilo das identidades dos(as) participantes de pesquisa, e foram utilizados pseudônimos para os(as) participantes.

Ao longo do período de três meses (01/ 08/ 2024 a 20/ 11/ 2024) de aproximação da pesquisadora aos campos de pesquisa, foram realizadas visitas institucionais para a pesquisadora apresentar sua pesquisa; conhecer o funcionamento institucional das escolas; e estabelecer vínculos de confiança com os(as) participantes; e realizar o convite para entrevistas. Além disso, foi negociada a melhor forma da condução da pesquisa junto às equipes dos setores visitados e das escolas da Estrutural-DF, em respeito à sua dinâmica institucional. Segue o detalhamento das visitas institucionais:

- 01 visita à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), (01/ 11/ 2024);
- 01 visita à Gerência de Direitos Humanos e Diversidade (GDHD) (19/ 11/ 2024);
- 01 visita à Escola Classe 2 (I segmento) (21/ 08/ 2024);
- 01 visita ao Centro de Ensino Fundamental 3 (II segmento) (03/ 09/ 2024); e
- 01 visita ao Centro Educacional 01- Escola Militarizada (Ensino Médio/ diurno e Educação de Jovens e Adultos – EJA/ noturno) (10/ 10/ 2024).

As entrevistadas foram convidadas para a pesquisa a partir das visitas da pesquisadora aos seus locais de atuação profissional. As entrevistas foram agendadas de acordo com o interesse e disponibilidade das participantes e respeitando a dinâmica de funcionamento das instituições envolvidas, em dia, horário e local escolhidos pela entrevistada.

Antes das entrevistas, foram negociados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) (Apêndice I). Os TCLEs explicitaram os objetivos, benefícios e riscos da participação na pesquisa e apresentaram os contatos da pesquisadora e do Comitê de Ética. Também se enfatizou aos/às participantes que sua colaboração na pesquisa era voluntária, não havendo qualquer tipo de prejuízo ou interferência na sua prática profissional. Os(as) participantes tiveram garantidos seus direitos de se retirar da pesquisa a qualquer momento e/ou de não responder alguma questão da entrevista, sem necessidade de explicação ou justificativa. Além disso, a pesquisadora se colocou à disposição dos(as) participantes para dar retorno da pesquisa e partilhar o produto final do estudo.

## **3.2. Procedimentos de construção de informações**

### **3.2.1 Entrevistas semiestruturadas**

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com orientadoras educacionais que trabalham no órgão de gestão central da rede pública de Educação Básica no Distrito Federal (Subsecretaria de Educação Básica-SUBEB e Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade- GDHD) e com três orientadoras educacionais que atuam em três escolas públicas da educação básica na cidade da Estrutural-DF, totalizando cinco entrevistas.

A Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GDHD) são segmentos que desempenham um papel crucial em todas as fases das políticas públicas para as relações étnico-raciais da SEEDF. De acordo com as responsabilidades regimentais, essas duas unidades têm um papel crucial na execução da política voltada para a educação étnico-racial em toda a rede educacional, particularmente ao lado do(a) orientador(a) educacional, atuando como gestor central que orienta o trabalho desses(as) profissionais nas instituições de ensino. As suas competências da SUBEB e da GDHD são explicitadas abaixo (SEEDF, 2018):

Art. 23. À **Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB**, unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Secretário de Estado de Educação, compete:

I – definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino;

II – elaborar, executar, acompanhar e avaliar, em sua dimensão pedagógica, a implantação e a implementação do Plano Distrital de Educação – PDE;

III – promover, articular e executar políticas, diretrizes específicas, programas

e projetos de caráter pedagógico do Governo Federal nas etapas e nas modalidades da Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino, em consonância com as políticas públicas educacionais, os objetivos estratégicos e a missão da Secretaria;

IV – propor, executar e acompanhar, em sua dimensão pedagógica, programas e projetos, em parceria com órgãos e entidades governamentais, não governamentais e privadas;

V – propor, articular e acompanhar, intra e intersetorialmente, ações pedagógicas relacionadas às políticas, às diretrizes específicas e aos planos educacionais das etapas e das modalidades da Educação Básica, no âmbito da Rede Pública de Ensino;

VI – propor, orientar, acompanhar e articular o trabalho pedagógico das Coordenações Regionais de Ensino – CREs;

VII – propor, orientar, acompanhar e articular, em âmbito central, o trabalho pedagógico das unidades escolares – UEs da Rede Pública de Ensino;

VIII – propor, orientar e articular, em âmbito central, o Projeto Político Pedagógico – PPP das UEs da Rede Pública de Ensino;

IX – propor e articular, em sua dimensão pedagógica, as políticas, as diretrizes específicas e as ações de formação continuada para os profissionais da educação que atuam na Educação Básica;

X – propor, articular e acompanhar, em sua área de atuação, ações e estratégias orçamentárias e financeiras destinadas ao alcance das metas relacionadas à Educação Básica da Rede Pública de Ensino;

XI – propor e articular, em sua dimensão pedagógica, as ações relacionadas à modulação, à movimentação e à distribuição de carga horária dos profissionais da educação que atuam nas UEs da Rede Pública de Ensino;

XII – propor e articular, em sua dimensão pedagógica, o Calendário Escolar e a Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino; e

XIII – desenvolver outras atividades que lhe forem atribuídas na sua área de atuação ou delegadas pelo Secretário de Estado.

**Art. 53. À Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade - GDHD**, unidade orgânica de execução, diretamente subordinada à Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade, compete:

I - orientar e acompanhar, em âmbito central, a implantação e a implementação de políticas, diretrizes específicas, programas, projetos e ações de Educação para a Diversidade, de Cidadania, e de Educação em e para os Direitos Humanos na Rede Pública de Ensino;

II - orientar, acompanhar e avaliar, em âmbito central, as ações técnico-pedagógicas referentes à Educação em e para os Direitos Humanos, voltadas às populações em peculiar situação de risco e/ou vulnerabilidade - situação de rua, acolhimento institucional, refugiados, e em cumprimento de medidas socioeducativas -, e à Diversidade, referente às relações étnico-raciais, gênero, sexualidades e ensino religioso.

As entrevistas ocorreram entre maio e agosto de 2024, com uma duração média de 1 hora cada, nos dias, horários e locais escolhidos pelas entrevistadas. Os locais foram: praça de alimentação próxima ao local de trabalho; sala de repartição pública; e salas reservadas em escolas. Ao longo das entrevistas, ocorreram breves interrupções de estudantes educadores, relacionadas ao intenso volume de tarefas e demandas de atendimento e ao dinamismo da rotina de trabalho das entrevistadas.

Todas as entrevistas foram precedidas pela negociação de Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (Apêndice I) e seguiram uma condução semiestruturada, priorizando o estabelecimento de um diálogo construtivo que fomentasse a autoexpressão das orientadoras educacionais entrevistadas. A condução das entrevistas contou com o apoio de roteiros semiestruturados construídos para a pesquisa: Roteiro de entrevista (Orientadora Educacional da SUBEB e da GDHD) (Apêndice II) e Roteiro de entrevista (Orientador/a Educacional da unidade escolar) (Apêndice III).

Os roteiros de entrevista e o modo de condução das entrevistas seguiram a proposta de entrevistas narrativas em ciências humanas e sociais (Jovchelovitch; Bauer, 2002; Gaskell, 2002; Yokoy de Souza; Branco; Oliveira, 2008). Nestas, o(a) pesquisador(a) assume uma postura que encoraja o(a) entrevistado(a) a compartilhar suas narrativas pessoais de maneira franca e aprofundada, com foco no modo como o(a) entrevistado(a) constrói significações para suas experiências, a fim de facilitar a compreensão aprofundada da interação entre contextos socioculturais e as experiências individuais e coletivas.

As entrevistas foram conduzidas a partir quatro etapas: 1) preparação; 2) entrevista com orientadoras educacionais; 3) adição de dados; e 4) conclusão. A etapa inicial foi focada na negociação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice I) e no estabelecimento de relações de confiança entre a pesquisadora e entrevistadas. Na segunda fase, as orientadoras educacionais foram motivadas a narrar suas experiências pessoais e profissionais e a escolher pseudônimos baseados em personalidades femininas e negras que tiveram um papel relevante na história do Brasil. A terceira etapa da entrevista incluiu questões adicionais para coletar informações sociodemográficas das entrevistadas e aprofundar questões que se mostraram pertinentes para os propósitos do estudo, a exemplo de fatos relacionados à rotina de trabalho da orientadora educacional e à realidade socioeconômica, cultural e humana de seu local de atuação.

Foi entrevistada 01 orientadora educacional lotada na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), unidade da Secretaria de Estado de Educação com atribuição de<sup>2</sup> definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas, e orientações relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Básica da Rede Pública de Ensino. Foi também entrevistada 01 orientadora educacional lotada na Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GDHD), unidade responsável por definir, elaborar,

---

<sup>2</sup> As competências da SUBEB e da GDHD foram consultadas em 19/06/2024 no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (<https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-quem-e-quem-competencias/>)

implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas à educação inclusiva e integral, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. As entrevistas com as orientadoras da SUBEB e da GDHD tiveram o objetivo de identificar as significações de profissionais que atuam no órgão de gestão central sobre o trabalho pedagógico relacionado a questões étnico-raciais na educação básica do DF com foco nos orientadores educacionais da rede pública de ensino.

Também foram entrevistadas 03 orientadoras educacionais que atuam em três escolas públicas na cidade Estrutural-DF sobre os desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas a relações étnico-raciais. A pesquisa selecionou orientadoras educacionais que representassem diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos.

Foi utilizado um aplicativo de celular específico para gravação de áudio (“Gravador de voz” – versão 01.05.1110), mediante autorização das entrevistadas, para posterior degravação do áudio. Após entrevista, o arquivo de áudio foi transcrito pela pesquisadora, com apoio de ferramenta integrada ao software “Microsoft Word”. O processo de transcrição foi revisado pela pesquisadora, de modo a corrigir falhas de pontuação e redação provocadas por ruídos e eventuais falhas na captação de áudio.

### **3.2 Participantes**

Participaram da pesquisa 05 orientadoras educacionais, sendo 01 orientadora lotada na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), 01 orientadora lotado na Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GDHD) e 03 orientadoras educacionais que atuam em escolas públicas na cidade Estrutural-DF. Os critérios de seleção de participantes foram: 1) o interesse e a disponibilidade para participar da pesquisa; 2) atuação profissional na SUBEB, na GDHD e nas escolas públicas da Estrutural-DF; e 3) representatividade de diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, no caso das orientadoras educacionais que atuavam no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A amostra da pesquisa não pode contar com a disponibilidade de orientadoras educacionais que trabalham nos segmentos da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos durante o período de realização das entrevistas.

A idade das orientadoras educacionais entrevistadas variou entre 45 e 56 anos, com média de 48, 8 anos. Uma orientadora se identificou como negra, duas como pardas e duas

como brancas. Todas se identificaram como mulheres cisgênero e heterossexuais; tinham renda familiar superior a 05 salários mínimos e formação acadêmica em Pedagogia com dupla habilitação em orientação educacional.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica das orientadoras educacionais entrevistadas

	<b>Pseudônimos</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Idade</b>	<b>Autodeclaração racial</b>
1	Daiane dos Santos	Pedagogia com habilitação em orientação educacional	49 anos	Branca
2	Dandara	Pedagogia com habilitação em orientação educacional	56 anos	Negra
3	Maria Felipa	Pedagogia com especialização em gestão e orientação educacional	45 anos	Parda
4	Maria Firmina	Pedagogia com dupla habilitação em orientação educacional e magistério	47 anos	Branca
5	Carolina de Jesus	Pedagogia com dupla habilitação em orientação educacional e magistério	47 anos	Branca

### **3.4. Materiais e Instrumentos**

Para a realização das entrevistas, foram utilizados: aplicativo de gravação digital de áudio no celular da pesquisadora; materiais de papelaria diversificados para tomar notas durante as entrevistas; e os instrumentais elaborados para a pesquisa: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista (Professor e Orientador educacional) (Apêndice I); Roteiro de entrevista (Orientadora Educacional da SUBEB e da GDHD) (Apêndice II); e Roteiro de entrevista (Orientador/a Educacional da unidade escolar) (Apêndice III).

### **3.5 Procedimentos de Análise**

Os indicadores empíricos das entrevistas foram tratados a partir da Análise Temática proposta pelas psicólogas neozelandesa Virginia Braun e britânica Victoria Clarke (Braun; Clarke, 2008), que tem sido frequentemente utilizada em pesquisas com agenda vinculada à justiça social. As autoras sinalizam que a Análise Temática é uma ferramenta flexível, em que fica evidenciado o papel ativo de pesquisadores na leitura interpretativa e crítica do banco de dados de um estudo.

O processo de análise e construção dos temas se guiou por seis fases (Braun; Clarke, 2008): a) familiarização com os dados: etapa de imersão e releitura dos achados da pesquisa; b) geração de códigos iniciais: início da codificação de temas a partir de conteúdos

semânticos ou latentes; c) procura por temas: em que os dados são elencados a partir da combinação dos códigos encontrados na etapa anterior; d) revisão de temas: os temas são refinados, a partir das possibilidades de formarem um padrão coerente e da validade deles em relação ao banco de dados; e) definição de temas: nomeação dos temas, a partir da identificação do aspecto central que está sendo capturado e da sua relação com a pergunta de pesquisa; e f) geração de relatório: produção de narrativa analítica sobre o banco de dados em articulação com o problema da pesquisa.

Seguindo a sistematização proposta por Braun e Clarke (2008), a análise temática das entrevistas realizadas com as cinco orientadoras educacionais envolveu passos indutivos, em que três temas foram identificados a partir dos próprios dados das entrevistas (sem o uso de temas pré-determinados), e passos reflexivos, com a imersão em profundidade da pesquisadora no seu banco de dados e codificação flexível dos temas construídos ao longo da interpretação dos dados.

Foram identificadas similaridades nas temáticas das entrevistas das duas orientadoras educacionais lotadas em setores de gestão e das três lotadas nas escolas, de modo que seus temas foram tratados de modo conjunto. A análise temática das cinco entrevistas foi organizada em três temas, que serão discutidos na próxima seção:

- Tema 1. Racismo estrutural: “A criança não nasce racista. Ela está aprendendo com seus familiares e aí traz para a escola”;
- Tema 2. Formação continuada de educadores(as) em relações étnico-raciais: “Mas é muito pouco, acho que pode melhorar muito”; e
- Tema 3. Implementação e avaliação da política pública educacional para as relações étnico-raciais: “Eu não consigo ter essa visão de cima para baixo”.

## **4. Resultados e Discussões**

### **4.1 Tema 1. Racismo estrutural: “A criança não nasce racista. Ela está aprendendo com seus familiares e aí traz para a escola”**

“Acho que o grande desafio continua sendo a nossa sociedade num contexto muito cultural. Porque se diz que o Brasil não tem racismo. Todavia, o que a gente mais percebe é aquele racismo intrigado, você tem outros tipos de preconceito” (Maria Firmina).

“(…) a maior parte do racismo, a gente vê, eu acho que eles aprendem em casa. Porque eles já trazem, porque a criança não nasce racista. Ela está aprendendo com seus familiares e aí traz para a escola” (Dandara).

“Eu partiria da família, partiria com família porque eu vejo que (o racismo) é uma reprodução que as crianças trazem para escola. Os xingamentos, as ofensas, os trejeitos. Tudo é reproduzido (na escola) (...) depois de muito a gente falar com a mãe, de muito pedir para ela interceder, após o filho cometer racismo na escola, ela disse que só Jesus vai salvar. Eles levam tudo pro lado da religião” (Daiane dos Santos).

“A religião afrodescendente é (vista por muitas famílias dos/as estudantes) como uma coisa do demônio e tudo mais. (...) Aceitação é muito difícil, porque tudo passa pelo crivo do preconceito que vem de casa. (...) eu acho que é o fanatismo religioso que te cega. E isso aí prejudica a criança no sentido de eles não deixarem, os pais não os deixam verem além, é só aquilo ali e acabou. (...) porque só é verdade a verdade deles. Existem tantas verdades. Tantos pontos de vista. Tantas realidades” (Dandara)

Os relatos das orientadoras educacionais destacam o impacto da do racismo estrutural (Almeida, 2018), em especial, o racismo que acontece no contexto familiar dos(as) estudantes. O racismo estrutural pode se manifestar de várias maneiras, principalmente através de narrativas subentendidas presentes, por exemplo, em brincadeiras, comentários despreziosos no cotidiano social ou em generalizações sobre grupos raciais. Estas narrativas veiculam diferentes significações que canalizam culturalmente (Madureira et al., 2021) valores, crenças, comportamentos, atitudes, preconceitos e discriminações em relação à diversidade racial.

Frequentemente, segundo as orientadoras educacionais, no ambiente familiar, reforçam-se estereótipos e preconceitos raciais que colaboram para a perpetuação da desigualdade racial no país. Isso espelha o contexto histórico brasileiro, que associa à população negra tudo o que é mais depreciativo e estigmatizante (Munanga, 1986; Madureira et al., 2021; Carneiro, 2023). Discutir o racismo no Brasil é, sobretudo, promover um debate estrutural (Almeida, 2018). Mesmo que sejamos uma sociedade em que muitos negam em si o racismo, existe, em muitos(as) brasileiros(as), uma voz muito alta que clama: “Não somos racistas! Racistas são os outros” (Munanga, 1986).

A invisibilidade das questões raciais e a esquivia de muitas pessoas do debate racial nas famílias, nas escolas e na sociedade brasileiras dificulta desenvolver nos estudantes uma percepção crítica sobre o tema e inibe habilidades para questionar ou resistir às estruturas racistas e a mitos como o da democracia racial (Souza, 1983; Schwarcz, 1993, 1994) e da meritocracia (Ribeiro, 2019). Djamila Ribeiro (2019) menciona que, mesmo em sua vivência como filha de um militante negro e que sempre discutiu questões raciais em casa, foi difícil perceber as sutilezas do racismo estrutural

para aquelas famílias que refletiram pouco ou nada sobre esse assunto, pode ser ainda mais desafiador. O processo envolve uma revisão crítica profunda de nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a construção racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos (Ribeiro, 2019, p. 8).

O conceito de racismo estrutural (Almeida, 2018) ajuda a entender como desigualdades históricas e institucionais continuam a afetar a vida de grupos racializados. Sob essa perspectiva, a meritocracia falha ao ignorar os impactos do racismo estrutural e os privilégios acumulados por grupos dominantes ao longo da história (como o acesso a melhores escolas, redes de contatos influentes, recursos econômicos, etc.), enquanto pessoas negras e outros grupos marginalizados enfrentam discriminação sistêmica, exclusão social e desafios para ascender economicamente. “A cultura do mérito, aliada a uma política que desvaloriza a educação pública, é capaz de produzir catástrofes” (Ribeiro, 2019, p. 48). A ideologia da meritocracia pode levar jovens a culpar colegas racializados por dificuldades em seu desempenho acadêmico e/ou por sua situação socioeconômica, reforçando desigualdades raciais, escolares e sociais (Ribeiro, 2019).

Além disso, a religião foi mencionada pelas orientadoras educacionais como um possível meio que pode, por um lado, reforçar ou lutar contra o racismo, por outro lado. Elas mencionaram exemplos de situações escolares em que famílias de algumas designações evangélicas proibem seus(suas) filhos(as) de usar o uniforme da escola e de fazer amigos com outros(as) estudantes e conviver com a diversidade; situações de demonização de religiões de matriz africana; e situações em que não dialogam sobre racismo com seus(suas) filhos(as), afirmando que apenas Jesus irá “salvar” do racismo.

Segundo Akotirene (2022), a fim de não se reproduzir o racismo em estudos das ciências humanas e sociais, é relevante considerar a intersecção de gênero, raça e nível educacional. “A interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias” (Akotirene, 2022, p. 19). Nesta pesquisa, buscou-se uma análise sensível, respeitosa à diversidade de valores familiares e que considera a interseccionalidade de elementos subjetivos, econômicos, culturais e sociais.

Enquanto algumas famílias empregam preceitos religiosos para justificar as disparidades raciais, como narrado pelas entrevistadas, por outro lado, a fé também pode ser instrumento de conscientização, justiça social e combate ao racismo, como discutido por Bárbara Carine Pinheiro (2023). Para ela, a experiência religiosa pode moldar a forma como o(a) estudante compreende e se posiciona em relação às questões raciais. Isso converge com o tensionamento apontado por Madureira et al. (2021) sobre o papel das escolas na reprodução

do racismo e no enfrentamento ao racismo nas práticas pedagógicas do cotidiano educacional.

O Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014) entende que a escola é instituição social central para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizado. Sob a ótica dos direitos humanos, isso implica, por exemplo, em uma mudança cultural que promova o respeito a saberes e religiões de origem africana.

Bárbara Carine Pinheiro (2023) debate como princípios religiosos europeus, especialmente o Cristianismo no período colonial, foi empregado para legitimar a escravização de africanos(as), a desautorização de práticas religiosas africanas e a desumanização de suas culturas e crenças, perpetuando o racismo. Bárbara Carine Pinheiro (2023) nos diz que aprender pode ser uma experiência dolorosa do ponto de vista psicológico, pois se apropriar do novo implica em reestruturar novos pensamentos com base nele: “não é à toa que geralmente as pessoas são fundamentalistas em seus conhecimentos e só querem saber o que já sabem” (p. 80).

A autora elaborou a perspectiva didático-pedagógica da primeira escola afrobrasileira, a escola Maria Felipa, situada em Salvador- Bahia. Relata que a questão das datas comemorativas foi uma importante preocupação no processo de idealização desse projeto; neste sentido, as docentes desta escola iniciaram questionamentos das datas cristãs e estereótipos da cultura popular e do folclore brasileiro. Ela entendeu que o problema residia na centralidade pedagógica do eurocentrismo e propôs a criação de um calendário escolar comemorativo que destacasse a diversidade de civilizações.

Assim, durante a semana de discussão sobre a Páscoa na escola, também adicionamos as datas da celebração do Toré indígena e da feijoada de Ogum. Assim como nos festejos juninos, relacionamos essa narração de histórias às celebrações da fogueira de Xangó e à celebração inca do Inti Raymi. Todas as abordagens de natureza religiosa são desenvolvidas numa perspectiva mitológica e não no entendimento de verdade, por isso se inseriria uma dinâmica de fé e a escola não é religiosa, ela é laica (Pinheiro, 2023, p.102).

O trabalho de Bárbara Carine Pinheiro (2023) destaca a dualidade do papel da religião sobre relações étnico-raciais e a necessidade de reinterpretar criticamente e pedagogicamente práticas e discursos religiosos, para que possam estar em consonância com os princípios de justiça social e igualdade racial, presentes nas legislações e normativas da política pública de educação. Alguns exemplos destas foram apresentadas anteriormente na seção “Marcos na política educacional sobre educação étnico-racial do país” da dissertação e na linha do tempo didaticamente organizada Benedito, Carneiro e Portella (2023) sobre a política nacional de educação para o enfrentamento de desigualdades raciais.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei 9394/96 (Brasil, 1996) reforçam que a família tem o dever de assegurar que os filhos estejam inscritos na escola e tenham acesso a um ensino de alta qualidade. Tem a responsabilidade de se envolver ativamente na vida escolar dos filhos, auxiliando no seu desenvolvimento e na preparação para a cidadania, participando ativamente do dia a dia escolar. A escola e a família têm uma responsabilidade compartilhada na formação cognitiva, emocional, social e da personalidade de crianças e jovens.

A partir do tema I, ao refletir sobre o papel da família e da escola na perpetuação do racismo estrutural, na exaltação da meritocracia e na utilização da religião como instrumento de reforço do racismo, defendo que ambas instituições sociais desempenham papel fundamental na construção da identidade, no respeito à diversidade étnico-racial e no fortalecimento da luta contra o racismo estrutural.

Dentre as possíveis ações do(a) orientador(a) educacional, sobressaem-se “orientar pais e familiares em relação aos aspectos pessoais, relacionais, emocionais e sociais que interferem no desenvolvimento global do estudante” e “elaborar ações e projetos que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do estudante” (SEEDF, 2019b, p. 24). Portanto, as atividades realizadas com as famílias podem auxiliar no processo de integração entre família, escola e comunidade, estabelecendo compromissos compartilhados para o aprendizado e crescimento do aluno, incluindo-se a educação para as relações étnico-raciais.

As significações presentes nas entrevistas das orientadoras educacionais evidenciam que estas educadoras percebem de maneira crítica a como o racismo estrutural se manifesta nos contextos escolar e familiar. O reconhecimento de que habitamos uma sociedade organizada de modo racista é crucial para a construção de uma educação antirracista e para que as políticas públicas educacionais relacionadas a questões étnico-raciais efetivamente garantam os direitos de educandos(as) e educadores(as). A orientadora educacional Dandara, por exemplo, enfatizou que recentemente o debate sobre racismo tem tido maior visibilidade no campo educacional e social e entende que ainda são necessários maiores investimentos sobre o debate institucional sobre questões raciais.

#### **4.2 Tema 2. Formação continuada de educadores(as) em relações étnico-raciais: “Mas é muito pouco, acho que pode melhorar muito”**

“Não se falava tanto sobre racismo, né? Era mais mascarado, essas coisas. Eu acho que agora sim, está tendo uma visibilidade maior. Mas, tem que melhorar mais (...) Mas é muito pouco, acho que pode melhorar muito! (...)”

Não tem como falar, eu não aprofundei, não tenho muito conhecimento sobre essa lei. Porque minha experiência é pouco sobre esse tema” (Dandara).

“(…) nós temos as formações na quarta-feira e falamos sobre as leis. De vez em quando chama alguém para trabalhar esse tema. Mas, acho que tem muito a ser percorrido” (Carolina de Jesus).

“Já vou falar logo: eu não estou muito familiarizada com a Lei 10.639/2003 porque estou fora da academia” (Maria Felipa).

“quando você se vê obrigado a separar no calendário um dia para celebrar a cultura negra, só daí você vê que esse conteúdo deveria ser todos os dias e não ter um dia separado, como 20 de novembro, para a cultura negra. Deveria ser trabalhado todos os dias, deveria ser normalizado” (Maria Firmina).

O segundo tema construído a partir da análise das entrevistas evidencia a necessidade de mais ações qualificadas de formação continuada de educadores(as) no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais relevantes para a construção de uma educação antirracista e afrocentrada. As orientadoras educacionais narraram distanciamento das discussões acadêmicas sobre questões raciais, poucas oportunidades de participar de ações de formação continuada sobre educação das relações étnico-raciais e pouca familiaridade com as normativas da política educacional sobre educação étnico-racial do país, a exemplo da Lei 10639/2003 (Brasil, 2003), que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A formação continuada de docentes para estruturar o trabalho pedagógico e fomentar novas práticas educativas e é uma das atribuições do(a) orientador(a) educacional (SEEDF, 2019b), podendo, inclusive, participar semanalmente em coordenações pedagógicas coletivas na escola. A formação continuada focada na prática pedagógica e relacionada ao projeto de trabalho escolar deveria impulsionar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos(as) professores(as) e discussões contextualizadas e reflexivas. A formação docente não se limita a adquirir maior quantidade de conhecimento sobre temas específicos; deve ser também um momento para reflexões sobre teorias, práticas sociais e experiências pedagógicas (Imbernón, 2017).

Uma formação docente reflexiva e em EREER é necessária para promover e garantir os direitos de educandos(as) e educadores(as), em especial, de pessoas negras e indígenas que fazem parte das comunidades escolares. Além disso, a formação continuada de educadores(as) e a oferta de recursos materiais para as escolas são preconizadas como ações essenciais para uma educação pública de qualidade nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação*

*das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004). Como criticado por Pinheiro (2023), apesar dos discursos e documentos oficiais da política de educação concordarem que a capacitação contínua dos docentes é crucial para a implementação de reformas na educação para uma educação antirracista, isto ainda não faz parte da realidade da maior parte dos(as) educadores(as) no país.

Ações de formação continuada de docentes promovidas na instituição educacional onde atuam podem auxiliar no fortalecimento da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), abordando, por exemplo: a) o letramento racial; b) a não-folclorização da população negra e indígena; c) a educação das relações étnico-raciais (ERER); e d) educação antirracista e afrocentrada.

Para as entrevistadas, o letramento racial é uma lacuna a ser ainda preenchida na formação de todos os profissionais da escola, inclusive para orientadores(as) educacionais. O letramento racial, segundo Pinheiro (2023), é um processo educacional e formativo que visa desenvolver a consciência crítica sobre questões relacionadas à raça, racismo, desigualdade racial e identidade racial, a partir de conceitos como: branquitude, negritude, racismo estrutural, racismo recreativo, necropolítica, colonialidade e decolonialidade e pertencimento étnico-racial. O conceito de letramento vai além da simples alfabetização (capacidade de ler e escrever); busca capacitar as pessoas a compreender, refletir e agir em relação às dinâmicas raciais nos diferentes contextos sociais, históricos, políticos e culturais de que participam.

Bárbara Carine Pinheiro (2023) defende que a formação de educadores(as) é um compromisso crucial para qualquer instituição de ensino que se propõe a ser antirracista. Entretanto, no que se refere à formação inicial sobre questões raciais, “Infelizmente os cursos iniciais de formação de professores(as) (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de vinte anos da Lei 10639/2003” (Pinheiro, 2023. p 78).

No Distrito Federal, por exemplo, a formação contínua dos(as) educadores(as), é uma conquista obtida após lutas da categoria docente, protegida e assegurada por lei. Costuma ser realizada internamente nas escolas em encontros coletivos semanais e pode contar com convidados(as) especialistas, que tenham experiência prática e teórica em diversas temáticas. Defendo que para a construção de uma educação antirracista, é preciso que a formação de nossos(as) educadores(as) em relações étnico-raciais seja realizada inicialmente, em sua formação em Ensino Superior, e também seja continuada contando com ações dos(as) orientadores(as) educacionais. Isso é necessário para que os(as) educadores(as) tenham letramento racial de qualidade e possam transformar suas práticas pedagógicas em seu local de

trabalho e também no combate ao racismo em toda a nossa sociedade.

No que se refere à não-folclorização da população negra e indígena, as Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008) subsidiam práticas pedagógicas que valorizem a história africana, afrobrasileira e indígena. Em minha experiência como orientadora educacional e na experiência das entrevistadas, é frequente que professores(as) e educadores(as) concentrem suas ações pedagógicas em temas como samba, feijoada, religião de origem africana, capoeira, entre outros, em especial no mês de novembro, mês da consciência negra. Entretanto, em geral, os(as) educadores(as) não questionam a posição subalternizada atribuída a pessoas negras e indígenas na trajetória história brasileira nem suas representações folclóricas e estereotipadas nos materiais escolares, como verificado também em estudos anteriores (Almeida, 1987; Madureira et al, 2021; Bento, 2022).

Bárbara Carine Pinheiro (2023) e Djamila Ribeiro (2023), em uma perspectiva antirracista e decolonial, consideram a relevância de que os calendários escolares trabalhem com materiais didáticos e datas comemorativas que celebrem figuras de referência e eventos que são importantes para a diversidade de povos. Considerando que a educação no país é laica e direito constitucional, o calendário escolar, portanto, deve avançar além da exclusividade de eventos eurocentrados e cristãos e deve incluir eventos das culturas indígenas, afrodiaspóricas e afrobrasileiras.

Ações de letramento em questões raciais, de revisão de materiais pedagógicos e de formação de professores(as) e gestores(as) escolares são ações transversais que fazem parte das recomendações para fortalecer a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a educação de qualidade no Brasil (Brasil, 2004; Todos pela Educação (2022). A partir das fragilidades na formação de educadores(as) e orientadores(as) educacionais narradas pelas entrevistadas, compreendo que a educação das relações étnico-raciais (ERER) também deve fazer parte da formação continuada de educadores(as) e em todos os aspectos do currículo escolar e do programa de estudos.

É pouco trabalhar pedagogicamente a ERER apenas no dia da consciência negra ou no mês de novembro. As tensões raciais estão presentes cotidianamente nas escolas, nas famílias e em nossa sociedade, como apontado pelas orientadoras educacionais entrevistadas (ver análise do tema 1). “Faz-se necessário transversalizar o conteúdo em todo o currículo escolar de modo que os espaços educacionais não acabem por reforçar estigmas no lugar de promover uma educação descolonizada e pluriversal” (Pinheiro, 2023 p.04).

Por fim, as análises do segundo tema indicam a importância de que a formação

continuada de educadores(as) se oriente por enquadres da educação antirracista e afrocentrada. Para Bárbara Carine Pinheiro (2023), existem diferenças entre uma educação “não racista”, uma educação antirracista e uma educação afrocentrada. A educação meramente “não racista” apenas preveniria atitudes discriminatórias. Em contraste, a educação antirracista é uma abordagem educacional que visa combater o racismo estrutural (Almeida, 2018) e promover a igualdade racial, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Bárbara Carine Pinheiro (2023) entende que o antirracismo é uma construção ocidental, marcada pelo protesto, enfrentamento e denúncia contra o racismo. A educação antirracista se esforça ativamente para desconstruir preconceitos, desigualdades históricas e práticas discriminatórias que perpetuam o racismo na sociedade. No entanto, Pinheiro (2023) entende que focar exclusivamente na perspectiva antirracista é ainda permanecer sob a influência das estruturas coloniais ocidentais e defende uma perspectiva afrocentrada. Considera que é essencial que centralizemos a existência da população negra na ancestralidade africana, resgatando raízes e tradições como fontes de força, identidade e resistência (Pinheiro, 2023).

A educação afrocentrada é, para ela, uma abordagem educacional atravessada pela ancestralidade africana e cuja preocupação central é formar professores(as) e alunos(as) a partir da lógica de reforço positivo das pessoas negras. A perspectiva afrocêntrica na educação é uma abordagem pedagógica que valoriza e centraliza as contribuições, saberes, histórias, culturas e epistemologias dos povos africanos e da diáspora africana. Entendemos que a educação afrocentrada é relevante para lutar contra o racismo acadêmico e a colonialidade do saber, analisados por Nilma Lino Gomes (2005, 2019) e contra o epistemicídio dos saberes negros, duramente criticado por Sueli Carneiro (2023).

Pinheiro (2021) propõe uma reorganização do conhecimento a partir de uma visão que prioriza as experiências e perspectivas africanas, em contraposição à visão eurocêntrica tradicionalmente predominante nas instituições educacionais. Busca-se resgatar e reafirmar a identidade africana, rompendo com narrativas coloniais e racistas que invisibilizam ou marginalizam o legado dos povos africanos. Refletir sobre a prática pedagógica e elaborar teorias na área educacional sob a perspectiva afrocentrada implica na disseminação de conhecimentos sobre a África e suas diversas culturas. “Significa focar nas produções científicas-tecnológicas, em seus reinos, seus impérios, em sua beleza. Uma África largamente distante da narrativa tristonha e moribunda ocidental” (Pinheiro, 2021, p. 68).

Existem inúmeros exemplos de saberes científicos ancestrais africanos que poderiam

ser ensinados nas escolas, com o objetivo de promover uma educação que valorize as vidas negras, ao invés de as representar pedagogicamente e socialmente de modo folclórico. “Poderíamos nas escolas, ao invés de ficarmos o tempo todo ensinando que pessoas negras eram “escravas”, estarmos ensinando os conhecimentos africanos ancestrais, tais como: o saber médico, químico, farmacológico, culinário, matemático” (Pinheiro, 2021 p. 65).

A visão pedagógica afrocêntrica não se limita a um resgate histórico dos saberes de povos africanos; propõe uma reformulação educacional que valoriza a diversidade humana e fomenta uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora. Os elementos práticos mencionados por Pinheiro (2023) representam um excelente caminho para o(a) orientador(a) educacional colaborar para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Distrito Federal, reforçando a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais efetiva nas instituições públicas de ensino do Distrito Federal. Para isso, é necessário que a formação continuada de toda a comunidade escolar em EREER, contando com o apoio de educadores(as) educacionais, se desenvolva de modo antirracista e afrocentrado.

#### **4.3 Tema 3. Implementação e avaliação da política pública educacional para as relações étnico-raciais: “Eu não consigo ter essa visão de cima para baixo”.**

“(…) Eu não consigo ter essa visão de cima para baixo” (Carolina de Jesus).

Pesquisadora- “Você acha que essas normativas conseguem ultrapassar barreiras e chegar até as escolas?”

Maria Firmina – “O problema é quando (as normativas educacionais sobre EREER) chega nas escolas. Pode chegar. Chega. Tem que chegar. Toda documentação, toda política, tudo que é pensando na sede é pensado para chegar na área fim que são as escolas. O que a gente precisa observar como isso, depois que chega nas escolas, é vaporizado lá dentro das escolas”.

Pesquisadora- “Existe um diálogo entre os setores dentro da sede? Por exemplo, entre a Subsecretaria de Educação Básica, a Gerência de Orientação Educacional?”

Maria Firmina – “Não. Deveria. Se existir é bem ínfimo”.

Pesquisadora- “E a nível central, esse trabalho acontece de forma fluída na implementação da política racial?”

Maria Firmina – “Aqui no setor (Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade) acontece tranquilamente é muito bem aceito. A gerência de direitos humanos e diversidade está muito envolvida nessa pauta, ela elabora documentos”.

“(…) Mais ações da Secretaria de educação, tinha que envolver mais as escolas nessa temática (ERER). Eu acho que tinha que ser um trabalho mais focado (sobre relações étnico-raciais). De todo o grupo (escolar), não só da orientação (educacional). Todo mundo fosse envolvido mesmo. Eu acho que

(a formação em ERER) deixa a desejar. Poderia ser mais. Essa temática a gente não tem muito” (Dandara)

“Sim, participei da construção do PPP da escola. Incluí nosso plano de ação. Não temos a temática específica. (...) Material, material mesmo de como trabalhar (ERER) na educação básica, desde da educação infantil, ainda não temos. Pelo menos, não tive acesso a ele” (Daiane dos Santos).

“Acho que deu uma parada de material (em ERER). Eu não estou vendo material nesse sentido, cartilhas. Todo mundo sabe que está lá no calendário da consciência negra, tá lá no calendário. Que as escolas pudessem receber material sobre esse tema, de como trabalhar figuras (negras), pessoas de destaque, que venceram todos os desafios. Que a gente pudesse mostrar para eles (alunos/as)” (Maria Felipa).

As narrativas das orientadoras educacionais entrevistadas, que atuam tanto na gestão central quanto nas unidades escolares, trouxeram importantes indicadores sobre como as políticas educacionais e o trabalho pedagógico relacionado às questões étnico-raciais são desenvolvidos na educação básica do DF. As entrevistas ilustraram desafios e possibilidades para a construção de uma educação antirracista e inclusiva que promova e garanta direitos de educandos(as) e educadores(as), a exemplo da formação de educadores(as) em ERER, comunicação entre equipes de gestão e equipes escolares e disponibilização de materiais pedagógicos em ERER.

As orientadoras educacionais entrevistadas que atuam nas escolas narraram sentir necessidade de uma maior articulação na abordagem das políticas públicas para as relações étnico-raciais dentro da rede pública de ensino do Distrito Federal. Embora a Gerência de Orientação Educacional (GOE), subordinada à SUBEB, tenha um papel relevante nesse processo, o trabalho sobre essa temática não deve se restringir a um único setor. Pelo contrário, é essencial que todas as unidades de gestão e demais atores e atrizes do ambiente escolar estejam efetivamente envolvidos em todas as etapas da elaboração da política racial no campo educativo, garantindo uma abordagem coletiva e integrada em ERER.

Já orientadoras educacionais que atuam em nível de gestão, na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e na Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GDHD), narraram em suas entrevistas que existem diversas ações para a implementação e avaliação da política pública educacional para as relações étnico-raciais no DF e que são pensadas considerando as particularidades de cada região administrativa do DF, tais como: a elaboração de documentos sobre ERER, a disponibilização de materiais pedagógicos que apoiem práticas pedagógicas sobre questões étnico-raciais, cartilhas disponíveis em nosso sítio na internet.

A Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GDHD) exercem função essencial de orientação do trabalho pedagógico em todas as etapas das políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais na SEEDF (SEEDF, 2018). As competências da SUBEB incluem ações de definição, planejamento, implantação, execução, coordenação, articulação de parcerias intersetoriais, orientação de Coordenações Regionais de ensino e escolas, acompanhamento, e avaliação das políticas pedagógicas na educação básica do DF, bem como de formação continuada de educadores(as). Já as da GDHD contemplam a coordenação e avaliação de políticas e ações relacionadas a “ações técnico-pedagógicas referentes à Educação em e para os Direitos Humanos (...) e à Diversidade, referente às relações étnico-raciais, gênero, sexualidades e ensino religioso” (SEEDF, 2018, artigo 53, p. 46).

Entretanto, as orientadoras educacionais que atuam em nível de gestão narraram em suas entrevistas que ainda são necessários efetivos avanços no diálogo entre os diversos setores dentro da Secretaria de Educação, e destes com as escolas, para que a EREER seja melhor sucedida nas práticas pedagógicas cotidianas.

As leis na política educacional que abordam questões étnico-raciais têm um histórico temporal de décadas. A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, já completou 21 anos; sua avaliação no contexto do ciclo de políticas públicas (Secchi, 2016) deve considerar o papel dos atores envolvidos no processo; os resultados concretamente alcançados; as relações existentes entre as pessoas e entre as instituições; as suas regras formais e informais; os recursos financeiros e políticos alocados; materiais informativos; dentre outros elementos.

Apesar de mais de duas décadas da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), a formulação de materiais didáticos específicos para ensino de história e cultura afro-brasileira e para a EREER demanda maiores investimentos e comprometimento por parte dos órgãos gestores, o que parece nem sempre ocorrer de forma sistemática e contínua, de acordo com as orientadoras educacionais entrevistadas. A insuficiência de materiais didáticos sobre relações étnico-raciais, adequação de infraestrutura e recursos em EREER, parecem ser resultado de uma baixa prioridade política e institucional no campo das políticas públicas educacionais.

A SEEDF, através da GDHD, disponibiliza diversos materiais pedagógicos em sua página na internet (<https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/>). Após um levantamento online realizado no período de 03/ 11/ 24 a 27/ 11/ 24 constatou-se que o tema das relações étnico-raciais está presente nestes materiais, por exemplo: 1) material intitulado "Caderno metodológico - democracia e cidadania desde a escola", no eixo 2 (Dignidade e

respeito), item 2.6 "O desafio do racismo"; e 2) na aba diretrizes pedagógicas, um caderno intitulado "Orientações pedagógicas – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Artigo 26 A da LDB/ 2012)". Ambos os materiais são bem organizados, merecem ser melhor divulgados e podem ser usados como um primeiro passo para a construção de ações pedagógicas em ERER, colaborando para minimizar as fragilidades na formação inicial e continuada de educadores(as) em questões étnico-raciais.

Além disso, as entrevistas mostraram que as orientadoras educacionais percebem outros entraves para a implementação da política pública educacional voltada às relações étnico-raciais no DF, como a falta de formação continuada (ver análise do tema anterior) e as fragilidades de articulação entre os gestores e as escolas constituem desafios complexos que afetam diretamente o impacto dessa política. A implementação dessa política não se reduz apenas a um problema técnico ou administrativo; existe um emaranhado de elementos políticos e técnicos que parecem frustrar os mais bem-intencionados planejamentos, como narrado pelas orientadoras educacionais.

A formação continuada em ERER é percebida pelas entrevistadas nos profissionais tanto da escola quanto da gestão. Muitos(as) parecem não possuir formação adequada ou aprofundada sobre temáticas étnico-raciais, o que gera resistência a ações e projetos pedagógicos em ERER nas escolas, dificultando a efetividade das políticas educacionais. Investir na formação continuada dos gestores(as) e educadores(as) em ERER é uma estratégia essencial para garantir que a educação para as relações étnico-raciais seja implementada de forma efetiva e para que a cultura organizacional (Chiavenato, 2022), da SEEDF se mantenha alinhada aos compromissos com o combate ao racismo estrutural (Almeida, 2018). Conforme a análise do tema anterior, se a educação se propõe a ser antirracista (Pinheiro, 2023), a formação de educadores(as) precisa promover letramento racial, fortalecer a educação das relações étnico-raciais e combater a folclorização da população negra e indígena.

A formação em ERER contribui para que educadores(as) reconheçam e combatam estruturas racistas enraizadas na sociedade e no sistema educacional brasileiro. Contribui para que gestores(as) orientem as escolas na implementação de projetos pedagógicos que promovam a diversidade e o respeito às múltiplas identidades étnico-raciais bem como acompanhem e avaliem a efetividade das políticas educacionais para garantir seu aprimoramento e formação constante.

Segundo as entrevistadas, ainda parece existir uma distância entre a formulação da política pública em ERER em setores de gestão central e a sua execução nas escolas, o que pode ocasionar um descompasso entre os objetivos da política e a realidade das escolas, por

exemplo, na “vaporização” (ver enunciado de Maria Firmina) da Lei 10.639/2003 e do que é preconizado nos documentos oficiais nos Projetos Político- Pedagógicos e nas práticas cotidianas das escolas. Muitas vezes, os conteúdos relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena são tratados pedagogicamente de maneira superficial ou pontual, sem uma integração consistente a todo o currículo escolar.

A fim de combater esta situação, são necessários esforços para melhorar a eficiência na comunicação entre as secretarias de educação, os(as) gestores(as) das Coordenações Regionais de ensino e as equipes escolares. Para além disso, a partir das entrevistas realizadas, consideramos que está melhor comunicação e articulação também deve se estender para toda a comunidade pedagógica, incluindo estudantes, familiares e a comunidade em geral.

As significações das orientadoras educacionais construídas ao longo das entrevistas mostram que a política educacional é uma política pública multicêntrica (Secchi, 2016), ao passo que envolve a participação e colaboração de múltiplos agentes e órgãos. Para que a educação para as relações étnico-raciais se consolide como um pilar essencial dentro das escolas e seja efetivamente incorporada na prática pedagógica e institucional, é fundamental que haja um compromisso conjunto, promovendo ações contínuas e alinhadas às diretrizes educacionais em EREER, contando com o envolvimento de todos agentes educacionais e diferentes setores da sociedade.

Para que a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e a EREER sejam plenamente implementadas, é fundamental que haja um esforço contínuo para garantir que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) sejam incorporadas de maneira estrutural no PPP das escolas. Isso requer a adoção de políticas afirmativas, um investimento significativo em formação docente e de gestores(as), acompanhamento pedagógico e um compromisso real com a transformação da prática educativa na direção de uma educação antirracista e afrocentrada (Pinheiro, 2023).

Na direção de fortalecer os canais de comunicação entre a escola, famílias e a comunidade, podem ser promovidos espaços de diálogo e escuta ativa, como encontros, fóruns e atividades conjuntas, que possibilitem a construção de uma educação antirracista fundamentada nas vivências e necessidades locais. Somente assim será possível evitar que as normativas da política educacional sobre educação étnico-racial do país (ver a segunda seção da revisão da literatura) se tornem meros documentos formais, sem impacto real nas experiências de estudantes, gestores(as), docentes, familiares e comunidades pedagógicas.

Por fim, considerando a definição de Secchi (2016) de política pública e o ciclo de

suas sete fases (1-identificação do problema; 2- formação da agenda; 3- formulação de alternativas; 4- tomada de decisão; 5- implementação; 6- avaliação; e 7- extinção da política), as entrevistas com as orientadoras educacionais sinalizam que a EREER na educação pública do DF já se aproximou das duas primeiras fases do ciclo de elaboração de políticas públicas, ou seja, o problema já foi identificado como relevante e uma agenda já foi formada para a resolução do problema. Entretanto, parece ainda permanecer como desafio a continuidade das demais fases do ciclo, especialmente, a existência de diversos programas, projetos e ações para executar a EREER e a avaliação dos seus resultados e impactos.

As políticas públicas, de acordo com Secchi (2016), frequentemente carecem de mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação, o que dificulta analisar a efetividade, eficiência e impacto das ações governamentais, a identificação de falhas e a tomada de decisões para melhorias. No âmbito das políticas públicas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, salientamos a relevância da avaliação dos seus resultados e seus impactos de fomentar a igualdade racial no cotidiano das escolas. Esta avaliação possibilitaria, por exemplo: detectar lacunas e melhorar estratégias para a inclusão escolar de pessoas negras e indígenas; fornecer indicadores sólidos que evidenciem a relevância da política para assegurar sua continuidade e expansão; possibilitar modificações estratégicas para aumentar a eficácia destas políticas; e promover a participação da sociedade civil e movimentos sociais na sua execução e supervisão. Sem a devida avaliação desta política, corre-se o risco de que a EREER permaneça apenas no campo discursivo, sem produzir as transformações antirracistas esperadas no cotidiano escolar, como criticado pelas orientadoras educacionais entrevistadas.

## **5. Considerações Finais**

As Considerações Finais desta dissertação visam condensar as principais reflexões e descobertas construídas ao longo da pesquisa estudo, que examinou as significações de orientadoras educacionais sobre as políticas educacionais públicas para as relações étnico-raciais no Distrito Federal. Foram identificadas significações sobre o trabalho pedagógico relacionado a questões étnico-raciais na educação básica do DF e desafios enfrentados na gestão e nas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas a relações étnico-raciais. Além disso, ao longo das análises, ponderou-se criticamente sobre como as políticas públicas educacionais relacionadas a questões étnico-raciais precisam de maiores investimentos, para promover e garantir os direitos de educandos(as) e educadores(as).

A revisão de literatura deu prioridade a estudos críticos, decoloniais, antirracistas, feministas e interseccionais e trabalhos acadêmico-científicos de intelectuais negros(as) brasileiros(as) de diversas áreas do saber (pedagogia, psicologia, filosofia, história, sociologia, antropologia, administração, direito, economia, ciência política e geografia). Abordou a construção social racista da formação do Brasil e seu impacto no ambiente familiar e escolar, reforçando desigualdades raciais, a partir de conceitos como: raça; racismo; discriminação; preconceitos; meritocracia (Ribeiro, 2019); mito de democracia racial (Souza, 1983); racismo estrutural (Almeida, 2018); racismo científico (Gomes, 2005; Pinheiro, 2023); epistemicídio (Carneiro, 2023); branquitude (Bento, 2022); dentre outros.

A abordagem decolonial, conforme discutida por Quijano (2005), Ribeiro e Gaia (2021) e Kilomba (2019), e a perspectiva contracolonial (Santos, 2015) reforçam a necessidade de romper com a colonialidade do saber, do poder e do ser e para a superação das hierarquias raciais e epistêmicas ainda presentes no sistema educacional brasileiro. Ao considerar a escola um espaço de reprodução e, ao mesmo tempo, de transformação sociocultural, é imprescindível que os(as) educadores(as) adotem práticas que valorizem os saberes locais, ancestrais e comunitários, o que é essencial para uma educação antirracista e afrocentrada (Pinheiro, 2023).

A literatura consultada destacou o papel histórico do movimento negro nos processos educativos, na luta por ações afirmativas e de reparação; na construção da educação antirracista; e na defesa dos direitos de pessoas e grupos negros brasileiros (Gomes, 2009). Considerando que a pesquisa assume que a política pública de educação é multicêntrica (Secchi, 2016), a revisão de literatura trouxe dados sobre desigualdades raciais no país, a partir da articulação de estatísticas vindas de fontes governamentais (exemplos: IBGE, Codeplan, Leis, orientações técnicas de ministérios) e organizações da sociedade civil (exemplos: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Todos pela Educação).

A literatura consultada discutiu o papel da escola na reprodução do racismo (em materiais didáticos, nas práticas do cotidiano escolar, nos currículos, nas relações interpessoais e na estrutura institucional) e, por outro lado, também discutiu seu papel no combate ao racismo (Madureira et al., 2021; Bento, 2022) e na promoção de uma educação antirracista, enfatizando a contribuição do orientador educacional nesse processo.

No enfrentamento ao racismo, a escola deve realizar ações de valorização da diversidade, de formação continuada de educadores(as) para a qualificação da Educação das Relações Étnico-raciais, e de promoção de representatividade negra no corpo docente. Como afirmado por Nilma Lino Gomes (2005), a educação tem potencial transformador ao promover uma leitura crítica das relações raciais, articulando o conhecimento acadêmico com as lutas

sociais.

No capítulo dois da revisão de literatura, apresentamos os principais marcos na política educacional brasileira em relação à educação étnico-racial no Brasil, incluindo legislações e normativas da EREER organizadas em uma linha do tempo didática entre os anos de 2003 e 2023 (Benedito, Carneiro e Portella, 2023). Destacam-se: a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Brasil, 2003, 2008); a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR); a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004); o Estatuto da Igualdade Racial- Lei 12.288/2010 (Brasil, 2010); e a Lei de Cotas- Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012).

A implementação de ações afirmativas, como as cotas raciais no ensino superior, e a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, desempenha um papel crucial na reparação de injustiças históricas e na desconstrução do racismo epistêmico. Conforme destacado por pesquisadoras negras como Nilma Lino Gomes (2005, 2019) e Grada Kilomba (2019), a luta pela igualdade racial na educação está intrinsecamente ligada ao reconhecimento, à reparação e a um projeto de sociedade verdadeiramente democrática e plural.

Nas últimas décadas, portanto, a política educacional do Brasil tem progredido na promoção da igualdade racial. Apesar disso, ainda persistem muitos desafios resultantes de racismo estrutural e institucional na execução eficaz das ações da EREER nas escolas e na sociedade. A trajetória recente das políticas de promoção da igualdade racial teve alguns retrocessos que colocaram em risco as conquistas obtidas ao longo dos anos, como a extinção da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação em 2019; a redução de financiamento para programas de assistência estudantil; e o avanço de discursos negacionistas e conservadores na sociedade brasileira. Apesar disso, em 2023, com a recriação do Ministério da Igualdade Racial e da SECADI/MEC, percebe-se uma retomada da valorização das políticas de promoção da equidade racial no campo da educação.

Dessa forma, a política educacional brasileira segue um caminho de avanços, ainda que com obstáculos, na consolidação de uma educação antirracista. A articulação multicêntrica do movimento negro, da academia, de gestores(as) educacionais e comunidades escolares é central para a efetivação dessa política e para a garantia dos direitos da população negra no ambiente educacional e na sociedade como um todo. A educação para as relações étnico-raciais (ERER) é uma responsabilidade compartilhada que vai além do ambiente escolar, abrangendo

a comunidade escolar, famílias, gestores e toda a sociedade (Brasil, 2006).

No último capítulo da revisão de literatura, foi enfatizado o papel da escola, especialmente do(a) orientador(a) educacional do DF, na mediação de conflitos, na formação de consciência crítica e na construção de uma educação antirracista e afrocentrada (Pinheiro, 2023) e para a educação das relações étnico-raciais. A atuação do(a) orientador(a) educacional deve ser fortalecida por meio de formação continuada, condições adequadas de trabalho e apoio institucional. Além disso, é essencial que as famílias e as comunidades sejam envolvidas nas ações educativas, fortalecendo o diálogo entre escola e sociedade. O(a) orientador(a) educacional, nesse contexto, tem um papel essencial e na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Suas atribuições dentro da unidade escolar envolvem a mediação de conflitos, o suporte à família e a articulação com redes de apoio, além do acompanhamento pedagógico dos(as) estudantes e da formação de professores (as). Como preconizado nas normativas da SEEDF (SEEDF, 2019a, 2019b), o trabalho do(a) Orientador(a) Educacional deve estar alinhado aos Eixos Transversais do Currículo em Movimento da SEEDF (SEEDF, 2014), principalmente no que se refere à Educação para a Diversidade, para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade étnico-racial e promovam a equidade étnico-racial, enfrentando o racismo estrutural. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004), a literatura do campo (Madureira et al., 2021; Pinheiro, 2023) e as recomendações da sociedade civil para políticas de equidade étnico-racial na educação (Todos pela Educação, 2022) apregoam a formação continuada de educadores(as) como necessária para a qualidade da EREER.

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa seguiu um delineamento qualitativo, com a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco orientadoras educacionais que atuam em nível de gestão e em escolas da Estrutural-DF, com o objetivo de investigar suas significações sobre o trabalho pedagógico relacionado a questões étnico-raciais na educação básica do DF e os desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas a relações étnico-raciais. O fato da pesquisadora também ser servidora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e atuar como pedagoga orientadora-educacional na cidade Estrutural-DF favoreceu o acesso ao cotidiano das escolas participantes, e análises críticas e contextualizadas dos dados das entrevistas.

A fim de se compreender, a partir da perspectiva das orientadoras educacionais, as públicas educacionais para as relações étnico-raciais no Distrito Federal, identificamos suas

significações sobre o trabalho pedagógico relacionado a questões étnico-raciais na educação básica do DF e os desafios enfrentados em suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas a relações étnico-raciais. Os indicadores empíricos das entrevistas foram organizados em três temas: 1) Racismo estrutural; 2) Formação continuada de educadores(as) em relações étnico-raciais; e 3) Implementação e avaliação da política pública educacional para as relações étnico-raciais.

Dentre os achados da pesquisa, salientamos a necessidade de que o trabalho pedagógico em ERER, tanto em nível de gestão quanto em nível da prática pedagógica no cotidiano escolar, aborde o racismo estrutural (Almeida, 2018) e que exista mais investimento no debate institucional sobre questões raciais. O racismo pode ser evidenciado no cotidiano dos contextos familiares e escolares, por exemplo, por meio de estereótipos, generalizações preconceituosas, chacotas discriminatórias, ideologia da meritocracia e desautorização de práticas religiosas afrobrasileiras. É fundamental que a escola e os(s) orientadores(as) educacionais promovam um diálogo aberto e educativo com toda a comunidade escolar, visando a desconstrução de narrativas racistas e a formação de uma consciência crítica racial na escola, nas famílias e nas comunidades.

A pesquisa também encontrou relevantes indicadores sobre a necessidade de ações de formação (inicial e continuada) de educadores(as) e gestores(as) no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, para a construção de uma educação antirracista e afrocentrada (Pinheiro, 2023) e para assegurar direitos de educandos(as) e educadores(as), especialmente de pessoas negras e indígenas que integram as comunidades escolares. Ficam evidentes nas narrativas das entrevistadas a insatisfação e lacunas na formação de profissionais da educação em ERER para enfrentarem os desafios relacionados ao racismo dentro das escolas. Faz-se urgente a ampliação de programas de formação continuada que capacitem mentores (as) e educadores(as) a desenvolverem práticas pedagógicas antirracistas.

A literatura pesquisada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) e os dados das entrevistas com as orientadoras educacionais mostraram fragilidades na formação continuada de educadores(as) em questões étnico-raciais ainda hoje, mais de 20 anos após a Lei nº 10.639/ 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003). Para Pinheiro (2023), a fim de fortalecer esta Lei, é importante que ações de formação continuada de docentes integrem ações de letramento racial; de não-folclorização da população negra e indígena; de educação das relações étnico-raciais (ERER); e de práticas pedagógicas antirracistas e

afrocentradas.

Outro importante resultado da pesquisa foi o levantamento junto a orientadoras educacionais do DF de desafios e possibilidades na implementação e avaliação da política pública educacional para as relações étnico-raciais. Dentre as possibilidades para o reforço da educação das relações étnico-raciais, no caminho da educação antirracista e garantidora de direitos, foram identificadas a elaboração de documentos norteadores e a disponibilização pela SEEDF de materiais pedagógicos que apoiem educadores(as) a realizar práticas pedagógicas em ERER.

Dentre os desafios, a pesquisa encontrou evidências sobre a necessidade de priorização da agenda étnico-racial e de mecanismos de avaliação de ERER na política pública de educação. Isto pode se traduzir, de acordo com as análises da pesquisa, no maior investimento na formação inicial e continuada de educadores em questões étnico-raciais, em materiais pedagógicos que instrumentalizem práticas escolares cotidianas em ERER, e na articulação e comunicação efetiva entre equipes gestoras (em nível central em nas Coordenações Regionais de ensino), equipes escolares e toda a comunidade pedagógica, incluindo educandos(as), sus famílias e comunidades.

A partir das análises das entrevistas com as orientadoras educacionais, das recomendações para as políticas de equidade étnico-racial (Todos pela Educação, 2022) e das Orientações Pedagógicas da Orientação Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2019b), defendemos a relevância da atuação do(a) orientador(a) educacional nas escolas públicas do Distrito Federal para uma educação antirracista e afrocentrada. A orientação educacional é central para a efetividade da educação para as relações étnico-raciais, a promoção de novas práticas educativas, consolidar a parceria entre todos(as) os(as) participantes da comunidade escolar, e para a formação continuada dos(as) docentes (por exemplo, nas coordenações pedagógicas coletivas semanais realizadas nas escolas).

Conclui-se, a partir das análises, que, apesar dos avanços normativos e institucionais na promoção da equidade racial na educação, ainda há desafios substanciais a serem superados no DF, sendo necessários: o combate ao racismo estrutural; o compromisso das políticas públicas com a formação permanente dos(as) profissionais da educação; a aproximação entre gestão e comunidade escolar; e a avaliação sistemática das iniciativas implementadas em ERER para monitoramento da eficácia das políticas educacionais para as relações étnico-raciais.

Para superar estes desafios e promover uma educação antirracista e afrocentrada no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, é imprescindível valorizar a atuação dos(as) orientadores(as) educacionais. A pesquisa reforça a importância da educação como um espaço

de resistência a opressões étnico-raciais e de transformação social, enfatizando que a luta contra o racismo deve ser uma prioridade na formulação e execução das políticas educacionais.

Para o futuro, entendemos que os achados desta pesquisa podem servir como base para o desenvolvimento de recursos pedagógicos específicos, como cartilhas informativas e guias de boas práticas em EREER, que auxiliem gestores(as) e orientadores(as) educacionais na implementação de estratégias voltadas à equidade racial na educação do DF. Além disso, ressaltamos a necessidade de criação e ampliação de programas de formação continuada, em uma ótica antirracista e afrocentrada, que contemplem de maneira aprofundada as questões étnico-raciais, proporcionando aos(às) orientadores(as) educacionais ferramentas teóricas e metodológicas para atuar de forma crítica e propositiva diante das demandas étnico-raciais da escola e da comunidade.

Assim, sugerimos que futuras pesquisas: a) aprofundem investigações sobre a formação dos(as) orientadores(as) educacionais e gestores(as) das políticas de educação em EREER em outros contextos socioculturais; b) investiguem o impacto de políticas públicas já implementadas em EREER, a fim de aprimorar práticas pedagógicas e construir um ambiente educacional mais justo e inclusivo; e c) ampliem a amostra de participantes do estudo, incluindo profissionais que atuam na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos que esta pesquisa tenha contribuído significativamente para a construção de subsídios que orientem a formação em EREER de gestores(as), orientadores(as) educacionais e professores(as); para práticas educacionais comprometidas com a garantia de direitos e promoção da equidade racial nas escolas do Distrito Federal; para a avaliação de políticas públicas voltadas para as relações étnico-raciais; e para sinalizar lacunas para futuras investigações na área.



## 6. Referências bibliográficas

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2022.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. In: LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão indígena na sala de aula: Subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 13-71.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03: A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

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

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 10369, 29 nov. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 08 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/d65810.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC-SECAD/SEPPPIR/INEP, 2004.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Ideb Resultados, 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, 2006, p. 77-101.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo da racialidade: A Construção do Outro Como Não-Ser Como Fundamento do Ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração Geral e Pública**. 6. ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/SCIA.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

COSTA, Alberto Roberto. Processos de docilização e resistência do corpus negro em uma escola pública do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 3, n. 4, 2016, p. 12-20.

DEMO, Pedro. **Educação emancipatória precisa de educação científica**. Campo Grande: SED/Gov. MA, 2017. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vSwjZlox-8idUZ2HmpxGoFZNOpomKyNLZGcKjZ\\_VQfyBy9y8ApLqYnsdi4z5Bnw/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vSwjZlox-8idUZ2HmpxGoFZNOpomKyNLZGcKjZ_VQfyBy9y8ApLqYnsdi4z5Bnw/pub). Acesso em: 24 fev. 2025.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. v. 1. São Paulo: Globo, 2008.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario2023.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. MEC, SECADI. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021, p. e258226.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade – Resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3105/cd\\_2022\\_etnico\\_racial.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3105/cd_2022_etnico_racial.pdf). Acesso em: 24 fev. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BARRETO, Ana Luiza Cruz Sá; SILVA, Márcia Regina Gomes da; BASTIANELLO, Míria de Amorim. Pertencimento étnico-racial e racismo no Brasil: processos identitários, diversidade e preconceito na perspectiva da psicologia cultural. In: MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BIZERRIL, José (Orgs.). **Psicologia & Cultura: Teoria, pesquisa e prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 242-271.

MARTINS, Aline Correia. **“Preta, o que há em ti?”: Estudo sobre a permanência de professoras negras nos espaços institucionais de educação superior e suas estratégias de resistências**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/21976/2/Tese%20-%20Aline%20Correia%20Martins%20-%202024%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. O Drama Negro e o enfrentamento ao racismo no álbum Sobrevivendo no Inferno do grupo de rap brasileiro Racionais MC's. **Perspectivas Afro**, v. 3, n. 2, 2024, p. 294-308. Disponível em: <https://doi.org/10.32997/pa-2024-4733>. Acesso em: 24 fev. 2025.

OXFAM INTERNATIONAL. **A Desigualdade mata: A incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21201/2022.8465>. Acesso em: 24 fev. 2025.

PFEIL, Flávia Maria Cavallo; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Psicologia escolar e persistências do colonialismo no cotidiano educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021, p. e221972.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta das Coisas: 50 Invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampo/imagens/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

RAHMAN, Fadhlur; YUZAR, Ella; KHOLID, Mohammad. Unveiling Language Prejudice: A Corpus-Based Analysis of Racial Slurs Across Genres. **JOLLT Journal of Languages and Language Teaching**, v. 12, n. 2, 2024, p. 941-951.

RIBEIRO, Débora; GAIA, Ronan da Silva Parreira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021, p. e35968.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polen, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 20, jan. 1994, p. 137-152.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014.

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019a.

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019b.

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento interno**. Brasília: SEEDF, 2018. 128 p.

SILVA, Diego Marques da. Seletividade racial: da sujeição criminal da juventude negra à hipocrisia da socioeducação. In: AMARAL, D. S. do (Org.). **Educação e socioeducação**. Ponta Grossa: Aya, 2023. p. 140-152. DOI: 10.47573/aya.5379.2.151.9.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

THEODORO, Mário. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Equidade étnico-racial na educação: Recomendações de políticas de equidade étnico-racial para os governos federal e estaduais**. São Paulo: Mahin Consultoria Antirracista e Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-equidade-etnico-racial.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

VERRANGIA, Douglas. A educação das relações étnico-raciais: uma proposta teórico-metodológica para a desconstrução de estereótipos na educação em Ciências e Biologia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 15, n. esp. 2, 2022, p. 492-512.

YOKOY, Tatiana; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, 2008, p. 357-376.

YOKOY, Tatiana; RODRIGUES, Dayane. Adolescências Brasileiras e Vulnerabilidades. In: BISINOTO, Cynthia et al. (Orgs.). **Socioeducação como meio de responsabilização e emancipação de adolescentes**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021, p. 6-42.

## 6. APÊNDICES

### **APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para entrevista (Professor e Orientador educacional)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Ações públicas educacionais para as relações étnico-raciais no Distrito Federal: Um olhar do orientador educacional”, de minha responsabilidade, Flávia Evangelista de Souza Soares, como estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Profa. Dra. Tatiana Yokoy. O objetivo desta pesquisa é compreender as ações públicas educacionais para as relações étnico-raciais no Distrito Federal, a partir da perspectiva de educadores.

Assim, gostaria de te consultar sobre seu interesse e disponibilidade para colaborar com a pesquisa. Sua participação no estudo envolverá a realização de uma entrevista individual, abordando o assunto das relações étnico-raciais na educação e o trabalho pedagógico na educação básica. Prevemos que a entrevista terá uma duração aproximada de 1 hora.

Para fins de um registro mais eficaz da entrevista, pretendemos gravar o áudio, ou seja, sua voz. A responsabilidade pela guarda dos dados da entrevista é minha; os serão utilizados exclusivamente para o propósito da pesquisa. Comprometo-me a zelar pelo material com o máximo de cuidado e segurança, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados, bem como a preservação da privacidade de todas as pessoas envolvidas. Asseguro que nem seu nome nem qualquer informação que possa identificá-lo(a) serão divulgados e que tais dados permanecerão confidenciais. O conteúdo da entrevista não será acessível a terceiros e sua participação na pesquisa não terá impacto na sua atividade profissional.

Os resultados da pesquisa serão apresentados de forma agregada, sem revelar qualquer informação que possa identificar individualmente os participantes do estudo. Esses resultados poderão ser divulgados em congressos ou em publicações de natureza acadêmico-científica. Os participantes poderão acessar os resultados por meio de um relatório de pesquisa que será publicado após a conclusão do estudo. Além disso, poderão entrar em contato comigo pelo e-mail [fufitis@hotmail.com](mailto:fufitis@hotmail.com) para obter mais informações ou esclarecimentos.

O documento que você está lendo é denominado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido." Antes de tomar a decisão de participar da pesquisa, é importante que você leia e compreenda todo o seu conteúdo. Qualquer dúvida que possa surgir está sujeita a esclarecimento, e estou à disposição para fornecer todas as informações necessárias antes, durante e após a pesquisa. Após analisar o documento e caso decida cooperar com o estudo de forma voluntária, você será convidado(a) a expressar o seu consentimento assinando-o. Após a assinatura, você receberá uma cópia do documento, e eu, como pesquisadora responsável, ficarei com a outra cópia.

Sua participação na pesquisa é de grande importância para nós, pois contribuirá significativamente para o aprimoramento do nosso entendimento sobre a temática das relações étnico-raciais e a garantia do direito à educação. No entanto, é fundamental destacar que, caso você opte por desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, não haverá prejuízo ou penalização alguma para você. Se assim desejar, basta entrar em contato comigo para comunicar sua decisão de interromper sua participação, e isso será respeitado integralmente.

Um dos benefícios da pesquisa é contribuir para o desenvolvimento de informações que podem subsidiar políticas públicas educacionais relacionadas a questões étnico-raciais, a promoção da educação antirracista e a proteção dos direitos de educandos e educadores. No entanto, sinalizamos que há riscos mínimos inerentes ao processo de entrevista, como a quebra involuntária do sigilo ou a possibilidade de sentir cansaço, vergonha ou desconforto ao relembrar experiências durante a entrevista. Caso ocorra alguma situação desse tipo, comprometo-me a interromper imediatamente a entrevista, oferecer apoio e adotar as medidas apropriadas para lidar com a situação, incluindo orientações sobre recursos disponíveis, como assistência do Sindicato de Professores do DF e a rede de atendimento psicossocial da comunidade. Cuidarei para garantir que sua participação na pesquisa não resulte em danos, conforme as normas brasileiras de pesquisa.

A sua participação na entrevista é completamente voluntária e não envolve qualquer forma de remuneração ou benefício. Caso você tenha dúvidas ou necessite de esclarecimentos relacionados à pesquisa, estou à disposição para atender suas perguntas, tanto antes, durante, quanto após a conclusão da pesquisa. Para isso, você pode entrar em contato comigo por telefone ou por e-mail, conforme sua preferência.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O CEP é constituído por profissionais de diversas áreas, cuja função é proteger os interesses dos participantes da pesquisa, garantindo sua integridade e dignidade, e assegurar que a pesquisa seja conduzida de acordo com padrões éticos. Caso você tenha alguma dúvida ou consideração relacionada aos aspectos éticos da pesquisa ou à sua participação nela, você pode entrar em contato com o Comitê por meio do e-mail cep\_chs@unb.br ou do telefone: (61) 3107-1592, 08h às 14h, de segunda a sexta-feira.

Desde já, gostaria de expressar meu agradecimento pelo seu interesse e pela valiosa contribuição a este estudo, que pode favorecer o aperfeiçoamento de ações educacionais relacionadas a questões étnico-raciais.

Eu, ....., após receber todos os esclarecimentos e estar ciente dos meus direitos, concordo de livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa. Também autorizo a divulgação e a publicação dos dados em publicações e eventos de caráter

científico. Assino este termo, juntamente com a pesquisadora, em duas vias de igual teor, ficando uma via em meu poder e a outra em posse da pesquisadora.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**Pesquisadora responsável:** Flávia Evangelista de Souza Soares.

E -mail [fufitis@hotmail.com](mailto:fufitis@hotmail.com)

**Orientadora:** Tatiana Yokoy. Telefone: 61 3107-6159. Email: yokoy@unb.br

**Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa:** Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude. Endereço: Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro. Pavilhão Multiuso 1- Bloco C, 1º andar. Bairro: Asa Norte. Cidade: Brasília-DF. CEP: 70910-900.

Rubrica da pesquisadora

Rubrica do(a) participante

## **APÊNDICE II - Roteiro de entrevista (Orientadora Educacional da SUBEB e da GDHD)**

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_

### **Fase 1: Fase preparatória para a entrevista**

- Estabelecimento de vínculos de confiança entre entrevistadora e entrevistado(a)
- Apresentações da pesquisadora e do(a) entrevistado(a) e do objetivo da pesquisa.
- Negociação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Fazer a leitura do TCLE e responder dúvidas sobre o documento

### **Fase 2: Questões semiestruturadas**

- Você poderia me contar um pouco sobre a sua formação e a sua trajetória profissional no campo da educação?
- Como foi a sua trajetória no campo da educação até a chegada no cargo que ocupa na Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB)/ na Gerência de Direitos Humanos e Diversidade-GDHD?
- Para você, quais são as principais leis e normativas que falam sobre relações étnico-raciais na educação?
- Como você entrou em contato com essas leis e normativas em sua formação?
- Você poderia me sinalizar alguns avanços na implementação de ações educacionais para as relações étnico-raciais no DF? Solicitar exemplos de programas e projetos sobre relações étnico-raciais nas escolas do DF.
- Existe algum projeto sobre relações étnico-raciais na educação que te marcou?
- E, em sua opinião, existem retrocessos na implementação de ações educacionais para as relações étnico-raciais no DF? Se sim, poderia me dar exemplos de retrocessos que aconteceram?
- Dentro da estrutura da Secretaria de Educação, existem setores que trabalham de modo mais específico com as questões étnico-raciais? Se sim, quais seriam? Quais são as ações que estes setores desenvolvem nessa direção? Solicitar exemplos de programas e projetos sobre relações étnico-raciais desenvolvidos por estes setores.
- Em sua perspectiva, como as ações educacionais sobre relações étnico-raciais costumam ser vistas dentro das escolas? E como costumam ser vistas dentro da Secretaria de Educação?
- Em sua opinião, existe maior ou menor receptividade para ações educacionais sobre questões étnico-raciais nos últimos anos?
- Em sua opinião, o atual momento político ajuda ou atrapalha o trabalho educativo sobre relações étnico-raciais?
- Se você pudesse dar um conselho ao governo sobre ações de educação para as relações étnico-

raciais, que conselho você daria?

- Qual você entende ser o maior desafio para o fortalecimento de ações públicas educativas voltadas a relações étnico-raciais?

### **Pergunta adicional:**

- Você já ofertou algum curso na escola de formação? Se sim, qual/ quais? Se não, gostaria de ofertar algum curso?
- Como você avalia o resultado do(s) curso(s)? Você consegue enxergar ações nas escolas sobre a temática do curso que você ofertou?
  - o Se sim, como isso acontece? Pedir exemplos.
  - o Se não, o que seria preciso para isso acontecer, em sua opinião?

### **Fase 3: Caracterização sociodemográfica do(a) professor(a) entrevistado(a)**

- Escolaridade:
- Formação e titulação:
- Idade:
- Raça/etnia:
- Gênero:
- Orientação Sexual:

### **Fase 4: Encerramento da entrevista**

- Gostaria de dizer algo que você considera importante e que não foi abordado na entrevista?
- Perguntar sobre como se sentiu ao participar da entrevista. Verificar se a entrevista gerou algum desconforto e se existe necessidade de encaminhamento para rede de atendimento na comunidade;
- Enfatizar a confidencialidade das informações compartilhadas na entrevista;
- Enfatizar a disponibilidade da pesquisadora para complementar informações e prestar esclarecimentos sobre a pesquisa, mesmo após a realização da entrevista;
- Sensibilizar sobre a relevância da pesquisa e suas contribuições para o campo da educação
- Agradecer a participação do(a) professor(a) entrevistado(a) na pesquisa.

## **APÊNDICE III - Roteiro de entrevista (Orientadora Educacional da unidade escolar)**

Data da entrevista: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_

Horário de término: \_\_\_\_\_

### **Fase 1: Fase preparatória para a entrevista**

- Estabelecimento de vínculos de confiança entre entrevistadora e entrevistado(a)
- Apresentações da pesquisadora e do(a) entrevistado(a) e do objetivo da pesquisa.
- Negociação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Fazer a leitura do TCLE e responder dúvidas sobre o documento.

### **Fase 2: Questões semiestruturadas**

- Como você entrou em contato com essas leis e normativas em sua formação?
- Você poderia me sinalizar alguns avanços na implementação de ações educacionais para as relações étnico-raciais no DF? Solicitar exemplos de programas e projetos sobre relações étnico-raciais nas escolas do DF.
- Existe algum projeto sobre relações étnico-raciais em educação que te marcou?
- E, em sua opinião, existem retrocessos na implementação de ações educacionais para as relações étnico-raciais no DF? Se sim, poderia me dar exemplos de retrocessos que aconteceram?
- Como foi a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? Você participou dessa construção?
- Dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente na escola, existe algum projeto ou atividade específica que trate das relações étnico-raciais?
  - o Se sim, quais seriam?
  - o Se não, como imagina que isso poderia ser construído?
- Você já participou ou desenvolveu alguma ação de educação voltada ao tema das relações étnico-raciais na escola?
  - o Se sim, como foi essa ação? Quais parcerias foram estabelecidas? Qual a importância destas parcerias?
  - o Se não, como você enxerga ações educativas voltadas a relações étnico raciais dentro das escolas?
- Em sua perspectiva, como as ações educacionais sobre relações étnico-raciais costumam ser vistas dentro das escolas? E como costumam ser vistas dentro da Secretaria de Educação?
- Em sua opinião, existe maior ou menor receptividade para ações educacionais sobre questões étnico-raciais nos últimos anos?
- Em sua opinião, o atual momento político ajuda ou atrapalha o trabalho educativo sobre relações étnico-raciais?
- Se você pudesse dar um conselho ao governo sobre ações de educação para as relações étnico-raciais, que conselho você faria?

- Qual você entende ser o maior desafio para o fortalecimento de ações públicas educativas voltadas a relações étnico-raciais?
- Na sua experiência como educador, você já presenciou algum episódio de racismo dentro das escolas? o Se sim, poderia me contar a história? o Se não, você já ouviu relatos a este respeito?

### **Fase 3: Caracterização sociodemográfica do(a) professor(a) entrevistado(a)**

- Escolaridade:
- Formação e titulação:
- Idade:
- Raça/etnia:
- Gênero:
- Orientação Sexual:

### **Fase 4: Encerramento da entrevista**

- Gostaria de dizer algo que considera importante para esta pesquisa e que não foi abordado?
- Perguntar se o(a) entrevistado(a) gostaria de complementar alguma informação.
- Perguntar sobre como se sentiu ao participar da entrevista. Verificar se a entrevista gerou algum desconforto e se existe necessidade de encaminhamento para rede de atendimento na comunidade;
- Enfatizar a confidencialidade das informações compartilhadas na entrevista;
- Enfatizar a disponibilidade da pesquisadora para complementar informações e prestar esclarecimentos sobre a pesquisa, mesmo após a realização da entrevista;
- Sensibilizar sobre a relevância da pesquisa e suas contribuições para o campo da educação
- Agradecer a participação do(a) professor(a) entrevistado(a) na pesquisa.

## 7. ANEXO

### Anexo 1- Autorização para pesquisa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



Governo do Distrito Federal  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação  
Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação  
a Distância

Memorando Nº 123/2023 - SEE/EAPE/DITED/GITEAD

Brasília-DF, 19 de setembro de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga

Assunto: Autorização para pesquisa

Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminhamos autorização para a realização de pesquisa<sup>[1]</sup> de **Mestrado de Flavia Evangelista de Souza**, intitulada “**Políticas públicas educacionais para as relações étnico-raciais no Distrito Federal: um olhar do orientador educacional**”, em elaboração no âmbito do **Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude** pelo **Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília**.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

<sup>[1]</sup> — Esta autorização tem validade de seis meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **JAQUELINE APARECIDA BARBOSA - Matr.0216536-8, Professor(a) de Educação Básica**, em 19/09/2023, às 11:13, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.