CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ONDE CABE A RAÇA?
UMA ANÁLISE DA CARTOGRAFIA DE BOAS PRÁTICAS DA MULTIRIO SME RJ NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Tatiane Cristina Santos Assumpção

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Fabio Sampaio de Almeida

Rio de Janeiro
Março/2025

ONDE CABE A RAÇA?
UMA ANÁLISE DA CARTOGRAFIA DE BOAS PRÁTICAS DA MULTIRIO SME RJ NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Tatiane Cristina Santos Assumpção

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Prof. Dr. Fabio Sampaio de Almeida – CEFET/RJ (Orientador)

_____

Prof. Dr. Mario Luiz de Souza – CEFET/RJ (Examinador Interno)

_____

Profa. Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens – UFF (Examinadora Externa)

SUPLENTES

_____

Profa. Dra. Aline da Fonseca Sá e Silveira – CEFET/RJ (Suplente Interna)

_____

Profa. Dra. Alessandra Pio Silva – UFRRJ (Suplente Externa)

Rio de Janeiro
Março/2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

A851 Assumpção, Tatiane Cristina Santos
Onde cabe a raça? Uma análise da cartografia de boas práticas da MULTIRIO SMERJ no âmbito das relações étnico-raciais / Tatiane Cristina Santos Assumpção. — 2025.
83f. + anexo : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2025.
Bibliografia : f. 80-82
Orientador: Fábio Sampaio de Almeida

1. Relações étnicorraciais - Educação. 2. Cartografia. 3. Comunicação na educação. 4. Antirracismo. I. Almeida, Fábio Sampaio de. (Orient.). II. Título.

CDD 305.8

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha Maria Isabella, minha "mini mestranda", que desde 2022 me acompanha nesta jornada: frequentou as aulas, assistiu às apresentações, compreendeu meus cansaços e, quando pensei em desistir, me envolveu com seu abraço. Tudo nosso, nada deles! Te amo, *"fia"*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha grande ancestral pelo nosso reencontro e por habitar em mim. Oxum me guia diariamente, ensinando o poder do amor-próprio e a importância de seguir o fluxo no seu tempo, como as águas de um rio.

Sou grata à minha família pelo apoio e incentivo, em especial a Wilson, que, com seu jeito único e especial, sempre me encorajou.

Minha reverência e minha bênção a todos do Ilê Axé Oju Obá, onde renasci e aprendi a reconhecer minha força.

Aos meus parceiros de trabalho, que contribuíram para essa caminhada, minha sincera gratidão.

Ao meu orientador Fábio, à equipe do PPRER CEFET-RJ e aos discentes, por proporcionarem uma experiência única e por construírem um espaço tão acolhedor!

EPÍGRAFE

"“Eu sou porque nós somos; e como nós somos, portanto, eu sou”."

— Filosofia Ubuntu

RESUMO

Onde cabe a raça?
Uma análise da Cartografia de Boas Práticas da Multirio SME RJ no âmbito das relações étnico-raciais

O presente trabalho propõe uma análise discursiva de práticas pedagógicas registradas pela MultiRio, empresa pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por meio da plataforma "Cartografia de Boas Práticas da Rede". As práticas, enviadas por professores da rede a partir de edital público, são vinculadas geograficamente às 11 Coordenadorias Regionais de Educação da cidade. A partir da análise de 33 registros relacionados ao eixo temático das Relações Étnico-Raciais, a pesquisa fundamenta-se na análise do discurso e na perspectiva decolonial, articulando autores como Maingueneau (2020), Kilomba (2021), Gomes (2017), Munanga (2005), entre outros, com o objetivo de compreender como o discurso pedagógico antirracista se materializa nessas práticas e quais lacunas permanecem na estrutura educacional da rede. Ao considerar os marcos legais das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e as tensões entre discurso institucional e prática cotidiana, a análise revela que, embora haja iniciativas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais, essas ainda enfrentam barreiras estruturais e simbólicas, como a ausência de transversalidade curricular, a fragmentação temática e a lógica de mapeamento geográfico que pode invisibilizar experiências significativas. A dissertação também tensiona a noção de "boa prática", destacando o risco da mercantilização da educação e da simplificação de processos complexos de transformação social. Conclui-se que a Cartografia de Boas Práticas, embora represente uma estratégia importante de visibilidade, ainda carece de um olhar comprometido com a justiça racial que valorize a escrevivência dos educadores negros e promova o reconhecimento das práticas antirracistas como centrais no projeto político-pedagógico da educação pública. A pesquisa, ao articular dimensões subjetivas, políticas e institucionais, contribui para o debate sobre o papel da educação como prática de liberdade e para a construção de políticas educacionais que reconheçam a centralidade da raça na produção de conhecimento e na formação cidadã.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Multirio; Cartografia de Boas Práticas da Rede; Discurso Pedagógico Antirracista.

ABSTRACT

Where does race fit?
An analysis of Multirio SME RJ's "Cartography of Good Practices" in the context of ethnic-racial relations

This dissertation proposes a discourse analysis of pedagogical practices recorded on the "Cartography of Good Practices of the Network" platform, developed by Multirio, a public multimedia company linked to the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. The practices, submitted by public school teachers through a public call, are geographically linked to the city's 11 Regional Education Coordinators. Based on the analysis of 33 entries related to the axis of Ethnic-Racial Relations, this research draws on Discourse Analysis and decolonial perspectives, engaging with authors such as Maingueneau (2020), Kilomba (2021), Gomes (2017), and Munanga (2005) to understand how antiracist pedagogical discourse materializes in these practices and what structural gaps persist in the educational system. Considering the legal frameworks of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 and the tensions between institutional discourse and daily practice, the analysis reveals that, although there are initiatives aligned with the education of ethnic-racial relations, these still face symbolic and structural barriers, such as the lack of curriculum transversality, thematic fragmentation, and a mapping logic that may obscure significant experiences. The study also questions the concept of "good practices," highlighting the risks of educational commodification and the simplification of complex processes of social transformation. It concludes that the Cartography of Good Practices, while serving as an important strategy for visibility, still lacks a fully engaged racial justice perspective that values the *escrevivências* of Black educators and promotes the recognition of antiracist practices as central to the political-pedagogical project of public education. By articulating subjective, political, and institutional dimensions, this research contributes to the debate on education as a practice of freedom and to the development of educational policies that place race at the core of knowledge production and citizenship formation.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations; Multirio; Cartography of Good Practices; Antiracist Pedagogical Discourse.

SUMÁRIO

Introdução 10

1. Onde cabe a raça na educação básica? Em todo lugar 19
1.1 Perspectiva afrocentrada e desafios da educação 30
1.2 22 anos da lei – o que temos hoje como ERER 34
1.3 Racismo Estrutural, Educação e a Construção de uma Epistemologia Negra 36

2. Multirio e a cartografia de boas práticas 40
2.1 Panorama e entendimento 40
2.2 Cartografia, território e raça. Ou escrevivências 45
3. Discursos pedagógicos antirracistas: pessoalidade, afeto e resistência 64

Considerações Finais 78

Referências 80

Anexo I 83

Introdução

O presente trabalho é produção acadêmica de uma mulher preta, mãe, filha de Oxum, apetebi de Orunmila, periférica e professora (não em ordem, e sim em circularidade definindo quem sou eu). Meu lugar identitário e discursivo dialoga diretamente com o trabalho de pesquisa, não havendo qualquer neutralidade positivista, mas sim um viés crítico, ético e político. Parto de uma epistemologia que considera esses atravessamentos identitários, sempre contextualizados sociohistóricamente, como fundamentais para produzir um conhecimento responsivo a uma posição antirracista e afrocentrada. Busca-se aqui analisar como, apesar dos significativos avanços nas políticas públicas educacionais, o racismo persiste em se reinventar, engendrando maneiras de perpetuar suas lacunas, seja no reconhecimento intelectual, no poder aquisitivo, na formação de identidades ou em outros aspectos da vida social. É importante ressaltar que a reflexão sobre ausências destaca o progresso alcançado até o momento, uma vez que, por um longo período, as questões étnico-raciais eram tratadas a partir de uma perspectiva de inexistência. Essas ausências referem-se ao apagamento histórico e sistemático da contribuição da população negra, à omissão de debates sobre desigualdade racial, à baixa representatividade nos espaços de poder e ao silenciamento nas narrativas oficiais. Esse apagamento naturaliza o mito da democracia racial e consolida a desigualdade racial como algo inerente a uma suposta falta de interesse e mérito por parte da população negra.

Assim, como toda produção acadêmica, trago no resumo uma certa obediência criativa e busco falar a língua do colonizador, onde enuncio autores que farão parte do meu referencial teórico. No entanto, é necessário pontuar que meu referencial como um todo perpassa pelas minhas vivências como mulher, mãe, minha formação acadêmica inicial eurocentrada, minha vivência em terreiro, as práticas enquanto professora da educação básica pública e as trocas durante a formação do mestrado em relações étnico-raciais no Cefet/RJ, que carinhosamente os discentes chamam de “bolha”[1].

Iniciei minha jornada acadêmica com a graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2007. Ampliando minha formação, concluí graduação em Matemática e Pedagogia, além de especialização em Gênero e

[1] O termo “bolha” é utilizado pelos discentes do mestrado em relações étnico-raciais no Cefet/RJ para descrever o espaço de acolhimento, troca e construção coletiva que a formação proporciona, em contraponto ao ambiente acadêmico tradicional.

Sexualidade (UERJ) e Orientação Educacional (IFHT-UERJ). Minha trajetória profissional inclui atuação como professora do Programa Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (PROINAPE) da SME-RJ, e como orientadora educacional no Colégio Estadual Bangu pela SEEDUC-RJ. Nessas funções, desenvolvo projetos pedagógicos que promovem a equidade racial, a valorização da diversidade cultural e a garantia de direitos educacionais.

Com isso, delimito como objeto de pesquisa o discurso pedagógico antirracista presente nas práticas registradas na Cartografia de Boas Práticas da Rede, publicada pela MultiRio, empresa vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Escolho esse recorte por compreender que as práticas ali catalogadas são atravessadas por disputas de sentidos sobre o que se entende por educação antirracista e pela forma como se constrói a noção de "boa prática" na rede. A Cartografia de Boas Práticas da Rede, portanto, funciona como corpus empírico da análise, sendo um espaço com o qual mantenho relação pessoal e profissional, já que sou servidora da rede municipal há 13 anos.

Em 2022, a Multirio (Empresa Municipal de Multimeios), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME), apresenta para os profissionais da rede um edital de Cartografia de Boas Práticas da Rede, voltado aos registros de práticas pedagógicas que acontecem nas 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). O registro das práticas inscritas é catalogado a partir de um entendimento cartográfico, com identificação da Unidade Escolar (UE) onde o trabalho foi desenvolvido, e também traz a demarcação territorial, já que cada CRE corresponde a determinados bairros, sendo característica essa vinculação das produções por áreas.

Essa organização cartográfica utiliza um mapa interativo como ferramenta principal, no qual é possível localizar as práticas pedagógicas por região geográfica. Essa estrutura tem como objetivo evidenciar a distribuição territorial das ações, destacando as características regionais das práticas desenvolvidas. No entanto, é importante refletir sobre os efeitos e as implicações dessa escolha.

Por que utilizar um mapa como recurso principal? Em que isso impacta na divulgação, no acesso, na procura ou na busca pelas boas práticas? Apesar de a cartografia territorial permitir uma compreensão das dinâmicas regionais e incentivar a valorização das produções locais, questiona-se se ela é, de fato, a abordagem mais eficiente para os

propósitos educacionais.

Quando alguém busca por uma boa prática, é mais intuitivo imaginar que a pesquisa seja direcionada por tema ou disciplina, e não por região geográfica. Essa estrutura cartográfica poderia limitar o alcance das práticas, tornando-as menos acessíveis para aqueles que não possuem interesse ou conhecimento sobre as especificidades regionais. Assim, surge a necessidade de considerar a inclusão de outros critérios de organização e busca, que ampliem a usabilidade do sistema e atendam melhor às demandas dos educadores da rede.

Esses questionamentos apontam para a importância de equilibrar a valorização do território com uma abordagem funcional e prática, que facilite a disseminação e o aproveitamento das boas práticas por toda a rede municipal de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) apresenta-se como grande precursora da aplicabilidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente. E procura sempre demarcar o cumprimento da lei através de projetos, formação continuada e, mais recentemente, institucionalizou as ações através da criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), estabelecida em 2019, que de um nível central coordena ações pelas 11 Coordenadorias e também promove formações para os colaboradores da rede.

Percebo que a criação de uma gerência voltada para as relações étnico-raciais é uma resposta a tantas lutas políticas que foram pautadas ao longo dos anos. Ela reflete o entendimento de que a pauta antirracista não é de responsabilidade apenas dos negros, mas sim uma questão complexa e multifacetada, resultante de sistemas de opressão, discriminação e preconceito arraigados na sociedade (MUNANGA, 2010).

Além disso, a obrigatoriedade trazida pelas leis deve ser trabalhada de forma estruturada e elaborada, promovendo a interdisciplinaridade, para que as temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não sejam tratadas como temas isolados ou atribuídos apenas a um grupo específico de pessoas. Como pontua Nilma Lino Gomes em "Educação, Identidade e Direitos Humanos" (2017), a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) precisa estar integrada ao currículo escolar e articulada com todas as áreas do conhecimento, para que a educação antirracista seja compreendida como um compromisso de toda a escola, e não apenas como uma atividade pontual.

A existência da GERER, portanto, marca um avanço institucional significativo, mas não exime a necessidade de contínuos esforços para garantir que as temáticas sejam efetivamente implementadas em todas as dimensões da educação, reforçando um compromisso coletivo com a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Após essa breve contextualização do que temos hoje na secretaria de educação Secretaria Municipal de Educação, chegamos na Multirio e seu projeto de Cartografia de Boas Práticas da Rede que elenca para inscrição, diversos eixos temáticos, dentre eles a educação das relações étnico-raciais aparece para escolha. O primeiro ponto a ser abordado é que foram sequenciadas as 11 coordenadorias de educação e algumas gerências da Secretaria. Um dos exemplos, é a gerência a qual faço parte que é Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares[2], ao inscrever nossas práticas, tínhamos uma aba específica de registro.

A Gerência de Relações Étnico Raciais não está vinculada a nenhuma Coordenadoria Regional de Educação[3], faz parte de uma Subsecretaria, ou seja, não tem uma territorialização pelos bairros da cidade, parte do âmbito da SME para os territórios, e por ser uma gerência, teria que possuir uma opção. Seria a publicização das práticas pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais realizadas pela rede, pois a gerência possui conhecimento para tal registro cartográfico. Ao procurar os registros então realizados pela rede de educação com 1550 escolas, temos dezessete distribuídos pelo mapa, sendo dois de uma mesma professora em turmas diferentes, totalizando dezesseis. Em uma matemática simples, podemos chegar ao quantitativo de 1,03% de escolas com práticas pedagógicas abordando a temática Educação das Relações étnico Raciais. Sabemos que esse quantitativo não traz a realidade da rede e acaba ocasionando um apagamento do que é realmente produzido, é possível que outras atividades estejam sendo feitas no cotidiano escolar e não tenham sido cadastradas neste edital. É importante pontuar que no momento de escrita final da dissertação a GERER integra o grupo de Gerências com editais próprios para registro de Boas Práticas

[2] O Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares (NIAP) é uma equipe multidisciplinar composta por professores, assistentes sociais e psicólogos que desenvolvem ações nas unidades escolares, entre as coordenadorias e também promove formação continuada dos profissionais da rede.

[3] Compõe atualmente a Subsecretaria de Ensino. (Consulta em 05 nov. 2023)https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2023/07/SME-organograma.pdf

Pedagógicas na MultiRio.

Numa perspectiva de axé, sei que muito dos conhecimentos são transmitidos pela oralidade e que, para além disso, os professores que realizam práticas antirracistas nas escolas estão mais focados na realização de práticas docentes comprometidas com uma educação sem discriminações e racismos, e que também proporcionem a expressão da emoção, amizade, sentimento, a circularidade, a corporalidade, o afeto, a espiritualidade, ou seja, componentes que integram a educação mas são vistos como irrelevantes ou menosprezados, porém a realidade é que são imprescindíveis para a descoberta do novo e para a construção de uma nova sociedade, na perspectiva de promover efetivamente uma educação antirracista (TRINDADE, 2021). No viés trabalhista, cabe o questionamento se, mesmo com a ausência da GERER como potência desses registros, o edital de chamamento foi divulgado e chegou às escolas de forma a ter grande adesão. E por último, como reflexão de registro das práticas pedagógicas, alguns podem ter se perdido entre letramento, práticas leitoras ou cultura maker que são outros eixos norteadores para inscrição, pois é possível abordar relações étnico raciais em tudo, e não escolher como eixo principal traz também uma escolha política da prática de determinado profissional.

Os registros analisados nesta pesquisa são acessados por meio da plataforma da Multirio, uma empresa pública vinculada diretamente à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A MultiRio tem como proposta conectar a rede de ensino às mídias digitais em diferentes frentes de atuação e recortes temáticos, oferecendo um espaço de compartilhamento e divulgação das práticas pedagógicas desenvolvidas na rede municipal. No entanto, esta pesquisa parte de uma perspectiva crítica, fundamentada na análise cartográfica do discurso, para questionar se os registros apresentados realmente funcionam como instrumentos para a promoção de uma educação antirracista. Mais especificamente, busca-se investigar se eles contribuem para a transversalidade da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo ou se limitam a caracterizá-la como um tema isolado, reforçando uma abordagem que distancia as práticas pedagógicas da necessária racialização e transformação estrutural.

Quando pensamos na racialização das práticas pedagógicas, enxergamos uma perspectiva decolonial que não apenas resgata nossa história, mas também fortalece identidades, integrando essas dimensões ao currículo de forma transversal. Esse

movimento é essencial para que a interdisciplinaridade seja mais do que uma promessa teórica, mas uma prática concreta e transformadora (SANTOS, 2018). A perspectiva decolonial, questiona os legados do colonialismo na produção de conhecimento, valorizando epistemologias antes marginalizadas e promovendo a descolonização do saber, do ser e do poder, tirando as marcas do colonialismo. No contexto educacional, isso implica repensar estruturas curriculares que perpetuam narrativas eurocêntricas e incluir as histórias, culturas e contribuições dos povos historicamente subalternizados.

No entanto, os registros analisados refletem uma realidade parcial da rede municipal, que muitas vezes não condiz com o vasto universo de práticas implementadas no cotidiano escolar. Isso levanta questionamentos sobre os critérios de seleção e a representatividade das práticas registradas, bem como sobre a capacidade da cartografia de evidenciar a complexidade e as potências da rede.

Embora a cartografia tenha o potencial de mapear iniciativas importantes, é preciso refletir sobre o quanto ela realmente adota a decolonialidade como um princípio metodológico e crítico. Isso significa questionar se as práticas registradas representam, de fato, a diversidade cultural e histórica da rede e se os critérios de seleção conseguem evitar a reprodução de hierarquias que silenciam ou invisibilizam certos territórios e vozes.

As dezesseis práticas registradas na plataforma, utilizadas nessa análise, são fruto de um edital publicado em 2022 e incorporadas ao site da Multirio em agosto de 2023. Essas práticas representam a primeira leva de registros na “Cartografia de Boas Práticas da Rede”, mas não abarcam a totalidade das iniciativas pedagógicas realizadas na rede. A análise considerou dados organizados até dezembro de 2023.

O lançamento de novos editais anualmente, para alimentar a plataforma, indica uma tentativa de ampliar o escopo das práticas registradas. Contudo, a análise dessas práticas iniciais oferece um retrato crucial para compreender como o conceito de boa prática é construído discursivamente e operacionalizado em um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais. Atualmente (consulta em 15/01/2025), constam 27 práticas no eixo da ERER em todas as CRES.

O conceito de ‘boas práticas’ tem origem em contextos que priorizam eficiência e padronização. No campo da educação, essa ideia precisa ser adaptada, considerando as especificidades de cada escola, cada professor e cada comunidade. Ainda assim, existe o

risco de reduzir as experiências escolares à uniformidade, ignorando a pluralidade que faz parte da realidade educacional. Larrosa (2002) já nos alerta sobre isso, quando destaca a importância do ‘saber da experiência’ como base para qualquer reflexão pedagógica.

Ao operacionalizar as boas práticas na plataforma, é essencial refletir sobre o quanto essa catalogação promove a troca de saberes entre os educadores ou, alternativamente, reforça desigualdades ao destacar apenas determinadas experiências. Além disso, a terminologia “boas práticas” pode ocultar a complexidade de contextos educacionais diversos, promovendo uma visão simplista ou até mercantilizada das ações pedagógicas, conforme destacam Santos e Bortoleto (2018).

Nesse sentido, um olhar crítico sobre a cartografia sugere que, além de registrar e divulgar boas práticas, é necessário abrir espaço para o diálogo e a troca de experiências, valorizando tanto os sucessos quanto os desafios enfrentados nas escolas. A construção discursiva das boas práticas, portanto, deve incorporar a perspectiva de uma educação crítica e inclusiva, que reconheça a riqueza da diversidade cultural e social da rede municipal.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar discursivamente como se manifesta o discurso pedagógico antirracista nas práticas registradas na Cartografia de Boas Práticas da Rede, compreendendo suas potências e limitações frente ao enfrentamento do racismo estrutural na educação pública. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar marcas discursivas que evidenciem a presença (ou ausência) de práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais; tensionar a noção de “boa prática” a partir de uma perspectiva decolonial e afrocentrada; relacionar os registros com os marcos legais das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e com o princípio da transversalidade curricular; e refletir sobre os sentidos produzidos institucionalmente em torno do que é considerado antirracista na rede municipal de educação.

Esta pesquisa também tem por objetivo analisar como esses recursos pedagógicos se relacionam com os marcos legais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Esse diálogo com as leis será articulado à reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à efetividade das práticas de combate ao racismo e à promoção de uma educação antirracista. A análise busca examinar as contribuições dessas práticas para a construção de políticas

educacionais que tenham a questão racial como eixo, evidenciando também as diferenças entre o compromisso institucional e a prática cotidiana nas escolas.

É importante destacar que, devido à complexidade e à amplitude da temática abordada, esta pesquisa não pretende esgotar o tema nem oferecer respostas definitivas sobre as práticas pedagógicas relacionadas às relações étnico-raciais. O objeto da investigação pode não ser totalmente concluído dentro dos limites deste estudo, uma vez que questões como o racismo estrutural e a implementação de uma educação antirracista exigem análises contínuas e aprofundadas. Assim, o objetivo principal é iniciar reflexões e abrir caminhos para futuros estudos que possam explorar, com mais profundidade, as implicações dessas práticas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A pesquisa será fundamentada em um referencial teórico composto por autores como Kabengele Munanga (2005), Stuart Hall (2003), Lélia Gonzalez (1984), Grada Kilomba (2021) e Nilma Lino Gomes (2017), cujas obras destacam o racismo como um elemento estrutural na configuração social, econômica e política do Brasil. Essas referências teóricas oferecem ferramentas para compreender por que, mesmo diante de iniciativas voltadas para a inclusão e a justiça social, a questão racial ainda não se configura como um eixo determinante na formulação e implementação de políticas educacionais.

Dessa forma, a investigação não apenas descreve e analisa as práticas pedagógicas registradas na Cartografia, mas também problematiza as lacunas existentes, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel da educação nas transformações sociais necessárias para enfrentar o racismo estrutural no Brasil.

É também fundamental destacar que a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro é a maior da América Latina, com a maioria dos alunos pertencentes à população preta. Esse contexto reforça a urgência de refletir sobre o papel da educação na promoção da equidade racial e no enfrentamento do racismo estrutural. A análise dos registros da cartografia, portanto, não é apenas uma oportunidade de analisar as práticas pedagógicas já existentes, mas também de problematizar os critérios e as narrativas que orientam o que é considerado uma boa prática. É nesse diálogo entre as práticas registradas, os contextos escolares e os discursos institucionais que se busca avançar na compreensão das potencialidades e limitações da cartografia da Multirio como instrumento de transformação educacional.

Trago no primeiro capítulo um resgate histórico e os avanços conquistados em 22 anos de implementação da lei 10639, uma reflexão teórica das transformações geradas a partir desses avanços e como a percepção de si como negro (FANON, 2016) interfere diretamente nas relações cotidianas do processo educacional, seja o professor ou aluno.

No segundo capítulo, busco apresentar brevemente a MultiRio no cenário administrativo e político no âmbito da SME configurando-se como empresa pública responsável pelas mídias, tudo que é produzido e reproduzido, inclusive a identidade visual da educação municipal. Para estreitar o debate, uma análise do proposto como Cartografia de Boas Práticas da Rede e entendimento do que é postulado como boa prática. Cartografia como registro de processos e referencial territorial e uma reflexão a respeito dos registros realizados por professores autodeclarados negros não ser cartografia, e sim escrevivência.

No terceiro e último capítulo, dialogo a abordagem teórica com as práticas catalogadas, buscando compreender como, em um discurso pedagógico antirracista, a ideia de transversalidade curricular e de Educação para as Relações Étnico-Raciais emerge, se dilui ou se ausenta nos registros analisados. O foco recai sobre as marcas discursivas que constituem essas práticas e as disputas simbólicas que as atravessam, especialmente no que se refere ao enfrentamento do racismo estrutural no cotidiano escolar. Ao final, a análise busca contribuir com a construção de políticas públicas educacionais mais coerentes com os princípios da equidade racial, da justiça social e da valorização das epistemologias negras.

1. Onde cabe a raça na educação básica? Em todo lugar

Pensar a educação das relações étnico-raciais exige compreender como o racismo se institui enquanto estrutura na sociedade (ALMEIDA, 2015) e suas implicações históricas e sociais. Antes de aprofundar essa questão, é fundamental destacar os marcos legais que impulsionam reflexões e ações no campo educacional, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares. Esses dispositivos legais representam avanços significativos, frutos de lutas históricas dos movimentos negros e indígenas, reafirmando a importância de uma educação antirracista. Contudo, a persistência de desafios na implementação prática dessas diretrizes revela disputas no campo educacional, expondo barreiras estruturais que limitam sua efetividade.

Para compreender esses desafios, Clóvis Moura (1988) nos convida a refletir sobre o papel das Ciências Sociais e a marginalização do debate sobre a escravização como base da formação social do Brasil. Esse apagamento se manifesta também no campo educacional, que, por décadas, inviabilizou a memória e as contribuições da população negra. O currículo escolar hegemônico, eurocentrado[4] e hierarquizante, privilegia narrativas que reproduzem estruturas de poder e silenciamento. Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016) apontam como a colonialidade[5] do saber produziu epistemologias excludentes, desconsiderando os conhecimentos elaborados por sujeitos subalternizados, especialmente negros e indígenas.

Nesse sentido, a reflexão sobre o papel da branquitude, como sistema de dominação e lugar de poder, torna-se fundamental. Cida Bento (2002) contribui para essa análise ao problematizar como a branquitude atua na manutenção de privilégios históricos e na perpetuação de desigualdades estruturais. Esse sistema opera por meio da normatização de um modelo que toma a cultura europeia como referência universal, desvalorizando e inferiorizando outras matrizes culturais, especialmente as africanas e

[4] **Eurocentrado** é um adjetivo derivado de eurocentrismo, conceito que descreve a valorização exclusiva dos saberes europeus como universais, em detrimento de outras epistemologias. A crítica a essa lógica é desenvolvida por autores como Samir Amin (1988), Edward Said (1978) e Aníbal Quijano (2005).

[5] **Colonialidade** é um conceito formulado por Aníbal Quijano para designar a persistência de estruturas de dominação racial, epistêmica e econômica forjadas no colonialismo, que seguem operando mesmo após sua formal extinção. Trata-se de um padrão de poder que hierarquiza saberes e sujeitos, sustentando a centralidade do pensamento ocidental.

indígenas. Dessa forma, é possível perceber como o racismo estrutural está intrinsecamente ligado ao processo educacional, demandando práticas pedagógicas que não apenas reconheçam essas questões, mas que também promovam mudanças efetivas.

Portanto, ao inserir o debate sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto mais amplo das dinâmicas sociais e estruturais do racismo, é imprescindível considerar tanto os avanços legais quanto às limitações práticas, reconhecendo as disputas em curso e reforçando a necessidade de transformar a educação em um espaço de resistência e emancipação.

A branquitude, como lugar de poder e sistema de dominação, desempenhou um papel central na construção e manutenção do mito da democracia racial no Brasil. Esse mito, sustentado pela ideia de que a mestiçagem teria promovido uma convivência harmoniosa entre diferentes grupos étnicos, contribuiu para a neutralização da consciência étnica, especialmente entre a população negra. Essa neutralização não é um conceito isolado, mas resulta de um processo histórico de apagamento e desarticulação promovido por uma lógica de poder eurocêntrica que, ao longo do tempo, favoreceu a consolidação de um modelo de sociedade em que os grupos brancos – ou socialmente identificados como tais – ocupam posições de prestígio simbólico, econômico e político. Ao reforçar a centralidade de valores, estéticas e saberes ocidentais, essa lógica sustenta privilégios materiais e simbólicos da branquitude, enquanto subalterniza e silencia as experiências das populações não brancas. A branquitude, enquanto categoria analítica, possibilita compreender como o racismo estrutural molda as relações sociais, mascarando desigualdades e promovendo narrativas que obscurecem os conflitos raciais em nome de uma suposta unidade nacional.

Esse processo histórico de construção da mestiçagem, idealizado como projeto de embranquecimento, produziu uma série de divisões dentro da própria população negra. Por meio de mecanismos como a estratificação social e a atribuição de funções distintas aos indivíduos negros durante o período colonial, foi estruturada uma lógica hierárquica que desmobilizou resistências e consolidou a dominação. Dentro desse contexto, categorias como a de "mulato", frequentemente associadas a uma elite negra ou mestiça, emergiram como expressão de um racismo estrutural que busca fragmentar a identidade negra. A construção dessa hierarquia também se manifestava nos papéis atribuídos aos negros na casa grande e nas plantações, reforçando divisões que serviam ao propósito de

perpetuar a exploração colonial e, mais tarde, capitalista.

No entanto, é importante destacar que essa narrativa não pode ser compreendida como um processo homogêneo ou incontestável. A resistência negra sempre esteve presente, mesmo frente às estratégias de fragmentação e neutralização da identidade coletiva. Se o mito da democracia racial e a lógica hierárquica sustentaram sistemas de opressão, as lutas empreendidas pelos movimentos negros, ao longo da história, evidenciam disputas constantes por reconhecimento, direitos e dignidade. A existência dessas resistências, que reconstroem identidades e questionam a hegemonia, é prova de que a educação para as relações étnico-raciais não deve ser vista apenas como resposta a uma dívida histórica, mas como uma ferramenta estratégica na disputa por equidade. Embora não seja capaz, por si só, de erradicar o racismo estrutural, a educação tem potencial para desestabilizar suas bases simbólicas, formar sujeitos críticos e fortalecer processos coletivos de transformação social.

Dessa forma, é possível costurar as reflexões sobre a branquitude, o mito da democracia racial e as disputas internas ao campo educacional, reiterando que, embora as forças hegemônicas tentem apagar ou fragmentar a consciência étnica, as resistências, os debates e as práticas pedagógicas continuam sendo fundamentais para a transformação social

Todo esse cenário contribuiu historicamente para a consolidação do mito da democracia racial, como bem apontado por Gonzalez (1979), em um contexto em que a negação das disparidades raciais e sociais reforçava o racismo estrutural no país. Embora hoje esse mito esteja cada vez mais tensionado por vozes negras nos espaços acadêmicos, culturais e institucionais, ele ainda persiste em muitas práticas cotidianas e discursos públicos. Essa narrativa, que historicamente colocou pessoas negras ou mestiças em um lugar de suposto privilégio, construiu a ilusão de que a mobilidade social seria acessível a todos, bastando esforço individual. Tal discurso, frequentemente reproduzido por sujeitos em posições ligeiramente mais favorecidas, legitima a ideia meritocrática de que “só basta querer” para alcançar o sucesso. Mas alcançar o quê? Um ideal europeu? Nesse modelo, o sucesso é frequentemente representado como embranquecimento e adequação à lógica cultural branca, onde padrões e valores eurocentrados são tomados como referência universal. Essa expectativa, além de desconsiderar as desigualdades estruturais que limitam a plena realização dos direitos da população negra, reforça dinâmicas de

opressão que historicamente sustentam a branquitude como norma e centro de poder.

Essa reflexão do Clóvis de Moura nos traz diretamente a uma ideia de neutralidade das demais ciências, onde o debate racializado fica a cargo de datas específicas ou de formalidade de cumprimento da lei, ou até mesmo de gerências e setores específicos para tratar desses assuntos. Onde, para uma integração total e promoção do letramento racial deveria partir do consciente combate ao racismo, mas que ao mesmo tempo trouxesse a diversidade como meio de resgate histórico da identidade e cultura, assim construindo uma sociedade mais justa e inclusiva. A implementação efetiva dessas práticas requer um comprometimento contínuo de todos os membros da comunidade educacional.

O processo de escravização pode ter cessado, mas a persistência da inferiorização do negro continua evidente. O racismo, como um dos fundamentos estruturantes da sociedade brasileira, alimenta e é retroalimentado pela lógica capitalista, resultando em práticas que remetem a um rearranjo das dinâmicas escravistas, agora manifestas em formas de subdesenvolvimento e precarização social (MBEMBE, 2014). Essa relação evidencia como o racismo estruturou a base do colonialismo e, na contemporaneidade, segue servindo aos interesses do capitalismo e do imperialismo global. Dentro desse contexto, o debate sobre a relação entre capitalismo e educação torna-se crucial, especialmente ao analisar como práticas educativas são moldadas por lógicas mercantilistas e produtivistas. A própria noção de “boas práticas”, muitas vezes promovida como instrumento de inovação pedagógica, precisa ser tensionada criticamente. Como aponta o artigo de Silva e Fernandes (2022), essa terminologia, originada em contextos administrativos e empresariais, carrega armadilhas conceituais que podem induzir à mercantilização da educação e à consolidação de um modelo de “escola-empresa”.

Ao refletir sobre as dinâmicas que sustentam o conceito de “boas práticas”, percebe-se que, em vez de promover transformações genuínas, ele tende a operar sob uma lógica alinhada ao ideário capitalista, centrada na eficiência, na mensuração de resultados e na produtividade. Essa abordagem desconsidera os contextos históricos e sociais específicos, frequentemente invisibilizando desigualdades e deslegitimando saberes que não se enquadram nos parâmetros hegemônicos. Pensar em uma educação comprometida com a emancipação exige romper com modelos que reproduzem o ideal de conformação à lógica cultural branca, vinculada ao embranquecimento e à neutralização das

resistências. Esses modelos, ao silenciar as especificidades e apagarem as experiências docentes e discentes, reforçam a exclusão em vez de combatê-la. Assim, a educação deve ser ressignificada como um espaço de disputa e resistência, no qual as práticas pedagógicas sejam construídas com base na experiência compartilhada, na escuta e no diálogo crítico, rompendo com as perspectivas neoliberais e capitalistas que moldam o campo educacional e reduzem o ensino a um instrumento de adaptação à ordem vigente.

A relação entre educação e capitalismo é complexa visto que a educação ao mesmo tempo que apresenta a capacidade de disseminar e reproduzir a lógica capitalista também é a potência transformadora para romper as barreiras do sistema. O sistema capitalista, em sua essência, é um sistema econômico baseado na propriedade privada dos meios de produção e na busca pelo lucro. A educação, por outro lado, é o processo de construção de conhecimento, habilidades e valores de uma geração para a próxima, para Freire (1996), a educação autêntica é uma prática de liberdade, permitindo que as pessoas se tornem críticas, reflexivas e capazes de transformar as estruturas sociais opressivas. mas qual geração seria essa que estamos gerando?

Uma preparação para o mercado de trabalho? Atualmente, a disputa em torno da educação é fortemente atravessada por discursos empresariais que se apropriam da formação para o mundo do trabalho, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a direcionam para a formação de mão de obra barata destinada ao mercado. Essa lógica reforça a ideia de que a educação não é um fim em si mesma, mas um mecanismo de adequação às demandas econômicas e produtivas. O Novo Ensino Médio, implementado a partir de 2022 nas escolas públicas brasileiras, exemplifica esse movimento ao trazer um conjunto de reformas e mudanças no currículo e na estrutura do Ensino Médio. Embora prometa maior flexibilidade curricular, esse modelo pode acentuar desigualdades de oportunidades para estudantes de diferentes contextos socioeconômicos, especialmente quando a qualidade e a oferta de itinerários formativos variam de acordo com os recursos disponíveis nas instituições de ensino.

Essa desigualdade é reflexo direto das dinâmicas geradas pelo capitalismo, onde a disponibilidade e qualidade da educação dependem, em grande medida, de recursos financeiros. Isso resulta em disparidades marcantes entre aqueles que têm acesso a oportunidades educacionais robustas e aqueles que não têm. Sob essa ótica, a educação é frequentemente vista como um investimento em capital humano: indivíduos que recebem

uma formação de qualidade tendem a ocupar melhores posições no mercado de trabalho, com empregos mais bem remunerados e oportunidades de progressão na carreira. Entretanto, essa lógica também traz à tona o resgate do processo de inferiorização do negro ao longo da história, destacando seu apagamento no desenvolvimento formal do país.

Historicamente, o negro esteve ausente dos espaços de poder proporcionados pela educação formal, sendo relegado, em sua maioria, aos subempregos com qualificação mínima ou até mesmo sem ela. Essa exclusão não é acidental, mas sim um produto de um sistema educacional e econômico estruturado para perpetuar desigualdades raciais e sociais. O Novo Ensino Médio, ao priorizar itinerários que podem favorecer a formação técnica em detrimento de uma educação ampla e emancipadora, corre o risco de reforçar essa dinâmica, consolidando um modelo de educação que prioriza a adequação às demandas do mercado, mas desconsidera as possibilidades de transformação social e reparação histórica que a educação poderia promover.

A educação aparece como um fator essencial para a inovação e o progresso tecnológico, aspectos valorizados pelo capitalismo por impulsionarem o crescimento econômico. Através do investimento em educação, as sociedades podem desenvolver habilidades técnicas, criatividade e pensamento crítico, considerados fundamentais para fomentar a inovação e a competitividade. No entanto, é preciso questionar: de que criticidade estamos falando? No interior do projeto de educação sob a ótica neoliberal, o pensamento crítico frequentemente se reduz à capacidade de resolver problemas e inovar dentro dos limites do mercado, sem necessariamente questionar as estruturas sociais que produzem desigualdade. Assim, a ideia de criticidade é esvaziada de seu potencial emancipador e convertida em uma competência funcional, moldada por parâmetros de produtividade e empregabilidade. A educação, nesse contexto, deixa de ser compreendida como prática de liberdade (FREIRE, 1987) e passa a operar como instrumento de regulação da força de trabalho, alinhada aos interesses do capital.

A relação entre educação e capitalismo pode ser analisada sob diferentes perspectivas, e é inegável que o sistema capitalista dá origem a um mercado educacional, no qual instituições de ensino competem por estudantes e recursos financeiros. Essa competição, por um lado, pode incentivar a diversificação das opções educacionais e a busca por excelência acadêmica como forma de atrair alunos e financiamento. Por outro

lado, intensifica as desigualdades educacionais, especialmente em contextos como o brasileiro, onde a educação como mercadoria se consolida como um dos principais fatores geradores de disparidades. Nesse cenário, ganha força um modelo de educação predominantemente conteudista e eurocentrado, que, embora não ignore totalmente as especificidades culturais e históricas da população brasileira, tende a abordá-las de forma superficial, distorcida ou descontextualizada. As referências às culturas negra, indígena e popular, quando presentes, muitas vezes aparecem como tópicos periféricos e não como eixos estruturantes do currículo. A educação eurocentrada, nesse sentido, não se define apenas pela ausência de certos conteúdos, mas sobretudo pelo modo como privilegia saberes e narrativas ocidentais como norma universal, deslegitimando outras formas de conhecimento e experiência.

Embora alguns sistemas educacionais ao redor do mundo adotem uma abordagem mais voltada para o bem comum, no Brasil, a educação como mercadoria reflete uma lógica de transformação do conhecimento em produto. Esse processo é diretamente influenciado por fatores políticos, econômicos e sociais, e evidencia a predominância de interesses privados na construção das políticas educacionais. A interação entre educação e capitalismo, ao priorizar o lucro e a competição, transforma a educação em um espaço de disputas econômicas, em detrimento de sua função como ferramenta de promoção de equidade e emancipação social.

Essa abordagem crítica reconhece que o sistema educacional brasileiro, ao ser atravessado por dinâmicas de mercado, corre o risco de intensificar desigualdades, ao mesmo tempo em que oferece um espaço importante para o debate sobre a necessidade de reconfiguração das políticas públicas educacionais. Ao invés de aceitar passivamente a educação como mercadoria, é necessário tensionar essa lógica, questionando os impactos da mercantilização e propondo alternativas que resgatem o papel transformador e inclusivo da educação.

A visão decolonial na educação traz uma abordagem crítica que busca descolonizar os sistemas educacionais, questionando e transformando as estruturas, práticas e conhecimentos que têm raízes no colonialismo. Essa perspectiva procura superar as heranças coloniais presentes nos currículos, nas relações de poder e nas dinâmicas educacionais em geral, assim quando abordamos educação e capitalismo a perspectiva decolonial aparece como uma ferramenta de construção crítica que permite

compreender como essas relações vêm se reinventando e contribuindo para essa manutenção das desigualdades.

Wallerstein (2021) destaca a importância do conhecimento na reprodução das estruturas de poder no sistema-mundo. No contexto educacional, isso se manifesta nas hierarquias de conhecimento e na valorização de certas formas de conhecimento em detrimento de outras. As instituições educacionais muitas vezes perpetuam o conhecimento dominante, o que pode levar à marginalização de perspectivas e conhecimentos locais, indígenas e populares.

Munanga (2017) destaca a necessidade de uma educação antirracista, que valorize e inclua a história e as contribuições dos afrodescendentes, além de abordar o racismo como uma questão estrutural e sistemática. Ele defende que a educação seja um espaço de conscientização e empoderamento para combater o racismo, capacitando os indivíduos a reconhecer e desafiar os preconceitos e as desigualdades raciais presentes na sociedade. O racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) refere-se a padrões de desigualdade, discriminação e exclusão que são enraizados nas estruturas e instituições da sociedade. Essas estruturas podem perpetuar o racismo de maneira sistemática, mesmo sem a intenção individual de pessoas dentro dessas estruturas.

A educação desempenha um papel fundamental tanto na reprodução quanto na desconstrução do racismo estrutural, como já discutido. É justamente nesse papel ambíguo que se deve refletir criticamente sobre a função social da escola. O racismo estrutural atua de maneira sistemática, gerando disparidades no acesso à educação de qualidade: escolas localizadas em territórios racializados, como periferias e favelas, tendem a receber menos investimentos, contar com infraestrutura precária e apresentar maior rotatividade de professores. Além disso, barreiras econômicas, geográficas e simbólicas — como a ausência de representatividade, o currículo eurocentrado e práticas pedagógicas excludentes — impactam negativamente o acesso e a permanência de estudantes negros, indígenas e de outras populações marginalizadas, mesmo após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03.

Essas dinâmicas não operam apenas no plano do acesso institucional, mas também incidem na construção subjetiva dos estudantes. O racismo estrutural interfere diretamente na autoimagem e na autoestima de crianças e jovens de grupos racializados, que, ao não se verem representados positivamente nos conteúdos escolares ou nos espaços

de valorização simbólica, internalizam a ideia de que pertencem a um lugar inferior ou secundário. Isso afeta seu engajamento acadêmico, seu sentimento de pertencimento e suas projeções de futuro. Por isso, pensar um projeto de educação antirracista é reconhecer que o letramento racial, a valorização das identidades e o combate ao silenciamento histórico são elementos fundamentais não apenas para a equidade, mas também para o sucesso escolar. A escola, nesse sentido, deve atuar como espaço de afirmação, onde as narrativas negras e indígenas tenham centralidade e legitimidade na formação dos sujeitos.

Ao olhar as divisões de áreas e subáreas propostas pela cartografia de boas práticas da Multirio, percebe-se que o debate racial ora se encontra isolado como uma categoria e sim, é necessário esse destaque e aprofundamento na questão, porém ora não se encontra. Essa ausência da racialização do debate traz a justificativa para a questão feita a todo momento, onde cabe o debate da raça na educação? Não deveria ser uma discussão transversal a qualquer processo de ensino e aprendizagem? Ou, talvez, num intuito de promover um pensamento decolonial, não deveria existir de outra forma dentro de um contexto escolar?

Poulantzas (2000) argumenta que o Estado desempenha um papel central na reprodução das relações de poder e na manutenção das estruturas sociais. No contexto da educação, o Estado desempenha um papel importante na definição e regulação das políticas educacionais, incluindo a definição de currículos, a alocação de recursos e a garantia do acesso à educação. O filósofo socialista enfatiza que o Estado não é uma entidade neutra, mas sim um instrumento de poder que pode refletir as relações de classe e reproduzir desigualdades. Discute o papel da ideologia na legitimação das estruturas de poder. Através de suas instituições, incluindo a educação, o Estado contribui para a formação de ideologias que podem sustentar a ordem social existente. Na educação, isso pode ser observado na maneira como os currículos, os métodos de ensino e as práticas escolares podem reproduzir ideologias dominantes e valores que perpetuam as desigualdades existentes na sociedade.

Como a apresentação das Boas Práticas é feita por meio de uma cartografia, surge o questionamento: onde estão marcantes as ações voltadas para as relações étnico-raciais? Esse mapeamento permite refletir não apenas sobre as práticas pedagógicas registradas, mas também sobre como elas dialogam com a estrutura social e histórica dos locais onde

são implementadas. No contexto brasileiro, marcado pelo racismo estrutural, essas práticas precisam ser analisadas considerando as dinâmicas de exclusão e desigualdade que atravessam as comunidades escolares. A cartografia, como ferramenta, carrega em si o potencial de evidenciar os espaços de resistência e as iniciativas que buscam promover uma educação antirracista, mas também pode revelar silêncios, lacunas e invisibilidades em relação ao debate étnico-racial.

A análise do material mapeado deve, portanto, considerar a conexão entre as práticas e os contextos sociais nos quais estão inseridas. Essa relação pode ajudar a compreender como o racismo, enquanto elemento estruturante da sociedade, impacta a implementação dessas ações e a recepção por parte das comunidades escolares. Nesse sentido, é fundamental questionar se essas práticas estão sendo desenvolvidas de forma crítica, com atenção às especificidades locais, ou se estão limitadas a reproduções superficiais de políticas públicas que não enfrentam as raízes históricas e culturais do problema. Assim, o debate não pode se restringir à identificação das práticas, mas precisa avançar para uma análise das condições em que são desenvolvidas, das barreiras enfrentadas e das disputas em torno da implementação de uma educação efetivamente antirracista.

Essa reflexão também demanda que se investigue a relação entre a estrutura social do local e o debate educacional. Áreas marcadas por altos índices de desigualdade e exclusão social, muitas vezes, enfrentam maiores dificuldades para implementar práticas de relações étnico-raciais, especialmente em um sistema educacional que historicamente reforça padrões eurocentrados. Assim, o mapeamento dessas práticas precisa ser acompanhado de uma análise crítica que exponha as contradições entre as propostas pedagógicas e as realidades vividas nas escolas, fortalecendo a compreensão de como as práticas educacionais podem ser potencializadas para promover mudanças estruturais.

A necessidade dessas reflexões dialoga com Rodney (2022), quando ele afirma que a destruição da identidade africana e a corrupção do pensamento levaram os africanos e os negros na diáspora a desenvolverem complexos anormais, a acreditarem em sua inferioridade e a aceitarem o cerceamento de sua liberdade. Não obstante, os educadores que participaram desse processo não se percebiam como agentes de um sistema que educava o africano para melhor escravizá-lo, mas sim como benfeitores. Ambos os lados estavam imersos em uma realidade moldada pela lógica capitalista, que priorizava o

enriquecimento predatório a qualquer custo e sustentava-se em diversas instituições sociais, sendo o racismo a mais central delas. Estamos tão submersos em uma lógica colonial de pensamento e organização social que frequentemente não percebemos como, direta ou indiretamente, ocupamos posições que perpetuam a opressão e desvalorizam grupos racializados.

Ao pensar a educação, destaco não apenas a ausência de propostas efetivas de valorização da identidade, mas também a sua atuação dentro de um sistema que tende a naturalizar a desigualdade. Essa omissão contribui para a manutenção de um modelo social no qual amplas parcelas da população, especialmente as camadas populares e racializadas, permanecem em posições de subalternidade, muitas vezes restritas ao subemprego e a funções precarizadas. Essa lógica está diretamente relacionada ao legado da escravização, que, embora formalmente abolida de forma tardia no Brasil, segue operando em moldes contemporâneos, por meio da exclusão social, da desigualdade de acesso a direitos e da reprodução de estigmas raciais.

A afirmação de que a educação é pensada para criar uma camada racializada de trabalhadores não implica em uma intencionalidade consciente ou uniforme, nem ignora o fato de que a escola pública atende sujeitos de diferentes origens étnico-raciais. Trata-se de reconhecer que, dentro de uma sociedade estruturada pelo racismo, a educação contribui — mesmo que de forma indireta — para a manutenção de desigualdades históricas. Como apontam autores como Silva (2020) e Gomes (2017), as trajetórias escolares de estudantes negros, indígenas e de origem periférica tendem a ser marcadas por processos de exclusão simbólica e institucional, o que reforça a ideia de que há uma racialização dos destinos sociais. Assim, a escola, longe de ser um espaço neutro, acaba muitas vezes reafirmando fronteiras sociais e raciais, ao invés de promover transformações estruturais. Não se trata de dizer que a educação deseja isso, mas que ela opera dentro de um projeto de sociedade que ainda organiza seus sujeitos a partir da lógica da colonialidade do poder.

Compreender o processo histórico desse subdesenvolvimento da África e como isso repercute mundialmente, enriquece o discurso de quem antes utilizava exemplos contemporâneos, traz elementos para comprovar que tudo foi pensado, arquitetado e que, de alguma forma (não isentando quem possui práticas racistas), somos todos fruto do sistema.

1.1 Perspectiva afrocentrada e desafios da educação

Molefi Kete Asante (2009) traz a África em diáspora como seu foco de estudo e análise. Suas ideias são fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência africana e, consequentemente, para um desprendimento das perspectivas eurocêntricas que historicamente marginalizaram e desvalorizaram a contribuição africana para a história e cultura mundial. A afrocentricidade, enquanto proposta teórica e prática, busca recentralizar a África e os africanos como protagonistas de suas narrativas, rompendo com as estruturas impostas pela lógica colonial e eurocêntrica que relegaram o continente e seus descendentes à posição de subalternidade.

Kabengele Munanga, em seu livro Negritude: usos e sentidos, contribui para essa reflexão ao abordar o significado de ser negro. Segundo o autor, embora existam diferentes associações que permitam às pessoas se identificarem ou serem identificadas como negras, dois aspectos latentes se destacam: a inferiorização humana e o apagamento cultural. Esses aspectos atravessam todos os âmbitos sociais, reafirmando que "ser negro é ser excluído". Essa exclusão, para além de individual, é coletiva e está profundamente enraizada em dinâmicas de poder que estruturam a sociedade.

Frantz Fanon (2008) também analisa o papel da educação no contexto colonial como um instrumento de dominação e assimilação cultural. Ele argumenta que as estruturas coloniais utilizavam a educação para inculcar ideologias e valores coloniais nas populações colonizadas, perpetuando hierarquias raciais e culturais e reforçando a inferiorização dos povos colonizados. Ao nos perguntarmos se estamos perpetuando essas estruturas, ainda que de maneira diferente, a questão do racismo estrutural emerge sob novas roupagens. A educação, ao longo do tempo, pode tanto reforçar quanto romper com essas dinâmicas, e essa tensão continua a ser um dos principais desafios no campo educacional.

A percepção de quem se é costuma ser o primeiro passo da caminhada de um indivíduo em sociedade em busca da identidade, que, como apontado por Hall (2000), é transitória e está em constante mudança. Nesse sentido, a afrocentricidade, enquanto proposta pedagógica e filosófica, apresenta-se como uma possibilidade de reconstrução identitária e de revalorização das contribuições africanas, especialmente em um contexto educacional que ainda carrega os vestígios de uma lógica colonial.

O conceito de Afrocentricidade destaca a centralidade da África e da diáspora

africana como referências legítimas para a construção do conhecimento, valorizando suas culturas, histórias e contribuições para a humanidade. Formulado por Molefi Kete Asante (2009), trata-se de uma posição acadêmica, epistemológica e política que busca desestabilizar o domínio do eurocentrismo, desmistificando a ideia de que apenas as produções ocidentais são legítimas ou universais. A Afrocentricidade propõe uma reorientação da consciência cultural e histórica de sujeitos africanos e afrodescendentes, colocando a experiência africana no centro da análise e do discurso. Para isso, defende o resgate crítico das civilizações africanas e o reconhecimento dos campos de saber em que essas populações atuaram, inclusive daqueles que foram apropriados ou apagados pela lógica colonial.

Enquanto educadora e pesquisadora da área que sou, utilizo o conceito de afrocentricidade que o autor traz. Esse conceito está presente nas minhas práticas cotidianas e também em posicionamento político, aliás, ouso dizer que afrocentricidade perpassa o profissional, pessoal, qualquer âmbito do indivíduo, pois afrocentricidade é uma prática orgânica, de posicionamento ao que nos foi imposto enquanto África em diáspora, não significa desconsiderar o conhecimento produzido por outros povos não negros, mas pensá-los a partir de outras bases, a partir de um pensamento que toma a experiência negra em diáspora como perspectiva epistemológica.

Como referencial teórico-metodológico, a Afrocentricidade propõe uma maneira de olhar para o mundo e para os discursos a partir da centralidade africana, rompendo com as narrativas coloniais que subalternizam o continente e suas diásporas. Essa perspectiva não é apenas um resgate histórico, mas também um posicionamento crítico que busca centralizar as vozes africanas e revelar a profundidade de seus saberes, sistemas culturais e práticas sociais. O foco está em reconstruir uma base de conhecimento que valorize as contribuições das civilizações africanas e que recuse a lógica hierárquica imposta pelo pensamento colonial.

A Afrocentricidade permite, ainda, articular uma análise cartográfica do discurso, funcionando como uma lente crítica para identificar os lugares onde ocorreram as contribuições africanas e as formas pelas quais essas narrativas foram apagadas ou distorcidas. A cartografia, nesse contexto, não se limita a mapear práticas e discursos, mas se transforma em uma ferramenta para posicionar essas contribuições dentro da história e das estruturas de poder. Essa abordagem torna possível evidenciar como os

saberes africanos, mesmo em meio ao racismo estrutural e à colonialidade, continuam a oferecer uma base rica para a construção de um mundo mais equitativo e inclusivo.

Traçando um paralelo com a pesquisa desenvolvida em que é questionado “onde cabe a raça?” partindo de uma análise da pedagogia das datas onde o resgate ancestral só é realizado em dado momento do ano letivo, Assante traz esse “chamado” à valorização e é prática da afrocentricidades, a tal ponto que, muitos professores que fogem da regra de seguir projetos pré-estabelecidos e trabalham a raça de forma orgânica ao currículo se autodenominam afrocentrados.

O mito da democracia racial fez com que o Brasil por muito tempo não identificasse o racismo na sociedade brasileira. Essa teoria veio junto com a construção de uma identidade nacional, que foi forjada desde o Império e começo da primeira República, tendo nos anos 30 a ideia que prevaleceu na sociedade por muito tempo, que é a de democracia racial.

O conceito de raça carrega consigo relações de poder e de dominação, em que o etnocentrismo elenca um povo como sendo superior ao outro, justificando a escravização de povos ameríndios e africanos, prevalecendo-se de uma explicação religiosa e iluminista para legitimar a inferioridade moral e intelectual dos indígenas e negros.

A jornada do letramento racial que muitos de nós passamos é paralela a mudanças sociais, concepções políticas e até mesmo relacionamentos amorosos. Ora, uma vez que nos permitimos a compreensão do que é ser negro e, principalmente do que é negritude, não há como não modificar nenhum aspecto da vida. Munanga (ano) possui uma fala leve e embasada em vivências e, principalmente elas, permitem que além do desenvolvimento sobre o tema, haja uma identificação, um elo entre o autor negro e o leitor negro. Suas produções trazem o negro com papel central da história e revela a força dos estudos acadêmicos desta mesma história, que por muito tempo foi contada pela percepção dos invasores/ colonizadores. Já Césaire (ano) argumenta que as pessoas negras têm uma rica herança cultural e uma contribuição significativa para a humanidade que foi frequentemente ignorada ou distorcida pela visão eurocêntrica da história, enfatiza a necessidade de dialogar com a identidade negra, a língua, a cultura e a história africana, destacando que a negritude é uma fonte de força e resistência contra o colonialismo e o racismo.

Retornando ao ponto de que nenhuma produção intelectual possui neutralidade

em suas abordagens, há sempre um viés político e, em se tratando do estudo das sociedades e suas diferentes culturas, podemos incorrer que toda a visão aplicada é eurocentrada e em sua maioria hierarquizante, colocando o modelo europeu como tipo ideal e escalonando demais aspectos como se todos estivessem em “evolução” para o que é “bom”, isto é, para o modelo do branco. Quando falamos de escravidão, em específico, estamos abordando o negro na sociedade brasileira, sua trajetória e todo passado que o constitui hoje como negro no Brasil. Além da luta por liberdade e equidade o negro continua participando ativamente de transformações sociais no país ao mesmo tempo que ergue a sociedade em seu modo de produção, sustentando-a com seu trabalho e força.

E quando falamos da educação nesse aspecto estamos abordando segregação social, dificuldades de acesso ao conhecimento acadêmico e quando acontecia, era tardio. Estamos falando de dívida histórica e reparação histórica.

Fanon (2008) aborda como o “olhar” eurocêntrico que se dá ao negro e sua trajetória, tenta impor uma neutralização da consciência étnica, ou seja, tenta inviabilizar qualquer forma de articulação e percepção do processo de apagamento de sua identidade, criando discursos que dizem existir um sentimento de inferioridade e tentativa de se equiparar ao branco, ou discursos que não dão o devido valor ao papel do negro nos processos sociais.

O conceito de "branquitude", conforme abordado por Cida Bento (2022), refere-se à investigação crítica sobre a identidade racial branca e os privilégios associados a essa condição em uma sociedade marcada por desigualdades raciais. A branquitude não é apenas uma característica física, mas sim um constructo social que influencia as dinâmicas de poder, as relações interpessoais e as estruturas institucionais. A branquitude muitas vezes opera de maneira invisível e naturalizada, sua lógica dividir para conquistar e, consegue fazê-la tão bem que implica um sentimento de culpa ao negro por estar em situações precárias na sociedade, isso através de uma produção acadêmica que por muito tempo romantizou o processo de escravização e tentou aniquilar a cultura produzida pelo negro.

1.2 22 anos da lei – o que temos hoje como ERER

Sou professora da rede pública estadual de ensino e possuo o desejo de mudança e transformação. Identifico na educação o caminho para a transformação de mentalidades, atitudes e vidas, afinal, é difícil achar um professor que nunca percebeu a educação desta maneira. A lei 10.639/03 nesse processo de identificação possui o eixo central, pois é por meio dela que é possível que conteúdos sejam trabalhados em sala de aula, ela abre o caminho para uma estrada árdua, com passos lentos, mas que é possível! A importância da obrigatoriedade de se trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas é primordial, pois ela auxilia o processo de construção identitária de todos os envolvidos no processo, ou seja, conhecer a história de uma outra forma, um novo olhar, possibilitar o torna-se negro a indivíduos que antes não se percebiam na sociedade como tais. Para que hoje, passados 20 anos da implementação da lei 10.639/03 foi preciso que os nossos mais velhos tenham travado batalhas e lutas para que hoje possamos nos apropriar do que é nosso. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), o movimento negro é um educador. Sendo capaz por meio das suas lutas de transformar e emancipar o conhecimento, indivíduos e saberes. Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e organização – com todas as tensões, os desafios e limites-, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. A autora Cláudia Regina de Paula, em seu artigo intitulado “O Protagonismo Negro”, aborda que:

> O Advento da lei n.10.639 é uma resposta às reivindicações do movimento negro vindas a público há mais de meio século. Entretanto, assim como sabemos que há leis que não vingam, são letras mortas, esvaziadas de sentido prático, as legislações que incluíram a questão racial nos municípios brasileiros também não deram conta de praticar uma educação antirracista. (2009, p.118)

Não é fácil para muitos professores trabalharem com determinados temas e assuntos, alguns evitam por falta de conhecimento, outros por preferirem não problematizar suas aulas. A mudança de foco e olhar na maneira de ensinar é algo que rompe a barreira colonial, é necessário rever os valores e incluir culturas e povos que

sofrem discriminação como uma maneira de dar voz aqueles que foram subjugados, percebendo assim, a diversidade cultural como forma de produção de conhecimento. bell hooks (2013) nos mostra as possibilidades de transgredir com o modelo educacional tradicional, como o multiculturalismo é capaz de transformar paradigmas. A autora se baseia muito na ideia de educação libertadora de Paulo Freire, indaga que quando o processo educacional possui o objetivo de libertar, não somente o aluno está em construção e aprendizado, como também o professor é fortalecido e capacitado.

Penso, enquanto professora, que o modelo holístico proposto por hooks é desafiador, pois somos convidadas a partilhar, a sair de nossa posição de "inquisidoras oniscientes e silenciosas" e levar pro ambiente da sala nossas próprias narrativas, nos aproximar dos alunos de modo que percebam que não há um abismo entre nosso conhecimento e o deles, e sim uma troca. Em um paralelo, assim como a produção de intelectuais negras e negros nos instiga, nos causa identificação com a fala, podemos pensar que tal postura no processo de ensino aprendizagem pode proporcionar ao aluno uma experiencia similar, uma identificação. Afinal, quem melhor para trazer uma consciência racial, proporcionar o letramento racial do que professoras negras, oriundas da mesma comunidade dos alunos.

Quando abordamos infâncias percebemos que infelizmente, ainda é um espaço segregacionista e reprodutor das violências às quais um indivíduo racializado é submetido. As violências na escola, da escola e para escola e em todas elas o indicativo raça está como fator demarcando diferenças sociais. Devemos iniciar sempre o debate com a ideia de equidade, para proporcionar uma verdadeira mudança e transformação social.

No texto "Infância, raça e paparicação" as autoras Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz, abordam a escola brasileira da seguinte forma:

> Na realidade, a escola brasileira funda-se na ideia de escola única e igual para todos, mantendo, de forma oculta, uma ética de indiferença em relação às diferenças, já que a convicção na qual ela se apoia é a de ser indiferente aos territórios, à cultura de origem das famílias, ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola. (2010, p.209)

Ignorar diferenças agrava mais as diferenças existentes, a raça estaria relacionada somente nos projetos pedagógicos ou enquanto uma preocupação social de todos, para proporcionar o resgate e valorização da África em diáspora? Os autores e intelectuais negros permeiam sempre suas pesquisas nesses resgates, a educação precisa internalizar

enquanto prática.

1.3 Racismo Estrutural, Educação e a Construção de uma Epistemologia Negra

A compreensão do racismo estrutural e sua influência na educação passa, necessariamente, pelo entendimento de como a negritude e a branquitude se configuram como categorias estruturantes das relações sociais e educacionais. A negritude, além de um marcador identitário, constitui um posicionamento político, epistemológico e ontológico que resiste às dinâmicas de opressão racial e questiona a hegemonia do pensamento eurocêntrico (Fanon, 2008; Kilomba, 2019). Para Fanon (2008), a experiência do sujeito negro é atravessada por um olhar que o aliena, mas essa alienação não é um fenômeno isolado ou apenas simbólico: ela está articulada a um sistema de exploração econômica que sustenta a lógica colonial. O olhar colonizador opera como legitimação do processo de expropriação e desumanização, inserindo o negro em uma posição de subalternidade que é ao mesmo tempo material e simbólica. Kilomba (2019) reforça essa perspectiva ao demonstrar como as narrativas coloniais produzem subjetividades racializadas, silenciam epistemologias negras e marginalizam experiências históricas. Nesse sentido, compreender a negritude como resistência também implica reconhecer que o racismo, na educação e na sociedade, está profundamente entrelaçado às estruturas de poder do capitalismo e do colonialismo.

Por outro lado, a branquitude se estabelece como um sistema de poder historicamente construído e normalizado, que sustenta privilégios e silencia perspectivas que confrontam sua lógica de dominação (GOMES, 2017; MUNANGA, 2004). Segundo Munanga (2004), a branquitude opera como uma identidade não marcada, naturalizada como referência universal de humanidade e conhecimento, ao passo que a negritude é frequentemente vista como o “outro” da norma social. Gomes (2017) aponta que esse processo se reflete nas dinâmicas escolares, nas quais os currículos são estruturados a partir de um referencial eurocêntrico que invisibiliza a contribuição das populações negras para a construção do pensamento e da cultura.

No contexto educacional, essa lógica se manifesta tanto na estrutura curricular quanto na invisibilização da produção intelectual negra, promovendo um discurso que neutraliza a dimensão racial da desigualdade. Sueli Carneiro (2023) argumenta que a educação, ao reproduzir o racismo estrutural, reforça as hierarquias sociais e contribui

para a perpetuação das desigualdades raciais. Esse processo ocorre na forma como o conhecimento é sistematizado e nas práticas pedagógicas que reafirmam uma visão eurocêntrica da história e da cultura. Para romper com essa lógica, torna-se essencial trazer à tona as epistemologias que foram subalternizadas e que ainda enfrentam barreiras para sua legitimação no espaço escolar (CARNEIRO, 2023; KILOMBA, 2019).

A implementação da legislação específica representa um avanço significativo na luta por uma educação antirracista, mas sua efetivação enfrenta desafios estruturais que demonstram como a mera existência de um amparo legal não é suficiente para modificar práticas enraizadas. Como afirma Munanga (2005, p. 29), "a presença da população negra no currículo escolar não significa apenas acrescentar conteúdos, mas transformar a maneira como o conhecimento é produzido e disseminado". No entanto, a resistência à implementação da Lei 10.639/03 revela que a estrutura educacional ainda opera dentro de um paradigma eurocêntrico, no qual a história e a cultura negras são frequentemente marginalizadas ou reduzidas a abordagens superficiais.

Além das dificuldades na implementação da legislação, a estrutura educacional é diretamente influenciada pelo mercado. Em um modelo que prioriza a lógica produtivista, a escola muitas vezes é reduzida a um espaço de formação de mão de obra, reforçando hierarquias raciais. Como aponta Gomes (2017), a educação, quando descontextualizada das dinâmicas sociais e raciais, torna-se um instrumento de manutenção das desigualdades, impedindo que a escola cumpra seu papel de espaço de emancipação. Esse processo não ocorre de maneira neutra, pois, historicamente, a população negra tem sido direcionada para ocupações de menor prestígio e remuneração, enquanto a elite branca mantém seu acesso privilegiado a informações que possibilitam a ascensão social. Reformas como o Novo Ensino Médio reforçam essa lógica ao oferecer itinerários formativos que, na prática, segmentam os estudantes de acordo com sua origem social e racial, limitando as possibilidades de formação ampla e crítica para aqueles que já enfrentam desigualdades estruturais.

A forma como a educação é estruturada também influencia a concepção de "boas práticas" no ambiente escolar. A Cartografia de Boas Práticas da Rede, da Multirio, por exemplo, evidencia como o debate racial muitas vezes aparece isolado como uma categoria específica, em vez de ser transversal a todas as dimensões da educação. Esse modelo de categorização reforça a ideia de que a questão racial deve ser tratada como um

tema pontual, e não como um eixo estruturante do processo educacional. Ao invés de integrar a perspectiva racial de forma contínua e profunda, muitas iniciativas acabam por reforçar um caráter superficial e fragmentado, que não questiona as estruturas de poder que sustentam as desigualdades. Assim, mesmo que as chamadas "boas práticas" sejam importantes, elas não podem se restringir a intervenções pontuais sem um compromisso real com a transformação do currículo e das relações institucionais.

A resistência negra na educação não se dá apenas na disputa por espaço e reconhecimento, mas também na formulação de epistemologias próprias, que reivindicam outras formas de conhecimento e existência. A ideia de trazer o corpo de volta remete à necessidade de recuperar a materialidade das experiências negras, reconhecendo que o racismo não é apenas uma questão discursiva, mas um fenômeno que afeta diretamente as condições de vida, de ensino e de produção do conhecimento. Essa noção se contrapõe à perspectiva da branquitude, que frequentemente se mantém em uma posição de não reconhecimento de seus privilégios. Para avançar na construção de uma educação antirracista, é necessário que a branquitude assuma suas limitações epistêmicas e se responsabilize pelo enfrentamento das desigualdades que historicamente perpetuou.

Mais do que identificar desigualdades, a educação das relações étnico-raciais deve se consolidar como um instrumento de transformação social. Isso implica repensar não apenas os conteúdos escolares, mas também as políticas educacionais e as estruturas que condicionam o acesso ao conhecimento. Se a escola continuar operando apenas como um espaço de adequação ao mercado, reforçará a exclusão da população negra e a perpetuação das hierarquias raciais. No entanto, não se pode ignorar que avanços já foram conquistados. A ampliação do debate sobre raça na educação, o fortalecimento de políticas de ação afirmativa e a implementação de práticas pedagógicas que valorizam a história e a cultura afro-brasileira representam marcos importantes que não podem ser desconsiderados. Ainda que insuficientes, essas mudanças demonstram que a luta por uma educação antirracista tem produzido impactos concretos, que devem ser continuamente ampliados e aprofundados para garantir uma escola verdadeiramente comprometida com a equidade racial e a justiça social.

A luta da população negra por uma educação antirracista está diretamente ligada ao reconhecimento do lugar de fala e do locus de enunciação negro. O primeiro diz respeito à legitimidade de quem vivencia determinada realidade para produzir

conhecimento sobre ela, enquanto o segundo ressalta a posição histórica e social de onde se fala. Essa distinção é fundamental para compreender que, embora qualquer pessoa possa se posicionar contra o racismo, há experiências que não podem ser apropriadas sem o devido compromisso com a transformação das estruturas que perpetuam a desigualdade racial.

Nesse sentido, a escrevivência, conceito desenvolvido por Conceição Evaristo (2014), emerge como uma ferramenta metodológica potente, pois evidencia a produção de narrativas negras a partir da vivência e da experiência coletiva, criando um corpo discursivo que desafia as estruturas raciais hegemônicas. Mais do que uma forma de expressão literária, a escrevivência se configura como um método de produção de conhecimento que subverte a lógica acadêmica tradicional, historicamente marcada pela exclusão de saberes negros. Ao considerar a experiência enquanto fonte legítima de epistemologia, a escrevivência se alinha a uma perspectiva crítica que reivindica a centralidade das vozes negras na construção de um pensamento antirracista.

Ao ser incorporada como metodologia na educação, a escrevivência possibilita que os sujeitos negros se reconheçam como protagonistas de suas histórias, rompendo com a invisibilização imposta pelo cânone acadêmico e literário. Dessa maneira, ela não apenas contribui para a valorização das subjetividades negras, mas também promove uma reconfiguração dos espaços de saber, permitindo que a educação antirracista vá além de um discurso normativo e se concretize em práticas pedagógicas transformadoras.

2. Multirio e a cartografia de boas práticas

A MultiRio – Empresa Municipal de Multimeios – se apresenta, em seus canais oficiais, como um dos principais agentes de inovação na educação pública do Rio de Janeiro, atuando desde 1993 em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Em seus materiais institucionais, a empresa afirma ter como propósito integrar tecnologias da informação e comunicação ao ensino, ampliando as possibilidades pedagógicas e tornando a aprendizagem mais dinâmica e acessível.

Com uma equipe multidisciplinar e equipamentos modernos, a MultiRio busca, segundo sua própria missão, pesquisar novas linguagens e formatos, desenvolver recursos de aprendizagem e promover a capacitação de profissionais da educação para o uso das mídias digitais. Esse compromisso é evidenciado na ampla oferta de conteúdos educativo-culturais, distribuídos por diferentes plataformas digitais, como o Portal MultiRio, YouTube, Instagram, TikTok, Spotify e outras.

Dentre os mais de 10.000 títulos digitais anunciados, constam vídeos, podcasts, animações, livros infantis com realidade aumentada, jogos interativos, séries em 3D e simulações em realidade virtual — uma diversidade de recursos que, segundo a empresa, reforça sua proposta de inovação na educação pública.

Embora essa apresentação institucional reforce um discurso de modernização e democratização do acesso ao conhecimento, é necessário observar criticamente os limites dessa atuação. Apesar de desenvolver ações que tangenciam questões sociais e culturais, como a valorização da diversidade e das relações étnico-raciais, a MultiRio ainda não incorpora de forma explícita esse eixo em seus princípios institucionais, o que revela uma lacuna significativa e um campo de disputa para a efetivação de uma política educacional antirracista.

2.1 Panorama e entendimento

Ser uma empresa pública, implica em possuir estrutura organizacional própria, com autonomia financeira, contratos, licitações e seleção de pessoal independentes da Prefeitura do Rio de Janeiro. No entanto, a atuação da Multirio está alinhada ao plano estratégico municipal, especialmente ao da Secretaria Municipal de Educação (SME), com a qual mantém um diálogo institucional contínuo, independentemente de eventuais

mudanças organizacionais ou nomenclaturas. Assim, a Multirio se coloca como um agente na produção e circulação de discursos sobre a educação pública carioca, influenciando diretamente a forma como determinadas temáticas são registradas, valorizadas e disseminadas.

Ao visitar o site inicial da Multirio, observa-se que, nas "séries em destaque", as produções que fazem referência à cultura afro-brasileira aparecem ao final da página, com nove registros imediatos e um link para outras produções. Entre os acessos diretos, encontram-se as duas jornadas anuais da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), que consistem em rodas de conversa transmitidas pela plataforma da MultiRio. Além disso, na aba do canal de televisão, há a programação diária, na qual, por exemplo, o programa "África Diversa" aparece às 16h15, com duração de 15 minutos. No entanto, não cabe aqui explicitar se, entre os demais registros, a temática étnico-racial está presente de forma consistente, pois essa análise exige um levantamento mais aprofundado do conteúdo apresentado.

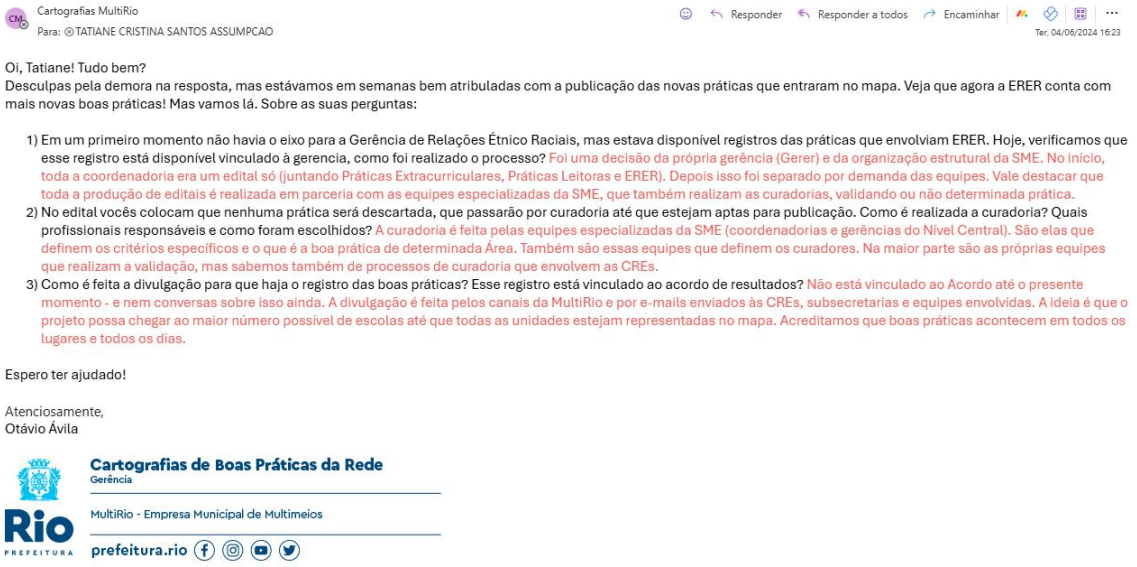
Na Cartografia de Boas Práticas da Rede, o site direciona diretamente para o mapa interativo com as demarcações das práticas publicadas. A Multirio apresenta a proposta da plataforma da seguinte maneira:

> "Nesta plataforma, vocês encontram ações de referência que envolvem todos os segmentos e os diferentes contextos de atuação da Rede, compondo, cada um deles, uma cartografia própria. [...] Como sabemos, os processos educativos são fruto de um movimento contínuo de construção. Do mesmo modo, esta iniciativa terá esse mesmo caráter, sendo realimentada constantemente. Periodicamente, novas práticas serão mapeadas pelas diferentes equipes e frentes de trabalho da SME, que também poderão lançar editais de chamada para a Rede." (MULTIRIO, 2023)

A Multirio estabelece, assim, a possibilidade de que frentes de trabalho da SME lancem seus próprios editais para a seleção de práticas a serem incluídas na cartografia. No entanto, não há informações explícitas no site sobre como essas frentes poderiam abrir editais próprios. Diante dessa dúvida, estabeleci contato com a Gerência de Cartografia de Boas Práticas da Rede para compreender melhor o processo de registro e curadoria.

Inicialmente, não existia um eixo específico para a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), mas práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) já estavam registradas. A Gerência informou que a criação do eixo próprio foi uma decisão interna da GERER e da organização estrutural da SME.

Figura 1 - Troca de e-mails



Cartografias MultiRio
Para: TATIANE CRISTINA SANTOS ASSUMPCAO

Responder | Responder a todos | Encaminhar

Ter, 04/06/2024 16:23

Oi, Tatiane! Tudo bem?
Desculpas pela demora na resposta, mas estávamos em semanas bem atribuladas com a publicação das novas práticas que entraram no mapa. Veja que agora a ERER conta com mais novas boas práticas! Mas vamos lá. Sobre as suas perguntas:

1) Em um primeiro momento não havia o eixo para a Gerência de Relações Étnico Raciais, mas estava disponível registros das práticas que envolviam ERER. Hoje, verificamos que esse registro está disponível vinculado à gerencia, como foi realizado o processo? Foi uma decisão da própria gerência (Gerer) e da organização estrutural da SME. No início, toda a coordenadoria era um edital só (juntando Práticas Extracurriculares, Práticas Leitoras e ERER). Depois isso foi separado por demanda das equipes. Vale destacar que toda a produção de editais é realizada em parceria com as equipes especializadas da SME, que também realizam as curadorias, validando ou não determinada prática.
2) No edital vocês colocam que nenhuma prática será descartada, que passarão por curadoria até que estejam aptas para publicação. Como é realizada a curadoria? Quais profissionais responsáveis e como foram escolhidos? A curadoria é feita pelas equipes especializadas da SME (coordenadorias e gerências do Nível Central). São elas que definem os critérios específicos e o que é a boa prática de determinada Área. Também são essas equipes que definem os curadores. Na maior parte são as próprias equipes que realizam a validação, mas sabemos também de processos de curadoria que envolvem as CREs.
3) Como é feita a divulgação para que haja o registro das boas práticas? Esse registro está vinculado ao acordo de resultados? Não está vinculado ao Acordo até o presente momento - e nem conversas sobre isso ainda. A divulgação é feita pelos canais da MultiRio e por e-mails enviados às CREs, subsecretarias e equipes envolvidas. A ideia é que o projeto possa chegar ao maior número possível de escolas até que todas as unidades estejam representadas no mapa. Acreditamos que boas práticas acontecem em todos os lugares e todos os dias.

Espero ter ajudado!

Atenciosamente,
Otávio Ávila

Cartografias de Boas Práticas da Rede
Gerência
MultiRio - Empresa Municipal de Multimeios
Rio PREFEITURA
prefeitura.rio

Fonte: Arquivo pessoal

No início, as práticas de ERER, Práticas Extracurriculares e Práticas Leitoras estavam unificadas em um único edital, mas a separação foi feita posteriormente, a partir da demanda das equipes especializadas. A produção dos editais ocorre em parceria com as equipes da SME, responsáveis também pela curadoria e validação das práticas registradas.

Assim, podemos compreender que a Cartografia das Boas Práticas da Rede, não é apenas um repositório de experiências educacionais, mas um gênero discursivo institucional que cumpre uma função de validação e legitimação de determinadas ações no contexto da rede pública municipal. Segundo Maingueneau (2024), os gêneros de discurso não são moldes preexistentes que os sujeitos simplesmente preenchem, mas sim “atividades sociais que envolvem condições de êxito e modos de circulação específicos”. Isso implica que a escolha do que se registra como "boa prática" não é neutra, mas atravessada por critérios institucionais, relações de poder e disputas simbólicas dentro da política educacional.

Mais do que um único gênero, a Cartografia das Boas Práticas da Rede se insere em uma rede de gêneros (MAINGUENEAU, 2024), ou seja, um conjunto de textos interligados que se referenciam mutuamente e estabelecem hierarquias de sentido dentro da instituição educacional. Essa rede inclui documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação (SME), editais de submissão, formulários padronizados para

envio das práticas e, posteriormente, a publicação final no site da Multirio. Cada um desses elementos impõe restrições ao modo como os professores podem narrar suas experiências pedagógicas, o que resulta em um enquadramento discursivo que limita a liberdade enunciativa dos educadores, já sempre limitada pelas relações de poder.

A estrutura da submissão das práticas é um ponto central nesse processo. O edital e o formulário de preenchimento, ao padronizarem a descrição das experiências, delimitam o que pode ser reconhecido como uma "boa prática". Dessa forma, o professor não tem total liberdade para narrar sua experiência conforme sua percepção e autoria, pois deve adequar-se a um formato discursivo previamente estabelecido. Como destaca Maingueneau (2024), os gêneros institucionais tendem a estabelecer contratos comunicacionais rígidos, em que os enunciadores precisam se ajustar a expectativas pré-definidas para que seus discursos sejam validados dentro do espaço institucional.

Outro aspecto relevante é a nomenclatura da plataforma, Cartografia das Boas Práticas da Rede. A expressão "da Rede" não é apenas uma atualização terminológica, mas um deslocamento enunciativo que interfere diretamente na atribuição de autoria e propriedade das práticas pedagógicas. Essa denominação reforça a vinculação dessas práticas a um coletivo institucional, tirando o protagonismo individual do professor. A posse discursiva se desloca: a prática deixa de ser do educador para ser da rede, tornando-se parte de um acervo institucional que opera dentro das dinâmicas de validação da SME e da Multirio.

Do ponto de vista da análise do discurso, essa nomenclatura pode ser interpretada à luz do conceito de contrato enunciativo (MAINGUENEAU, 2024), pois redefine as posições de enunciador e enunciatário dentro do discurso institucional. O professor, que antes se apresentava como sujeito enunciador de sua experiência, passa a ocupar uma posição secundária, submetendo seu relato a um processo de ressignificação que o integra a um conjunto maior, gerenciado pela estrutura da rede pública de ensino. Isso cria um jogo de posições enunciativas (MAINGUENEAU, 2024), no qual a autoria individual do professor é diluída em uma construção discursiva coletiva que enfatiza a unidade e a coesão da rede educacional, em detrimento da singularidade de cada prática pedagógica.

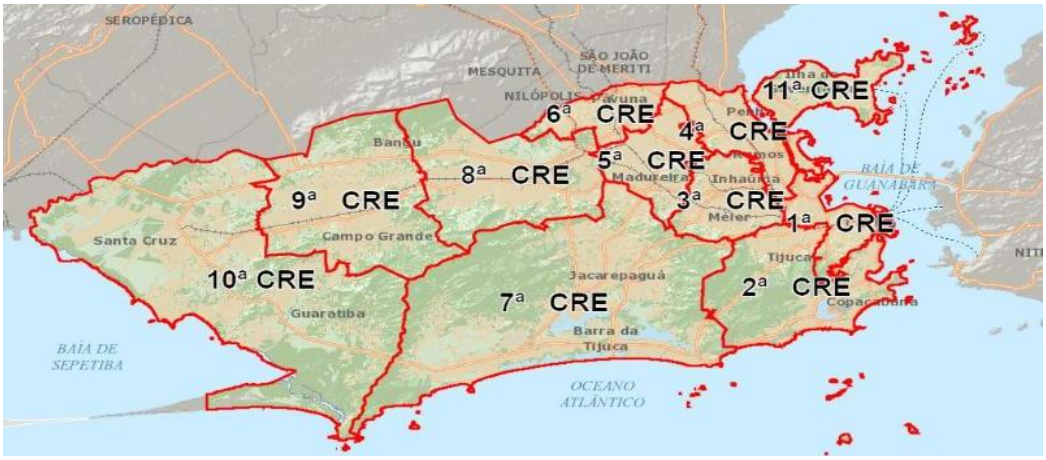
Dessa forma, a análise da Cartografia das Boas Práticas da Rede evidencia não apenas um espaço de circulação de discursos pedagógicos, mas um dispositivo de controle e padronização das narrativas sobre o fazer docente. A rede de gêneros que

compõe essa cartografia estabelece restrições e validações que determinam o que pode ser legitimado como "boa prática", reforçando a necessidade de uma abordagem crítica sobre os modos de produção e circulação do discurso pedagógico institucionalizado.

A curadoria das práticas fica a cargo das equipes especializadas da SME, compostas por coordenadorias e gerências do Nível Central, que definem os critérios específicos e conceituam o que deve ser reconhecido como boa prática em cada área. São essas mesmas equipes que selecionam os curadores, e, na maioria dos casos, são os próprios integrantes das gerências que realizam a validação. Em alguns processos, há a participação das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), o que indica uma articulação interna da SME na definição do que pode ou não compor a cartografia. Esse aspecto reforça a metáfora do papel discursivo dentro da estrutura organizacional, pois a legitimação de uma prática não ocorre de maneira espontânea, mas sim dentro de um espaço onde os agentes educativos desempenham funções definidas institucionalmente.

A divulgação da Cartografia de Boas Práticas da Rede ocorre principalmente por meio dos canais da Multirio e de e-mails enviados às CREs, subsecretarias e demais equipes envolvidas. O objetivo do projeto é que, progressivamente, todas as unidades escolares da rede municipal estejam representadas no mapa, partindo da premissa de que boas práticas acontecem diariamente em diversos contextos escolares da SME RJ.

Figura 2 - Divisão territorial das coordenadorias regionais de educação



fonte https://datariov2-pcrj.hub.arcgis.com/datasets/limites-cre/about

No segundo edital da Cartografia de Boas Práticas da Rede, a GERER lançou seu próprio edital (anexo 2) em novembro de 2023, um ano após a publicação das primeiras

práticas. Esse movimento evidencia que a inclusão de práticas não ocorre de maneira espontânea, mas depende da mobilização e articulação dos setores interessados, o que pode influenciar a presença ou ausência de determinadas temáticas no acervo.

Na seção de perguntas frequentes da Cartografia de Boas Práticas da Rede, não há um questionamento específico sobre o que caracteriza uma boa prática. Isso abre espaço para reflexões sobre o conceito e sua aplicação na educação pública. Gomes (2005) argumenta que uma boa prática pedagógica deve promover o respeito, a valorização e a inclusão de diferentes grupos étnicos e culturais, combatendo o racismo e outras formas de discriminação. Já Freire (1996) propõe que uma boa prática pedagógica deve ser baseada em uma abordagem humanista e libertadora, que valorize a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

A construção discursiva da cartografia não apenas registra práticas, mas também define quais práticas ganham legitimidade institucional dentro da rede pública de ensino. Essa estrutura reflete não apenas as políticas educacionais vigentes, mas também os desafios e disputas que atravessam a consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista. Ao analisar os registros das boas práticas sob a perspectiva da análise do discurso, percebe-se que o que é nomeado, como é nomeado e onde está localizado dentro do sistema da cartografia são elementos que estruturam significados e estabelecem hierarquias discursivas. A Multirio, como enunciadora, não apenas documenta as experiências pedagógicas, mas também participa ativamente da construção de sentidos sobre o que deve ser considerado modelo e referência na educação pública municipal.

2.2 Cartografia, território e raça. Ou escrevivências

Durante a pesquisa, constatou-se inicialmente a existência de 17 práticas registradas na Cartografia de Boas Práticas da Rede, sendo duas realizadas pela mesma professora em escolas diferentes, totalizando 16 registros distintos. Com o avanço do tempo, tornou-se necessário estabelecer um recorte temporal para considerar apenas as práticas verificadas inicialmente. No entanto, mesmo com novos editais e a inclusão de um eixo específico para a GERER, ao selecionar a área de Educação das Relações Étnico-Raciais no site da Cartografia, identificaram-se 33 registros. Esse crescimento, embora represente um avanço, ainda é discreto para um período de quase três anos. Diante disso,

parto desses 33 registros para estabelecer o recorte de análise desta pesquisa, buscando compreender como as práticas foram categorizadas, validadas e distribuídas dentro da cartografia e quais discursos emergem desse processo de seleção e organização.

Figura 3 - Página inicial Cartografia de Boas Práticas da Rede



Fonte: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede (acesso em 18/02/2025)

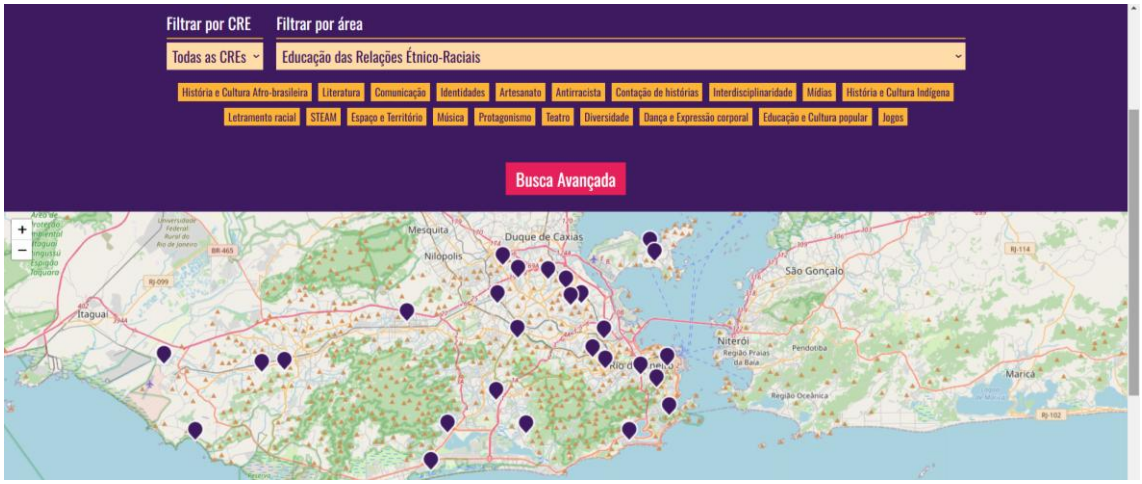
A página inicial do site apresenta um mapa interativo com pins indicando todas as unidades de ensino do município que possuem práticas publicadas. Acima do mapa, encontram-se as opções de navegação: "Home", "Sobre a Iniciativa", "Busca por Boas Práticas", "Inscreva Sua Proposta", "Minhas Propostas" e "Contato". Ao selecionar uma prática, clicando em cima em um desses pins, independentemente do mecanismo de busca utilizado, o usuário é direcionado a uma página contendo o registro completo, preenchido no ato da inscrição.

Figura 4 - Navegação do site



Fonte: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede (acesso em 18/02/2025)

Figura 5 - Filtro por área - ERER



Fonte: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede (acesso em 18/02/2025)

Ao selecionar a opção de busca e filtrar especificamente pela área de Educação das Relações Étnico-Raciais, são exibidos os 33 registros categorizados dentro desse eixo.

No que se refere a como a é feita a inscrição, o formulário de inscrição na Cartografia traz itens específicos mediante a cada edital, o que implica que a categorização não é automática, mas depende da decisão do próprio autor do registro ou até mesmo, da gerência que delimita como fazer (veremos mais adiante no edital).

O edital da GERER exige que os participantes preencham um formulário detalhado, incluindo informações obrigatórias como título da prática, matrícula, nome dos autores ou autoras da prática, cargo ou função, contato com e-mail e telefone, minibiografia do(s) autor(es), CRE, unidade escolar, ano(s) ou etapa(s) de escolaridade atendida(s), objetivos alinhados aos documentos legais que sistematizam o Art. 26-A da Lei Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, habilidades curriculares, período de realização da prática, palavras-chave, relato da prática e os resultados ou impactos observados. Além desses itens, há campos opcionais para o envio de foto do(s) autor(es), páginas da prática ou projeto na internet, referências bibliográficas, registros da prática, como fotos e vídeos, e autorizações necessárias para publicação.Esse aspecto reforça a noção de que os gêneros de discurso, conforme argumenta Maingueneau (2020), não são estruturas fixas preenchidas por conteúdos arbitrários, mas práticas sociais que respondem a condições específicas de produção, circulação e validação. Assim, a forma como uma prática é nomeada e categorizada

influencia sua visibilidade dentro da Cartografia. No edital voltado à Educação para as Relações Étnico-Raciais, destaca-se a justificativa:

> A relevância das práticas pedagógicas em ERER consiste na garantia de direitos de aprendizagens para construção de identidades étnico-raciais positivas a todas as crianças, jovens e adultos pertencentes à nossa Rede de Ensino. Em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e com o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes (2008), a Rede Carioca estimula a produção de práticas pedagógicas embasadas em preceitos teórico-metodológicos sobre ERER, a partir de materiais como as Agendas GERER. A iniciativa visa mapear boas práticas pedagógicas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais. (Edital de Seleção, 2024 - ANEXO 1)

O projeto segue a divisão territorial das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), o que influencia a forma como as práticas são distribuídas e apresentadas. A expectativa é ampliar a divulgação dessas experiências pedagógicas, incentivando a participação de profissionais da rede por meio de editais periódicos. Após a inscrição, as práticas passam por um processo de curadoria estruturado em diferentes etapas. Inicialmente, a curadoria técnica pode emitir uma requisição de correção pela curadoria técnica (RT), solicitando ajustes necessários para adequação ao formato estabelecido. Posteriormente, a prática segue para a curadoria especializada, que também pode emitir uma requisição de correção pela curadoria especializada (RE) caso sejam necessários ajustes adicionais. Uma vez aprovadas, as práticas recebem a aprovação pela curadoria técnica (AT) e, em seguida, a aprovação pela curadoria especializada (AE), garantindo sua validação final. Somente após essa avaliação, os registros são incorporados à Cartografia de Boas Práticas da Rede.

Uma busca no Diário Oficial do Município de 9 de maio de 2023 revelou que a Cartografia já estava vinculada ao Acordo de Resultados como critério para a obtenção do 14º salário dos servidores. O documento estabelecia que o "Plano de divulgação e mobilização do projeto Cartografias de Boas Práticas da Rede implementado e novos editais lançados" deveria ser cumprido como requisito para garantir 20% do valor proporcional ao bônus. Esse aspecto reforça o caráter institucional da Cartografia, que não apenas documenta práticas, mas também se articula diretamente com a lógica de bonificação dos profissionais da rede.

Para compreender os referenciais que embasam a curadoria das práticas, foram analisados os documentos citados no edital, como a relatoria das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes (2008). Ambos enfatizam a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento das identidades e dos direitos e as ações educativas de combate ao racismo. A relatoria traz ainda uma referência à obra de Frantz Fanon, Pele Negra, Máscaras Brancas, para justificar a necessidade de reparação histórica.

O Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes, por sua vez, propõe que o letramento racial se torne transversal ao currículo escolar. A própria referência utilizada no edital reforça essa necessidade. Diante disso, como garantir uma educação para as relações étnico-raciais sem que o letramento racial esteja presente em todas as etapas do processo educativo?

No levantamento inicial havia ausência de registros na 3ª, 5ª e 8ª CREs. Na consulta mais recente, a presença de novas práticas nas CREs antes ausentes reflete a periodicidade dos editais e a ampliação do projeto, especialmente com a criação de um eixo específico para a GERER. Esse movimento contribui para a diversificação e fortalecimento das práticas registradas na Cartografia.

No mapa interativo da Cartografia, é possível visualizar todas as boas práticas publicadas ou aplicar filtros por eixos temáticos e Coordenadorias de Ensino. Cada prática registrada é organizada em três seções: a primeira apresenta informações sobre o autor, incluindo cargo e função; a segunda expõe os objetivos da prática e a referência ao ano de escolaridade; e, quando disponível, a terceira contém um registro digital associado. Além disso, há uma aba específica para relatos, onde são descritos os detalhes da prática e os resultados observados. Algumas práticas também incluem, no bloco de informações, as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as habilidades trabalhadas.

Figura 6 - Navegação; Registro



Fonte: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede (acesso em 18/02/2025)

Para a análise, foram catalogadas 33 práticas da área de Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir das quais extraí o que chamo de registros. Esses registros não correspondem a todas as informações detalhadas de cada prática, nem incluem os materiais de mídia, como vídeos e fotos, que não foram disponibilizados para download. No entanto, eles reúnem dados essenciais que permitem compreender o que foi categorizado como ERER na Cartografia de Boas Práticas da Rede. Assim, esses registros servem como um ponto de partida para analisar o que está disponível após três anos de existência do site, possibilitando uma visão geral sobre as práticas reconhecidas e registradas nesse período.

Figura 7 - Acervo de práticas - Registros

1º CRE - Bairros Benfica; Caju; Catumbi; Centro; Cidade Nova; Estácio; Gamboa; Mangueira; Praça da Bandeira; Praça Mauá; Rio Comprido; Rio Comprido – Turano; São Cristóvão; Santa Teresa; Santa Teresa - Morro dos Prazeres; Saúde; Santo Cristo.		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
Semana da Diversidade na Escola Celestino da Silva	Carlus Augustus Jourand Correia, Alice Cardoso Pereira e Gabriella da Silva Rêgo	Direitos Humanos, Diversidade, Protagonismo Estudantil
Maria Felipa e as mulheres	Michele Costa Pereira	História Afro-Brasileira, Mulheres Negras, Representatividade
Nossas Raízes - Descolonizando a escola	Andrea Maria Tavares, Carla Pizzorno, Gabriela Souto Maior e Maria Emília Limeira	Educação Infantil, Identidade Negra, Letramento Racial
A importância da representatividade negra na infância	Equipe pedagógica do EDI Heloísa Marinho	Identidade, Representatividade, Cultura Afro-Brasileira

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 8 - Acervo de práticas - Registros

2º CRE - Alto Boa Vista; Andaraí; Botafogo; Catete; Copacabana; Copacabana - Morro dos Cabritos; Cosme Velho; Flamengo; Gávea; Gávea (Rocinha); Glória; Grajaú; Grajaú - Morro Nova Divinéia; Humaitá; Ipanema; Jardim Botânico; Lagoa; Laranjeiras; Leblon; Leme; Maracanã; Praça da Bandeira; Rocinha; São Conrado; Tijuca; Tijuca - Comunidade Chacrinha; Urca; Vidigal; Vila Isabel.		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
Cultura carioca	Luciana Lima	Educação e Cultura Popular, Identidade Carioca, Patrimônio Cultural
Maré de Memórias - Mistérios do Cais	Priscila Maia Barcelos, Ana Cristina Alves Leão e Kaique Frutuoso Pereira Lopes	Memória, Ancestralidade, Identidade Afro-Brasileira
De passinho em passinho vou de encontro ao mundo.	Vanessa Henriques, Carmen Boullon e Maria Celimar.	Educação Infantil, Cultura Popular, Dança, Relações Étnico-Raciais
Da Minha Janela Vejo Meu Bairro	Natália Saraiva e Márcia Perdigão	Identidade, Território, Cultura Afro-Brasileira

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 9 - Acervo de práticas - Registros

3º CRE - Abolição; Água Santa; Benfica (parte); Bonsucesso; Bonsucesso - Complexo do Alemão; Cachambi; Del Castilho; Encantado; Engenho de Dentro; Engenho Novo; Engenho da Rainha; Higienópolis; Inhaúma; Jacaré; Jacarezinho; Lins de Vasconcelos; Maria da Graça; Méier; Piedade; Pilares; Ramos; Ramos - Complexo do Alemão; Riachuelo; Rocha; Sampaio; Tomas Coelho; Todos os Santos.		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
Quantas Alafiás passaram por aqui	Andreza Bittencourt Cavalcanti	Teatro, Literatura Afrocentrada, Cultura Negra

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 10 - Acervo de práticas - Registros

4º CRE - Benfica; Brás de Pina; Bonsucesso; Bonsucesso – Maré; Cordovil; Jardim América Manguinhos; Maré; Olaria; Pavuna; Parada de Lucas; Penha; Penha Circular; Ramos; Vigário Geral; Vila da Penha; Penha.		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
Nossas Cores	Marco Aurélio e turmas 1303 e 1304	Identidade, Representatividade, Autoestima Negra
Grafitti é cultura negra e grafitti é coisa de menina!	Marco Aurélio Correa	Artes Visuais, Cultura Hip Hop, Protagonismo Feminino, Relações Étnico-Raciais
Refletindo sobre um novo olhar!	Comunidade escolar do EDI Coronel Assunção	Identidade, Diversidade, Cultura Afro-Brasileira
Plano de Aula: Cartografia Social, Memória e Resgate da Identidade Negra na Penha	Virginia de Oliveira do Espírito Santo	Cartografia, Memória, Identidade, Quilombos, Favelas
Meu cabelo, meu estilo, minha cor!	Andreia Rodrigues dos Santos	Identidade, Autoestima, Cultura Negra
Afrobetário em LIBRAS	Nayara Batista da Cruz	Educação Inclusiva, Letramento Racial, História Afro-Brasileira
Como fortalecer a identidade negra no espaço escolar	Shirlei Machado	Identidade, Educação Antirracista, Cultura Afro-Brasileira
Educação Antirracista - Além dos muros do EDI	Shirlei Machado	Educação Infantil, Antirracismo, Narrativas Afrocentradas

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 11 - Acervo de práticas - Registros

5ª CRE Bento Ribeiro; Campinho; Cascadura; Cavalcante; Coelho Neto; Colégio; Guadalupe; Honório Gurgel; Irajá; Madureira; Marechal Hermes; Osvaldo Cruz; Penha; Quintino Bocaiúva; Rocha Miranda; Vaz Lobo; Vicente de Carvalho; Vigário Geral; Vila da Penha; Vila Kosmos; Vista Alegre; Tomas Coelho; Turiaçu.		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
Educação e Práticas Antirracistas: Do Chão da Escola para a Vida	Bernadete Lima e Patrícia Ricas	Identidade, Cultura Negra, Práticas Pedagógicas
Arte Africana – Influências na Arte Brasileira	Bernadete Lima e Patrícia Ricas	Educação Infantil, Arte Africana, Representatividade
Tecendo Redes de Afeto e Encantamento	Jacyra Eugênia Lima Carioca	Educação Infantil, Letramento Racial, Narrativas Afro-Brasileiras

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 12 - Acervo de práticas - Registros

6ª CRE Acari; Anchieta; Barros Filho; Coelho Neto; Colégio; Costa Barros; Deodoro; Guadalupe; Irajá; Parque Anchieta Pavuna; Ricardo de Albuquerque.		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
Pequenos pensadores em Cores da Terra	Aurelian Vieira, Aline Duarte e Janice Duarte	Educação Infantil, Identidade Negra, Relações Étnico-Raciais
Ancestralizando: os tesouros do Adão	Michele do Nascimento Riguêto, Bárbara Prudente e Michelle Dantas Ferreira	Identidade, Memória, Educação Antirracista

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 13 - Acervo de práticas - Registros

7ª CRE : Cidade de Deus; Curicica; Freguesia, Gardênia Azul; Itanhangá; Praça Seca; Pechincha; Recreio dos Bandeirantes; Rio das Pedras; Tanque; Taquara; Vargem Pequena; Vargem Grande e Vila Valqueire.		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
Práticas Leitoras e Educação das Relações Étnico-Raciais	Schecema Maria Pacheco de Macedo e Ana Cristina Viana	Leitura, Literatura Afrocentrada, Cultura Afro-Brasileira
Time ID Étnico-racial	Bruno Torres, Carlos Tayão, Cláudia Figueiredo, Pedro Parga e Débora Costa	História e Cultura Afro-Brasileira, Protagonismo Negro, Educação Antirracista
Sarau Cultural	Ayana Moreira Dias	Literatura, Cultura Afro-Brasileira, Expressão Artística
A Influência Africana no Samba do Brasil	Claudia Galm e Carolina Zava	Cultura Popular, História Afro-Brasileira, Música

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 14 - Acervo de práticas - Registros

8ª CRE : Bangu; Campo dos Afonsos; Deodoro; Guadalupe; Jardim Sulacap; Magalhães Bastos; Marechal Hermes; Padre Miguel; Realengo; Santíssimo; Senador Camará e Vila Militar		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
E tem alguma coisa boa na África?	Ana Paula Silva Garitano, Eliana Penha Fernandes e Thiago do Carmo Lopes	Cultura Africana, História Afro-Brasileira, Representatividade
O impacto da literatura afrocentrada nas práticas pedagógicas	Equipe da EM Pablo Picasso	Educação Antirracista, Literatura Negra, Cultura Afro-Brasileira

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 15 - Acervo de práticas - Registros

9ª CRE : Araújo de Cosmos; Campo Grande; Campo Grande (Cachamorra); Campo Grande (Carobinha); Campo Grande (Centro); Campo Grande (Dumont); Campo Grande (Monteiro); Campo Grande (Posse); Cosmos; Guaratiba; Inhoaíba Paciência; Santa Cruz; Santíssimo; Senador Vasconcelos.		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
Uma carta para Jeremias	William Mathias Moreira	Literatura, Identidade Negra, Educação Antirracista

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 16 - Acervo de práticas - Registros

10ª CRE : Barra De Guaratiba; Campo Grande; Cosmos; Guaratiba; Paciência; Paciência (Loteamento Madean); Pedra de Guaratiba; Santa Cruz; Santa Cruz (Sepetiba); Sepetiba.		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
As princesas negras que nos inspiram	Gislene Chatack de Paula	Identidade Negra, Representatividade, Literatura Infantil
Se essa escola fosse minha...	Max Porphirio	Protagonismo Estudantil, Identidade Negra, Educação Antirracista
Sankofa	Max Porphirio	História e Cultura Afro-Brasileira, Resistência, Identidade Negra

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 17 - Acervo de práticas - Registros

11ª CRE : Bancários; Cacuia; Freguesia (Ilha do Governador); Galeão; Ilha do Governador; Itacolomi; Jardim Carioca; Jardim Guanabara; Moneró; Pitangueiras; Portuguesa; Praia da Bandeira; Tauá; Tubiacanga; Zumbi.		
Nome do Registro	**Autor(es)**	**Palavras-chave**
Decolonizando o currículo	Marcia Gloria da Costa Lima Henrique	Educação Decolonial, Alfabetização, Cultura Negra e Indígena

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Mediante os 33 registros catalogados, a escolha por analisar exclusivamente os registros individuais se justifica pela centralidade do locus de enunciação e pela necessidade de compreender a produção discursiva a partir de um referencial decolonial. Nos registros individuais, os sujeitos que enunciam estão diretamente implicados nas experiências que relatam, o que permite observar não apenas as práticas pedagógicas descritas, mas também os modos como esses sujeitos constroem sentidos, deslocam saberes e reivindicam legitimidade no campo discursivo. A análise do discurso, ao privilegiar esse tipo de enunciado, permite tensionar leituras padronizadas ou institucionalmente autorizadas das práticas pedagógicas, que muitas vezes ocultam os atravessamentos identitários, afetivos e políticos da prática docente. Assim, adota-se uma perspectiva que reconhece o caráter situado, relacional e historicizado de toda produção discursiva.

A teoria de Dominique Maingueneau (2020) compreende a enunciação como um ato discursivo situado, marcado pelas condições de produção, circulação e recepção do discurso. Essa perspectiva permite reconhecer que todo enunciado carrega uma posição e é atravessado por disputas simbólicas. Ao optar pelos registros individuais, a análise do discurso se volta para enunciadores que não apenas apresentam práticas pedagógicas, mas se implicam diretamente nas experiências narradas, revelando sentidos construídos a partir de seus lugares sociais e epistemológicos. Assim, mais do que relatar ações educativas, esses registros articulam posicionamentos e produzem efeitos de sentido que refletem as tensões em torno do fazer pedagógico antirracista.

Dos 33 registros, restam 17 individuais, considerando aqueles em que o próprio sujeito enunciador se coloca dentro da experiência que narra. Dentro desse conjunto, dois professores trazem dois relatos cada um, o que reduz o número final de registros para 15. Essa filtragem é fundamental para manter o foco em discursos atravessados pela vivência direta do enunciador, permitindo analisar como a experiência pessoal se articula à construção de sentidos e à afirmação de perspectivas pedagógicas e políticas. No entanto, dentro desses 15 registros, ainda se faz necessário um recorte mais preciso: a marca da subjetividade do "eu", identificada em 10 desses registros, torna-se um elemento central para a análise. São eles: *Maria Felipa e as mulheres* (1ª CRE), *Quantas Alafiás passaram por aqui* (3ª CRE), *Meu cabelo, meu estilo, minha cor!* (4ª CRE), *Como fortalecer a identidade negra no espaço escolar e Educação Antirracista - Além dos muros do EDI*

(4ª CRE), *Tecendo Redes de Afeto e Encantamento* (5ª CRE), *Sarau Cultural* (7ª CRE), *Educação das Relações Étnico-Raciais: Uma carta para Jeremias* (9ª CRE), *As princesas negras que nos inspiram* (10ª CRE), *Se essa escola fosse minha... e Sankofa* (10ª CRE) e *Decolonizando o currículo* (11ª CRE).

O critério para essa seleção está ancorado na percepção de que a subjetividade no discurso manifesta a forma como o sujeito se posiciona na cena enunciativa, não apenas como narrador de uma prática, mas como parte constituinte dela. A decolonialidade, como perspectiva teórica, questiona a colonialidade do saber e propõe a valorização dos saberes situados, ou seja, conhecimentos que emergem das experiências concretas de sujeitos que historicamente foram subalternizados dentro da estrutura epistêmica dominante. A decisão de analisar apenas os registros que trazem a marca do "eu" se fundamenta nesse princípio, pois permite evidenciar como esses sujeitos constroem narrativas que desafiam ou tensionam as estruturas discursivas hegemônicas da educação. Não se trata apenas de reconhecer essas vozes, mas de compreender de que modo elas reconfiguram o discurso pedagógico ao reivindicar novas posições de fala e novas formas de produção de conhecimento.

Essa perspectiva se articula diretamente com as discussões sobre locus de enunciação e lugar de fala. Como aponta o pensamento decolonial, não basta reconhecer a presença de sujeitos racializados dentro do campo acadêmico e educacional se as condições estruturais que definem quem pode falar e com que autoridade permanecem inalteradas. O locus de enunciação não é um espaço neutro, mas um lugar historicamente situado, carregado de implicações políticas. A escolha pelos registros individuais que trazem a marca da pessoalidade se justifica pela possibilidade de compreender como esses sujeitos negociam, ressignificam e disputam sentidos dentro de um espaço historicamente marcado por uma colonialidade do saber que tende a universalizar a experiência branca e eurocentrada como padrão epistêmico legítimo.

O método de análise do discurso será estruturado a partir do referencial de Dominique Maingueneau (2020), compreendendo o discurso como um espaço de materialização das relações de poder, onde a enunciação se dá em um contexto específico de historicidade e produção de sentidos. A investigação seguirá os seguintes eixos: locus de enunciação, para identificar os lugares sociais dos autores e como suas experiências influenciam a formulação dos discursos sobre identidade e relações étnico-raciais;

construção discursiva da identidade docente, analisando as estratégias enunciativas que configuram uma identidade pedagógica marcada por um compromisso político com a decolonialidade; e narrativas de resistência e agência, verificando de que forma esses discursos subvertem e tensionam as estruturas hegemônicas de produção do conhecimento, desafiando a colonialidade do saber.

Dessa forma, a seleção dos registros individuais com marca da pessoalidade permite uma leitura aprofundada das condições de produção dos discursos sobre a educação antirracista, reconhecendo que a construção de conhecimento não se dá de forma homogênea, mas a partir de experiências singulares que reivindicam a ruptura com a colonialidade do poder e do saber. Essa abordagem possibilita uma análise discursiva que não apenas identifica padrões linguísticos ou categorias formais, mas compreende como esses sujeitos constroem sentidos dentro de um campo discursivo marcado pela disputa entre colonialidade e emancipação.

O fato de esses relatos apresentarem uma forte presença do sujeito enunciador torna possível observar as maneiras pelas quais os professores e educadores constroem uma identidade discursiva que não se restringe à neutralidade da prática pedagógica, mas que, ao contrário, se inscreve dentro de um campo de disputas de saberes e de reivindicações políticas. Esses registros revelam uma forma de engajamento que transcende a simples descrição de experiências, tornando-se um espaço de enunciação que reconfigura a cena discursiva educacional e desafia a colonialidade do saber.

A análise discursiva dos registros que trazem a marca do "eu" permite uma leitura aprofundada sobre como os sujeitos enunciadores se apropriam da linguagem para construir sentidos dentro da cena educativa. A presença explícita da subjetividade nesses relatos evidencia uma construção discursiva em que os professores não apenas descrevem suas práticas pedagógicas, mas se colocam como agentes ativos na produção de conhecimento e na luta por uma educação antirracista. Esse posicionamento se reflete na maneira como as experiências relatadas tensionam e subvertem a colonialidade do saber, ressignificando o espaço escolar e o currículo.

Figura 18 - Eu: a voz do enunciador e as marcas de pessoalidade

N°	Nome do Registro	Autoria	Relato da Prática: excertos
1	**Maria Felipa e as mulheres**	Sou Michele Costa, carioca de 34 anos, nascida e criada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuo há 10 anos como professora da Educação Infantil na rede municipal carioca de ensino da SME-Rio.	(...) iniciamos a prática com uma conversa em roda, utilizando história narrada através de desenhos para contextualizar os movimentos e lutas pela independência do Brasil. Nesse contexto, trouxemos a história de Maria Felipa de Oliveira, liderança negra que, com outras mulheres, articulou ataques a embarcações portuguesas pela independência do Brasil.
2	**Meu cabelo, meu estilo, minha cor!**	Sou Andreia, professora da rede municipal de educação do Rio desde 2012. Trabalho no Ciep Deputado Carlos Brandão Monteiro (4ª CRE), na Penha, com turmas de 1° e 2° ano. Apaixonada por Educação desde pequena, iniciei como professora regente na rede particular logo após terminar o Normal no CE Heitor Lira em 1988. Muitos anos depois, concluí a graduação de Professor dos Anos Iniciais e de Educação Infantil e a pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, ambas pela Universidade Cândido Mendes (Ucam). Também participei em 2013 da Formação Continuada de Professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	(...) foi uma experiência rica e bastante significativa para os alunos e para mim, professora negra que, aos 53 anos, estou dando vozes e vez ao meu lugar em todos os espaços, entendendo nossa própria história.(...) no segundo mês do projeto: várias crianças soltando os cabelos, ousando nas cores e penteados com tranças, valorizando seus traços físicos, encantando suas famílias que agora contam com orgulho a origem do nome dos pequenos e relembram seus antepassados.

3	**Educação Antirracista: Além dos muros do EDI.**	Shirlei Machado - Professora antirracista, Mãe, preta e contadora de histórias. Formação em Pedagogia, porém vivo em formação em todos os espaços que me permito estar. Na rede já perpassei por várias funções em diferentes espaços, de Escolas a SME/GEI. Atualmente, sou Professora Articuladora do EDI Coronel Assunção e Professora regente de Eletiva de Roda de Leitura, atendendo de 1° ao 3° ano.	Percebendo a necessidade de dialogar e provocar uma reflexão sobre a educação antirracista no meu espaço escolar, surge a ideia de levar toda produção da unidade, todo protagonismo de nossas crianças para outras unidades, dialogando em rodas de conversas com educadores, responsáveis e realizando oficinas de contação de histórias, narrando histórias Africanas e indígenas.
4	**Tecendo Redes de Afeto e Encantamento**	Sou Jacyra Carioca, neta de Nadyr e Joaquim, de Dona Eugênia e Francisco, filha de Nancyr e Francisco Carioca; Mãe da Bárbara, Matheus e Gabriela; avó da Manoella. Sou mulher preta, candomblecista, Especialista em ERER/UCAM, Pedagoga pela UERJ. Sou PEI na Escola Municipal Paraná, escola em que fui alfabetizada e cursei toda o meu ensino Fundamental, onde minhas filhas, meu filho e neta estudaram também, tenho, portanto, várias memórias afetivas que inspiram minhas práticas antirracistas e Contra coloniais.	(...) E é na Escola e nos espaços de Educação Infantil que as crianças pequenas realizam diversas leituras de mundo, desde o momento da chegada, a forma como são recepcionadas e acolhidas, onde o toque e o afeto contribuem para o autoconhecimento, autoimagem e desenvolvimento da autoestima. (...) Confeccionamos um cartaz coletivo para fixar em nossa sala de referência com o lema do Rei Galanga: “Eu vou me libertar, e libertar cada um de vocês, porque eu só serei livre de verdade quando cada um aqui liberto for também.”
5	**Decolonizando o currículo**	Marcia Gloria da Costa Lima Henrique Sou formada em Letras (Português-Literatura), pós-graduada em Administração Escolar e em História da África, com especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sou professora concursada da rede municipal carioca e da rede estadual do Rio de Janeiro. No Estado, fui diretora-adjunta por 15 anos do Ceja Ilha do Governador. Sou militante do Instituto de Pesquisas Negras (IPCN), uma entidade do Movimento Negro.	Todas as minhas práticas levam em consideração um currículo antirracista e decolonial. (...) minha participação nos projetos da Prefeitura privilegiou biografias negras: no Festival de Teatro da Rede (Festa)

https://www.multirio.rj.gov.br/cartografias-de-boas-praticas-da-rede

Figura 19 - Outra voz: a pedagogia do afeto e da coletividade

N°	Nome do Registro	Autor(es)	Relato da Prática: excertos
6	**Quantas Alafiás passaram por aqui**	Andreza Bittencourt é professora do município do Rio de Janeiro desde 2012. Atualmente é discente do Mestrado Profissional da UNIRIO 2022.2 – PPGEAC – com o projeto "Quantas Alafiás Passaram Por Aqui..." - um estudo para aulas de Artes Cênicas antirracistas - sob orientação do professor Paulo Melgaço da Silva Junior. A pesquisa está sendo realizada ao longo do ano de 2023 na E.M. César Augusto Soares com os/as estudantes do 5º ano. Como parte do processo a Turma se apresentou no FESTA 2023.	(...) discussões sobre quem somos, o que sonhamos, o que pensamos sobre o mundo, o país, a cidade, aconteciam paralelamente e provocados por alguns exercícios cênicos. (...) Até que chegou o dia de ler a história de Alafiá, a Princesa Guerreira.Cada aluno recebeu um exemplar. (...) Alafiá, a princesa guerreira estava entre eles. A partir da leitura iniciamos a criação cênica e trabalhamos todo o tempo utilizando o livro como objeto cênico. Apresentamos (...)
7	**Sarau Cultural**	Sou mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal Fluminense (UFF), licenciada em Letras (Português-Francês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), atriz formada pela ETE de Teatro Martins Penna, mãe, escritora e transcritora de Carolina Maria de Jesus (Casa de alvenaria, editado pela Cia. das Letras).	(...) O Sarau Cultural é uma ação prevista no Plano de Ação e é realizado uma vez a cada bimestre a partir de eixos temáticos que dialoguem com o PPA e com as memórias culturais que partem de datas simbólicas e comemorativas. (...) processo de independência do Brasil numa perspectiva crítica. (...)
8	**Uma carta para Jeremias**	Doutorando em Educação pela UERJ, com bolsa pela FAPERJ. Mestre em História Social da Cultura na PUC-Rio, com bolsa pela CAPES. Graduado em História na UERJ, em Arquivologia na UNIRIO e em Pedagogia também pela UERJ. É pesquisador no grupo de pesquisa 'Ser em vibração: estética, psicanálise, linguagem e educação' na UERJ. Integrante do Laboratório de Ensino de História e Patrimônio Cultural (LEEHPAC) da PUC-Rio.	(...) Nessas histórias em quadrinhos é discutida a percepção que Jeremias ganha de si como negro a partir de episódios racistas na juventude na escola ao mesmo tempo que descobre mais sua própria ancestralidade a partir da interação com o passado de sua própria família e sua vontade de ser também criador de histórias. (...) procuramos desenvolver o debate oral de ideias a partir da relação que os alunos faziam da leitura e suas vivências, além disso, incentivamos a escrita deles de uma carta para o personagem principal, que poderia ser individual ou coletiva.

9	**As princesas negras que nos inspiram**	Gislene Chatack de Paula Oriunda de uma família de baixa renda da Baixada Fluminense, fui criada por uma típica família brasileira das regiões menos abastadas do nosso estado: aquela que é formada por mãe e avó. Apesar dos poucos recursos financeiros – minha mãe era auxiliar de serviços gerais e minha avó, camelô –, meus familiares sempre me rodearam de livros e revistas em quadrinhos Neste núcleo familiar tão pequeno (que incluía uma irmã mais nova) mas tão cheio de afeto, o estudo era um dos valores principais. Em busca de "ser alguém na vida" e melhorar as condições de minha família, estudei em cursinhos comunitários e prestei vestibular até conseguir entrar para a faculdade que eu tinha como objetivo, pois sempre ouvi falar que era uma das melhores. Após algumas tentativas, consegui ingressar no Curso de Graduação em Pedagogia da UFRJ. Em 2021, concluí o mestrado em Educação pela mesma instituição.	(...) a turma 1404 sentiu-se envolvida com a história da princesa do Reino do Daomé (atual estado de Benim, na África), que foi levada para uma terra distante e, escravizada, fugiu para um quilombo onde resistiu e lutou pela liberdade do seu povo. O interesse das crianças também foi motivado pela temática dos diálogos desenvolvidos (...) Considerando o interesse das crianças pela temática do livro, propus uma pesquisa, para ser feita em casa, sobre as vivências das mulheres africanas, rainhas e princesas, que foram escravizadas no período colonial. (...) sugeri que fizessem ilustrações e registros escritos sobre essas personalidades para expor nos corredores da escola (...)
10	**Sankofa**	Possuo graduação, mestrado e doutorado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Sou membro do Grupo de Estudos sobre o Agro Contemporâneo (GEAC), do Núcleo de Estudos sobre Capitalismo, Poder e Lutas Sociais (NECAP) e do Programa Sephis. Fui Professor Substituto, na área de História da América, do Departamento de História e Relações Internacionais, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Atualmente sou professor das redes municipais de Seropédica e do Rio.	(...) criamos uma unidade temática "Escravidão e formação do Brasil colonial". (...) debatemos o primeiro episódio da série "Guerras do Brasil.doc" e o filme "Amor e Fúria"(...) discutimos o segundo episódio da série "Guerras do Brasil" e dois episódios da série "Rainhas Africanas" (sobre a rainha Nzinga). (...) expliquei o que era "Sankofa" e pedi que os alunos elaborassem desenhos que retratassem os negros contemporâneos.

O quadro acima apresenta os registros selecionados para análise desta pesquisa. Vale destacar que os trechos extraídos não compreendem todo o conteúdo disponível, tampouco a navegação completa que o site Cartografia de Boas Práticas da Rede oferece, incluindo acesso a vídeos e imagens. A principal finalidade desse quadro é organizar e estruturar o corpus de análise, proporcionando uma base consolidada que servirá de referência para a discussão e aprofundamento apresentados no capítulo seguinte.

3. Discursos pedagógicos antirracistas: pessoalidade, afeto e resistência

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a análise dos dez registros individuais que compõem o corpus final da pesquisa, selecionados com base na presença de marcas de pessoalidade e na centralidade do enunciador na construção do discurso. A análise desses registros está organizada em dois blocos, definidos a partir das estratégias de enunciação mobilizadas e dos efeitos de sentido que produzem no contexto da educação antirracista.

O referencial teórico de Dominique Maingueneau, especialmente sua compreensão da enunciação como ato discursivo situado, oferece os fundamentos para essa organização. A enunciação, nesse sentido, não se reduz à emissão de um conteúdo, mas se constitui em uma cena discursiva onde o sujeito negocia sua legitimidade e produz sentidos a partir de um lugar específico de fala. Assim, os registros são lidos a partir das formas como os sujeitos se inscrevem nas cenas enunciativas que produzem, ora com a presença explícita do pronome "eu", ora por meio de uma implicação afetiva mais sutil e coletiva.

O primeiro bloco da análise, denominado "Eu: a voz do enunciador e as marcas de pessoalidade", reúne os registros em que o sujeito da prática se inscreve diretamente no discurso. Nesses textos, a prática pedagógica está ancorada na trajetória pessoal do enunciador, evidenciando um envolvimento subjetivo com as experiências narradas. Esse é o caso dos registros intitulados: Maria Felipa e as mulheres, Meu cabelo, meu estilo, minha cor!, Educação Antirracista – Além dos muros do EDI, Tecendo Redes de Afeto e Encantamento e Decolonizando o currículo. O elemento comum entre essas experiências é a presença do sujeito na cena enunciativa, conferindo ao discurso um efeito de autenticidade e autoridade. A prática pedagógica relatada não é apresentada como uma ação genérica ou técnica, mas como um movimento que emerge das vivências, afetos e compromissos políticos do próprio educador. Há, nesses casos, uma sobreposição entre quem fala e o lugar de onde se fala, o que fortalece o papel do docente como produtor de conhecimento e agente de transformação social.

O segundo bloco, intitulado "Outra voz: a pedagogia do afeto e da coletividade", contempla os registros em que a marca do "eu" não aparece de forma direta, mas onde a implicação do enunciador se manifesta por meio da mediação de processos afetivos e do vínculo com os estudantes. São eles: Quantas Alafiás passaram por aqui, Sarau Cultural,

Uma carta para Jeremias, As princesas negras que nos inspiram e Sankofa. Nesses textos, a prática pedagógica não se organiza a partir da trajetória pessoal do professor, mas emerge da troca com os alunos e da construção coletiva do conhecimento. O enunciador se posiciona no discurso por meio do diálogo, da escuta e da partilha, deslocando o foco da experiência individual para a relação construída no cotidiano escolar. A partir da perspectiva de Maingueneau, esses registros compõem cenas enunciativas marcadas por uma articulação relacional de vozes, nas quais o saber é produzido de forma compartilhada e situada. Mesmo quando o pronome "eu" aparece, ele surge pontualmente, carregado de força simbólica, como elemento de afirmação identitária e epistêmica no interior de práticas que valorizam o afeto, a ancestralidade e a coletividade.

Essa organização analítica permite compreender diferentes modos de constituição do discurso pedagógico antirracista. Ao contrastar registros marcados por uma pessoalidade explícita com aqueles que mobilizam outras formas de implicação e engajamento, a análise evidencia a riqueza e a complexidade das estratégias discursivas construídas pelos educadores da rede. Em ambos os blocos, o compromisso com a justiça racial, com a valorização das identidades negras e com a desconstrução da lógica colonial do currículo se faz presente, embora de maneiras distintas. O que se observa é que, seja pela inscrição direta do sujeito enunciador, seja pela construção de relações pedagógicas coletivas, esses discursos atuam na disputa por sentidos e na produção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

A semelhança entre os dois blocos analíticos reside no fato de que, em ambos os casos, a marca da subjetividade do enunciador está presente, embora se manifeste de formas distintas. No primeiro bloco, essa presença é mais direta, com o sujeito se inscrevendo no discurso a partir da própria trajetória pessoal. Já no segundo bloco, a subjetividade aparece de modo mais relacional, por meio da interação com os estudantes e da mediação de afetos e coletividades no espaço escolar. Em comum, os registros analisados compartilham uma cena discursiva que rompe com a lógica de neutralidade frequentemente atribuída aos discursos institucionais, abrindo espaço para que o sujeito enunciador reivindique sua posição, sua experiência e sua autoridade na narrativa pedagógica.

A teoria de Dominique Maingueneau contribui para a compreensão de como esses discursos se legitimam no campo educacional, ao considerar que a cena enunciativa não

apenas posiciona os sujeitos no discurso, mas também define os efeitos de sentido que podem ser produzidos. Ao convocar a experiência pessoal como dimensão legítima da construção do conhecimento, os enunciadores deslocam a lógica colonial que historicamente desqualificou as subjetividades racializadas no interior da escola. Assim, os registros aqui analisados desafiam a ideia de um enunciador neutro ou impessoal, evidenciando que toda prática pedagógica está situada em um contexto de disputas simbólicas e epistemológicas, como observa também Sueli Carneiro (2023).

A organização dos registros em dois blocos analíticos permite não apenas compreender as diferentes estratégias enunciativas adotadas pelos educadores, mas também evidencia o papel central da subjetividade na constituição de discursos que tensionam as estruturas da colonialidade do saber. Ao analisar essas construções discursivas, torna-se possível perceber que a educação para as relações étnico-raciais não se limita à aplicação de um conteúdo curricular ou à adoção de diretrizes institucionais. Ela se configura como um campo de enunciação, no qual os sujeitos não apenas narram suas práticas, mas também afirmam identidades, disputam sentidos e reivindicam seus lugares de fala dentro da escola.

No registro 1- Maria Felipa e as mulheres, a professora inicia sua enunciação afirmando sua identidade de forma direta:

> Sou Michele Costa, carioca de 34 anos, nascida e criada na Zona Oeste do Rio de Janeiro... Sou professora da Educação Infantil na rede municipal carioca de ensino da SME-Rio (R1).

Esse trecho mostra como a trajetória do sujeito enunciador se inscreve no discurso, compondo um modo de enunciação que articula experiência de vida e prática docente. Conforme argumenta Maingueneau (2020), a cena enunciativa não se limita à estrutura da comunicação, mas envolve a produção de posições discursivas que moldam as subjetividades dos enunciadores. Ao ancorar sua apresentação em marcadores como idade, origem e trajetória profissional, a professora constrói uma posição de enunciação que expressa pertencimento territorial, engajamento docente e legitimidade para falar a partir da própria experiência.

A escolha de elementos como "nascida e criada" indica um vínculo com o território que ultrapassa a referência espacial e aciona um repertório discursivo associado à legitimidade de quem vive e conhece a realidade social desse espaço. Diferente de um

simples dado biográfico, essa formulação implica um posicionamento que confere materialidade ao discurso pedagógico, inserindo o sujeito enunciador dentro de um contexto social específico. Ao fazer isso, a professora não apenas apresenta sua história, mas sinaliza um modo de se constituir enquanto sujeito docente, em que a experiência e o pertencimento territorial se tornam centrais na construção de sua prática pedagógica.

No entanto, essa enunciação não se dá de forma neutra. Ao longo do discurso, observa-se que não há uma racialização explícita, mas sim a construção de um vínculo que opera como um marcador de identidade territorial. Esse deslocamento na ênfase discursiva sugere que, dentro das condições institucionais que regulam os gêneros de discurso pedagógicos, o território pode emergir como um eixo estruturante da subjetividade docente, enquanto outras marcas, como a racialização, podem ser atenuadas ou mesmo deslocadas. Como aponta Maingueneau (2024), a enunciação sempre envolve um jogo de posições em que determinados elementos ganham visibilidade enquanto outros são reconfigurados ou silenciados.

Dessa forma, o discurso dessa professora não apenas informa sobre sua identidade, mas constroi práticas discursivas que participam da produção de subjetividades docentes dentro da rede pública de ensino. Ao enfatizar o pertencimento territorial, a experiência e a atuação na educação infantil, essa enunciação sinaliza um modo específico de se posicionar enquanto educadora comprometida com sua comunidade e com uma prática pedagógica situada. Esse deslocamento discursivo é central para compreender como se configuram as subjetividades dos professores dentro de um discurso pedagógico que, ainda que não explicite a racialização, pode se inscrever em uma lógica antirracista ao construir práticas de ensino que reconhecem a importância das experiências e das identidades locais na formação dos sujeitos.

O mesmo efeito pode ser observado em 6- Quantas Alafiás passaram por aqui, em que a professora menciona a relação direta entre o sujeito enunciador e a experiência educativa ao afirmar:

> Cada aluno recebeu um exemplar. A partir da leitura iniciamos a criação cênica e trabalhamos todo o tempo utilizando o livro como objeto cênico (R6).

O deslocamento do sujeito para dentro da narrativa mostra um processo de construção de saberes que não se dá de forma impessoal, mas a partir da relação concreta entre docente e estudantes. Como argumenta Stuart Hall (2003), a identidade não é algo

fixo ou essencial, mas sim um processo dinâmico e relacional, construído a partir das interações e dos discursos que circulam em determinados contextos sociais e históricos. Nesse sentido, a presença do docente na enunciação não é apenas um dado biográfico, mas um elemento estruturante da prática pedagógica, que sinaliza como as experiências e subjetividades dos professores se inscrevem na produção do conhecimento escolar.

A literatura infantil afrocentrada, nesse contexto, não é apenas um recurso didático, mas uma ferramenta de ressignificação identitária. Hall (2003) destaca que as representações culturais desempenham um papel central na formação das identidades, pois oferecem referências simbólicas a partir das quais os sujeitos constroem sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo. Ao introduzir narrativas que colocam a negritude no centro da história, o discurso pedagógico opera como um espaço de disputa simbólica, tensionando a hegemonia das representações eurocêntricas e criando condições para que outras formas de subjetivação emergem no ambiente escolar.

A dimensão subjetiva se faz ainda mais evidente em 2- *M*eu cabelo, meu estilo, minha cor!, onde a professora insere sua própria experiência ao afirmar:

> Inserir a temática étnico-racial pela literatura infantil foi uma experiência rica e bastante significativa para os alunos e para mim, professora negra que, aos 53 anos, estou dando vozes e vez ao meu lugar em todos os espaços, entendendo nossa própria história. (R2)

A força desse trecho reside na articulação entre a identidade do sujeito enunciador e a prática pedagógica, o que confere ao discurso uma dimensão política e existencial. Como argumenta Stuart Hall (2003), a identidade não é uma essência fixa, mas um processo de construção que ocorre na relação entre sujeito e cultura. Dessa forma, o enunciado da professora não apenas descreve um projeto educacional, mas sinaliza um movimento de autorreconhecimento e afirmação da identidade negra dentro do espaço escolar, evidenciando como as práticas pedagógicas são atravessadas por experiências subjetivas.

O marcador *"professora negra"* não se limita a uma autodescrição identitária, mas posiciona a enunciadora dentro de um contexto histórico e social específico. Ao nomear-se enquanto negra, a docente reivindica uma posição de fala que mobiliza uma trajetória coletiva de resistência e luta contra o silenciamento da população negra no campo educacional (GOMES, 2017). Esse marcador não apenas inscreve sua identidade racial

no discurso, mas também aponta para uma pedagogia engajada, que rompe com a perspectiva de neutralidade, muitas vezes associada ao fazer docente. O próprio ato de nomeação, nesse contexto, já é um gesto político, pois constroi um espaço de visibilidade e protagonismo dentro da escola.

O enunciado *"meu lugar"* inscreve no discurso uma noção de pertencimento que não é apenas geográfica ou profissional, mas simbólica e política. A reivindicação desse lugar em "todos os espaços" dialoga com a disputa histórica por reconhecimento da intelectualidade negra e sua presença nos espaços de poder e saber (CARNEIRO, 2023). A escolha dessa formulação também sugere um tensionamento da estrutura escolar tradicional, em que as pedagogias eurocêntricas frequentemente inviabilizam as contribuições negras para o conhecimento. Assim, o discurso da professora não apenas afirma sua presença, mas sinaliza um processo de reposicionamento e ocupação de espaços antes negados.

O trecho final *"nossa própria história"* desloca a narrativa do individual para o coletivo, estabelecendo um vínculo entre sua experiência pessoal e a história da população negra no Brasil. Esse deslocamento discursivo é fundamental porque evidencia o caráter compartilhado da luta antirracista, inserindo a trajetória da docente dentro de um campo mais amplo de disputas por memória e reconhecimento. Como pontua Munanga (2004), a negação da história negra é um dos principais instrumentos de manutenção do racismo estrutural, e a construção de pedagogias que resgatem essa memória é uma forma de resistência. Dessa forma, ao afirmar a necessidade de entender "nossa própria história", a professora não apenas referencia sua trajetória, mas também sinaliza um compromisso com a coletividade negra e com a reescrita das narrativas educacionais.

Além disso, o marcador de idade *"aos 53 anos"* também carrega significados discursivos importantes. A idade aqui não apenas localiza a enunciadora em um ponto específico da vida, mas também reforça a ideia de um processo de amadurecimento e consciência racial que se dá ao longo do tempo. Essa formulação sugere um diálogo com a noção de "tornar-se negro" (SOUZA, 2019), indicando que a construção da identidade racial não é um dado naturalizado, mas um percurso que envolve enfrentamentos, descobertas e reafirmações constantes.

Dessa maneira, a fala da professora não apenas comunica uma experiência pedagógica, mas constrói uma prática discursiva que tensiona os modos de subjetivação

docente no contexto escolar. Ao articular raça, pertencimento e trajetória pessoal, sua enunciação se inscreve em um discurso pedagógico antirracista que não se limita a conteúdos curriculares, mas se manifesta na própria constituição da identidade docente. O caráter performativo desse discurso evidencia que a luta antirracista na educação não se dá apenas no plano teórico ou institucional, mas na experiência vivida e narrada pelos sujeitos que a protagonizam.

Essa mesma perspectiva aparece em 3- Educação Antirracista - Além dos muros do EDI, quando a professora afirma:

> Percebendo a necessidade de dialogar e provocar uma reflexão sobre a educação antirracista no meu espaço escolar, surge a ideia de levar toda produção da unidade, todo protagonismo de nossas crianças para outras unidades. (R3)

O registro demonstra um deslocamento significativo na enunciação, no qual o sujeito enunciador assume uma posição ativa na ressignificação do espaço escolar e no compromisso com uma educação que transcende os limites institucionais. A frase "meu espaço escolar" evidencia a centralidade do sujeito na prática pedagógica, reforçando a ideia de que a educação antirracista não é um processo exclusivamente curricular ou normativo, mas sim um campo de disputas discursivas e de luta por reconhecimento.

O uso do pronome possessivo "meu" denota a apropriação do espaço escolar como um território de atuação política e pedagógica, onde a professora não apenas reproduz diretrizes institucionais, mas reivindica um lugar de agência. Essa posição desloca a função do educador de um papel tradicionalmente mediador do conhecimento para um agente de transformação que compreende sua prática como inserida em um contexto histórico e social mais amplo. O discurso antirracista, nesse sentido, não é apenas um elemento transversal ao currículo, mas um compromisso assumido no próprio ato de ensinar.

Esse deslocamento da prática pedagógica para outros espaços institucionais fortalece o que Maingueneau (2008) identifica como cena englobante, na qual o discurso se insere em uma rede de relações que ultrapassa a situação imediata da enunciação e se conecta a processos sociais mais amplos. Ao levar o protagonismo das crianças para outras unidades escolares, a professora insere sua prática em um contexto de circulação discursiva, expandindo as possibilidades de construção do conhecimento e de afirmação identitária. Esse movimento é essencial para o fortalecimento de uma pedagogia

antirracista que não se restringe à sala de aula, mas se manifesta na ressignificação das relações de poder e na reivindicação de novos lugares de fala dentro das instituições educacionais.

Além disso, ao se colocar explicitamente no discurso, a professora reforça o caráter subjetivo e posicionado da sua prática, evidenciando que a educação antirracista não pode ser dissociada da experiência de quem a pratica. A construção de um discurso que articula a dimensão pessoal e política da enunciação demonstra que a luta contra o racismo no ambiente escolar não ocorre de forma neutra ou descontextualizada, mas é continuamente negociada a partir das vivências, dos saberes e das trajetórias dos próprios educadores. Como Kilomba (2019) aponta, o conhecimento, quando produzido a partir de uma perspectiva racializada, desafia as estruturas hegemônicas e exige novas formas de pensar e praticar a educação.

Dessa forma, o registro analisado exemplifica a centralidade do sujeito como agente localizado de transformações, uma vez que a professora não apenas ensina sobre relações étnico-raciais, mas inscreve seu próprio posicionamento dentro do discurso pedagógico, deslocando-se da função tradicional de transmissão de conhecimento para um papel de agente ativo na reconfiguração das práticas escolares. Esse processo de apropriação discursiva e de deslocamento enunciativo é essencial para compreender a educação antirracista como um campo de atuação que se manifesta tanto no currículo quanto nas relações cotidianas e institucionais.

A construção discursiva de 4 - Tecendo Redes de Afeto e Encantamento evidencia a valorização das experiências infantis e o papel do afeto na formação das subjetividades negras. O relato destaca:

> E é na Escola e nos espaços de Educação Infantil que as crianças pequenas realizam diversas leituras de mundo, desde o momento da chegada, a forma como são recepcionadas e acolhidas, onde o toque e o afeto contribuem para o autoconhecimento, autoimagem e desenvolvimento da autoestima. (R4)

A centralidade do corpo e da afetividade na experiência educativa coloca esse discurso em oposição à colonialidade do saber, que historicamente deslegitima o sensível e a corporeidade em favor de uma racionalidade eurocêntrica. A pedagogia tradicional, ancorada em um modelo hegemônico de conhecimento, privilegia o pensamento abstrato e desconsidera as dimensões emocionais e relacionais do aprendizado, tornando a escola

um espaço que frequentemente reforça hierarquias raciais. Essa estrutura, como discutido por hooks (2017), afasta-se das necessidades das crianças negras, que frequentemente encontram um ambiente de apagamento de suas histórias e subjetividades.

Ao enfatizar o afeto como princípio da prática pedagógica, o relato coloca o cuidado como um eixo fundamental do processo educativo. A experiência da criança negra dentro da escola não pode ser analisada de maneira neutra, pois a instituição escolar opera sob marcas da racialização e do controle dos corpos. Assim, o afeto não é um elemento acessório, mas uma ferramenta essencial para a construção de um ambiente em que a identidade negra possa ser afirmada e fortalecida. O reconhecimento da afetividade como um eixo do processo formativo significa deslocar a educação de um modelo tecnicista e instrumental para uma abordagem que compreenda o desenvolvimento integral da criança.

Essa perspectiva se alinha à noção de cena englobante, conforme discutida por Maingueneau (2008), pois a prática descrita extrapola a dimensão restrita da sala de aula e se insere em um debate mais amplo sobre a necessidade de repensar a educação infantil a partir de um olhar decolonial. A escola, nesse contexto, não pode ser um espaço que apenas transmite conhecimento de forma hierárquica e unilateral, mas deve se constituir como um território de trocas afetivas e de reconhecimento mútuo.

A ênfase na corporeidade e no afeto assume, assim, um papel político na formação da criança negra, permitindo-lhe desenvolver uma autoestima fortalecida e um pertencimento positivo em relação à sua própria identidade. Como argumenta Kilomba (2019), a experiência racializada estrutura a forma como os sujeitos se percebem e são percebidos no mundo, o que torna fundamental a criação de espaços educativos que valorizem essas identidades de maneira afirmativa.

Essa concepção também se articula com as reflexões de Nilma Lino Gomes em Movimento Negro Educador (2017), ao destacar que o movimento negro, ao adentrar o espaço educacional, introduz práticas pedagógicas que desafiam o racismo estrutural e propõem uma educação comprometida com a emancipação e a valorização das identidades negras. Nesse sentido, o afeto e o cuidado são compreendidos como estratégias pedagógicas que rompem com a lógica colonial da negação do outro, contribuindo para a construção de um ambiente escolar que acolhe e reconhece a diversidade racial e cultural.

Dessa forma, a análise do discurso de "Tecendo Redes de Afeto e Encantamento" demonstra que a educação antirracista não se faz apenas na transmissão de conteúdos, mas na transformação dos próprios modos de ensinar e aprender. A escolha por valorizar o afeto, o toque e a corporeidade como elementos centrais do processo educativo indica uma ruptura com a pedagogia colonial, reafirmando a necessidade de uma escola que compreenda a criança negra como um sujeito pleno de saberes, memórias e potencialidades.

O registro 7- Sarau Cultural reafirma essa dimensão ao destacar a oralidade e a expressão artística como elementos fundamentais na construção de um currículo antirracista:

> O Sarau Cultural é uma ação prevista no Plano de Ação e é realizado uma vez a cada bimestre a partir de eixos temáticos que dialoguem com o PPA e com as memórias culturais que partem de datas simbólicas e comemorativas. (R7)

Numa perspectiva decolonial, a oralidade, é um dos principais meios de transmissão do conhecimento nas culturas africanas e afro-diaspóricas, sendo constantemente desvalorizada pelos paradigmas eurocentrados, que privilegiam o registro escrito e a formalização acadêmica como formas legítimas de saber (Kilomba, 2019). A valorização do sarau como prática pedagógica evidencia uma tentativa de romper com essa lógica e reivindicar um espaço legítimo para as manifestações culturais negras dentro da escola, resgatando a importância das narrativas orais como veículo de formação identitária e construção de pertencimento.

Nesse sentido, há um contraste significativo entre a forma como a subjetividade se insere no Sarau Cultural, pertencente ao Bloco 2 (Registros que enfatizam a construção coletiva do discurso e da prática pedagógica), e como ela aparece nos registros do Bloco 1, que constroem o discurso a partir da trajetória pessoal do educador. Enquanto práticas como 1- Maria Felipa e as mulheres e 2- Meu cabelo, meu estilo, minha cor!, fundamentam-se na experiência individual do docente e na sua enunciação direta em primeira pessoa, o sarau assume um caráter de enunciação compartilhada, em que o protagonismo do discurso é distribuído entre os participantes.

Se no Bloco 1 a cena enunciativa reforça a centralidade da trajetória pessoal do educador como eixo da prática pedagógica – muitas vezes inserindo sua identidade, ancestralidade e vivências dentro do discurso –, no Bloco 2 há um deslocamento da autoria para um espaço mais coletivo, onde a experiência do grupo é colocada como

elemento estruturante da narrativa. No Sarau Cultural, não há uma única voz discursiva que organiza o relato, mas sim um espaço de múltiplas enunciações que emergem a partir do encontro entre diferentes sujeitos. Essa cena genérica se constroi como uma prática pedagógica de resistência, na qual a valorização da oralidade e da expressão artística se torna um mecanismo para a desconstrução da colonialidade do saber.

O contraponto se torna ainda mais evidente ao compararmos Sarau Cultural com Tecendo Redes de Afeto e Encantamento, registro do Bloco 1, que se ancora na experiência particular da educadora e na relação afetiva que ela estabelece com seus alunos desde sua própria história de vida. Enquanto em "Tecendo Redes", a professora se insere diretamente no discurso e estrutura a prática pedagógica a partir do que ela mesma denomina de "trajetórias afetivas", em Sarau Cultural a pedagogia se dá pela coletividade, criando um espaço de partilha no qual as vozes dos estudantes ganham protagonismo. Ainda que operem de formas distintas, ambos os registros compartilham a construção de uma cena discursiva que desafia as hierarquias tradicionais do espaço escolar.

Em 8- Uma carta para Jeremias, a presença do "eu" se manifesta na escuta ativa e no diálogo com os estudantes, conforme o relato aponta:

> O objetivo é oferecer aos educandos de maneira dupla tanto o letramento racial quanto o desenvolvimento de suas habilidades em torno da interpretação textual e visual. (R8)

A interseção entre linguagem e identidade racial se torna central na estrutura do discurso, evidenciando que a produção de sentidos dentro do espaço escolar não é neutra, mas sim uma disputa epistemológica. Esse enunciado insere-se na lógica discursiva em que o professor assume o papel não apenas de mediador, mas de interlocutor que busca construir conhecimento de maneira compartilhada, indo contra a estrutura vertical da pedagogia tradicional. O uso do termo "de maneira dupla" aponta para uma pedagogia que não se limita à transmissão de um conteúdo, mas que se organiza em um movimento de reconhecimento e construção conjunta do saber. Assim, o discurso reforça a importância da leitura como um processo ativo, no qual os sujeitos envolvidos são agentes na elaboração dos significados.

A estrutura da cena discursiva em "Uma Carta para Jeremias" opera em um campo que Maingueneau (2008) identifica como a interação entre a cena enunciativa e a cena genérica. A primeira, ao se basear na escuta e na experiência do professor, apresenta a

subjetividade do educador como elemento estruturante da prática pedagógica. Já a segunda, manifesta-se na proposta de interpretação textual e visual como forma de letramento racial, construindo um espaço discursivo no qual os alunos são convocados a interagir e ressignificar suas próprias experiências. Esse duplo movimento caracteriza um deslocamento do lugar de enunciação, onde o professor não é o único sujeito do saber, mas sim um mediador em um processo de formação crítica e dialógica.

A escolha por trabalhar com a trajetória de Jeremias, personagem negro que constrói sua identidade a partir de experiências cotidianas, evidencia como a experiência racial se torna um eixo estruturante do processo de aprendizagem. A identidade do personagem, assim como a dos alunos, não é fixa, mas atravessada por processos de desconstrução e reconstrução a partir da narrativa literária. A mediação simbólica, nesse contexto, não se dá de maneira estática, mas dentro de um campo de disputa, onde os significados atribuídos à negritude são constantemente tensionados e ressignificados. Em um nível mais amplo, essa disputa se insere na concorrência entre discursos que buscam definir quais identidades são legitimadas e quais são marginalizadas tanto na sociedade quanto na escola, tornando a literatura não apenas um recurso pedagógico, mas uma ferramenta para a afirmação e reconstrução identitária dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No registro 9 – As princesas negras que nos inspiram, o docente se manifesta de forma central na condução do processo pedagógico. Ao propor uma pesquisa sobre as vivências de mulheres africanas, rainhas e princesas escravizadas no período colonial, a professora assume um papel ativo na mediação do conhecimento e na construção discursiva que orienta o percurso formativo dos alunos. Essa escolha não é neutra, mas uma intervenção, em que a professora direciona o olhar das crianças para histórias marginalizadas pela narrativa hegemônica.

A proposta de pesquisa domiciliar amplia o espaço de aprendizagem para além da sala de aula, envolvendo as famílias e incentivando um processo de ressignificação das memórias culturais. Nesse contexto, a professora não se limita à transmissão de conteúdos, mas atua como articuladora de um projeto educativo que reconhece e valoriza as contribuições da população negra à história e à cultura. O engajamento da professora em tematizar personagens historicamente silenciadas explicita uma prática pedagógica

comprometida com a educação antirracista, que atribui centralidade à representatividade negra como estratégia de afirmação identitária.

Os registros 10- Sankofa e 5- Decolonizando o Currículo, assumem um tom crítico em relação à estrutura educacional e ao currículo escolar, evidenciando práticas pedagógicas que se propõem a romper com a colonialidade do saber. Em "Sankofa", o educador propõe uma unidade temática centrada na história da escravidão e na formação do Brasil colonial, articulando discussões sobre resistência e diversidade a partir de produções midiáticas e culturais, como séries e filmes. A escolha pelo conceito de "Sankofa", de origem africana, reforça a necessidade de resgatar o passado para compreender e transformar o presente. Essa prática se alinha ao que Kilomba (2021) discute sobre a centralidade da memória na construção de identidades negras, destacando o resgate da ancestralidade como elemento fundamental na desconstrução do racismo estrutural.

De maneira complementar, o registro 5- Decolonizando o Currículo se orienta por práticas pedagógicas que incorporam um currículo antirracista e decolonial. A autora, militante do Movimento Negro e com atuação acadêmica voltada para a história da África, destaca que todas as suas práticas buscam romper com o currículo tradicional. Ao privilegiar biografias negras e narrativas que se distanciam da lógica colonial, a educadora propõe um deslocamento do locus de enunciação, compreendido, segundo Munanga (2005), como o reconhecimento da diversidade epistêmica e da necessidade de romper com o pensamento único eurocêntrico. Essa abordagem evidencia um esforço de reestruturação curricular que não apenas inclui conteúdos antes marginalizados, mas os insere como centrais na formação do sujeito crítico e antirracista.

Ambos os registros exemplificam a disputa epistemológica presente no espaço escolar, onde diferentes discursos concorrem para definir quais identidades e saberes são legitimados. Como enfatiza Gomes (2017), o reconhecimento da trajetória e da experiência de sujeitos racializados é essencial para uma prática pedagógica comprometida com a equidade racial. Dessa forma, a educação assume o papel de espaço estratégico para o enfrentamento das desigualdades, ao promover o reconhecimento de narrativas negras e decoloniais. Assim, a prática pedagógica proposta nos registros analisados atua como estratégia de resistência, promovendo um currículo que valoriza narrativas negras e decoloniais. A educação se consolida, portanto, como um espaço de

ressignificação e transformação, onde o reconhecimento da pluralidade epistêmica se torna central para o enfrentamento do racismo estrutural.

A escolha de um currículo decolonial se manifesta na própria estrutura da enunciação, onde o sujeito se coloca como produtor de saberes e não apenas como reprodutor de um conhecimento legitimado por instâncias hegemônicas.

A presença desses trechos dentro da análise discursiva reforça a ideia de que os sujeitos enunciadores constroem suas identidades docentes a partir de um engajamento ativo na disputa por uma educação que reconheça e valorize os saberes negros. Esses registros não são apenas relatos de práticas, mas enunciados que questionam a estrutura colonial da escola e reivindicam um novo lugar de fala para educadores e estudantes racializados. O discurso, nesse contexto, se torna um espaço de resistência e de construção de novas epistemologias que desafiam a hegemonia eurocêntrica.

É importante destacar que as análises realizadas neste capítulo poderiam ter sido aprofundadas caso os registros fornecessem informações mais detalhadas sobre os conteúdos trabalhados com os estudantes, as etapas de planejamento e execução das atividades e os efeitos observados ao longo do processo pedagógico. No entanto, como os relatos disponibilizados pela Cartografia de Boas Práticas da Rede não seguem uma estrutura fixa de apresentação, muitas vezes essas dimensões não são explicitadas nos textos. Essa ausência de sistematização limita o acesso a elementos centrais para a compreensão do desenvolvimento didático das propostas, mas não impede a análise do discurso enquanto prática social. Ao focar nas marcas de enunciação, nas estratégias discursivas e nos posicionamentos construídos pelos sujeitos, foi possível identificar sentidos pedagógicos que apontam para uma pedagogia antirracista em disputa no interior da rede pública. Ainda assim, reconhece-se que o aprofundamento da análise, com base em dados mais concretos sobre a prática pedagógica em si, representaria um importante desdobramento para pesquisas futuras.

Considerações Finais

Ao longo desta dissertação, buscou-se compreender e analisar discursivamente como a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) tem se materializado no contexto da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir dos registros da "Cartografia de Boas Práticas da Rede" na Multirio. Com base no referencial teórico ancorado em autores como Kilomba, Munanga, Gomes, Fanon e Maingueneau, percebe-se a relevância de uma abordagem antirracista no ambiente escolar, essencial para tensionar a lógica eurocêntrica ainda predominante. A abordagem discursiva proposta por Maingueneau (2020), ao considerar a inter-relação entre linguagem, discurso e contexto social, contribui para uma análise que valoriza a heterogeneidade e a complexidade dos discursos pedagógicos.

Observa-se que, apesar dos avanços institucionais, como a vigência das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que antecedem a criação da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), as práticas pedagógicas relacionadas ao eixo étnico-racial permanecem restritas e muitas vezes invisibilizadas. A análise dos registros mapeados pela Multirio permite perceber que a transversalidade da ERER ainda enfrenta desafios significativos. No entanto, não se pode afirmar que a ERER está integrada de forma orgânica e contínua ao currículo escolar, pois esta pesquisa se limitou à análise de dez registros específicos.

Percebe-se também que a própria metodologia de organização cartográfica da plataforma da Multirio, ao priorizar a territorialização, pode contribuir para o apagamento de práticas pedagógicas relevantes que não se enquadram nos critérios estabelecidos, como práticas desenvolvidas em escolas localizadas em áreas que não recebem visibilidade institucional ou que abordam a temática racial de forma transversal a outros eixos temáticos. Essa análise permite observar que determinadas vozes e práticas podem ser silenciadas, indicando a necessidade de um sistema mais inclusivo e representativo, que valorize as práticas desenvolvidas em diferentes contextos escolares e promova uma rede de trocas e diálogos entre os educadores.

Outro aspecto relevante refere-se à marca da pessoalidade nos registros analisados, evidenciando práticas pedagógicas comprometidas com uma educação crítica

e transformadora, muitas vezes relacionadas às vivências e trajetórias individuais dos professores autodeclarados negros. Essa marca da pessoalidade, compreendida como escrevivência, parece emergir como um elemento central na construção de práticas educativas significativas. Esse processo revela que o sujeito enunciador se inscreve no discurso de maneira a legitimar e dar sentido às práticas pedagógicas, reforçando a importância da representatividade no ambiente escolar.

Adicionalmente, questiona-se a inclusão do edital específico da ERER nos anexos da plataforma da Multirio. Sua posição pode indicar a tentativa de institucionalizar práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, mas sua presença em anexo, e não de forma central, levanta dúvidas sobre a efetiva valorização dessas práticas pela instituição.

Dessa forma, percebe-se que a consolidação de uma educação antirracista na rede de educação municipal do Rio de Janeiro demanda um compromisso institucional mais sólido e políticas educacionais estruturantes que assegurem a transversalidade da ERER em todas as dimensões do currículo escolar. Além disso, nota-se a relevância de práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade e a experiência dos sujeitos envolvidos, reconhecendo o papel central da escrevivência na construção de uma educação para as relações étnico-raciais. A partir da análise discursiva, compreende-se que essas práticas precisam ser legitimadas institucionalmente para consolidar um discurso pedagógico verdadeiramente transformador.

Por fim, observa-se que o desafio de promover uma educação comprometida com a equidade racial exige a superação das barreiras institucionais e epistemológicas ainda presentes no sistema educacional. A disseminação de práticas pedagógicas antirracistas, aliada ao fortalecimento do engajamento institucional, pode ser compreendida como um caminho potencial para a construção de uma educação pública democrática, plural e transformadora, capaz de enfrentar o racismo estrutural e de fomentar a justiça social.

Referências

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. Feminismos Plurais. São Paulo: Jandaíra, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. 1ª ed. (3ª reimpressão). São Paulo: Editora 34, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003.

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

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Tássio. Pedagogia da circularidade afro-cênica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola. 2019. 271f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FRASER, Nancy. O velho está morrendo e o novo não pode nascer. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. História. Coleção para Todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. O golpe de 1964, o novo modelo econômico e a população negra. In: Lugar de negro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GONZALES, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher negra. In: POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO-AMERICANO: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. Disponível em: http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significanteflutuante/. Acesso em: 13 maio 2023.

IANNI, Octávio. A racialização do mundo. Revista Tempo Social, USP, São Paulo, maio 1996.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise do discurso: fundamentos. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo, 2018.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. d. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

POULANTZAS, Nicos. O Estado e as classes dominantes. In: O Estado, o poder e o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

POULANTZAS, Nicos. O Estado e as lutas populares. In: O Estado, o poder e o socialismo. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RODNEY, Walter. A contribuição da África ao desenvolvimento capitalista da Europa. In: COMO A EUROPA SUBDESENVOLVEU A ÁFRICA. São Paulo: Boitempo, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2018.

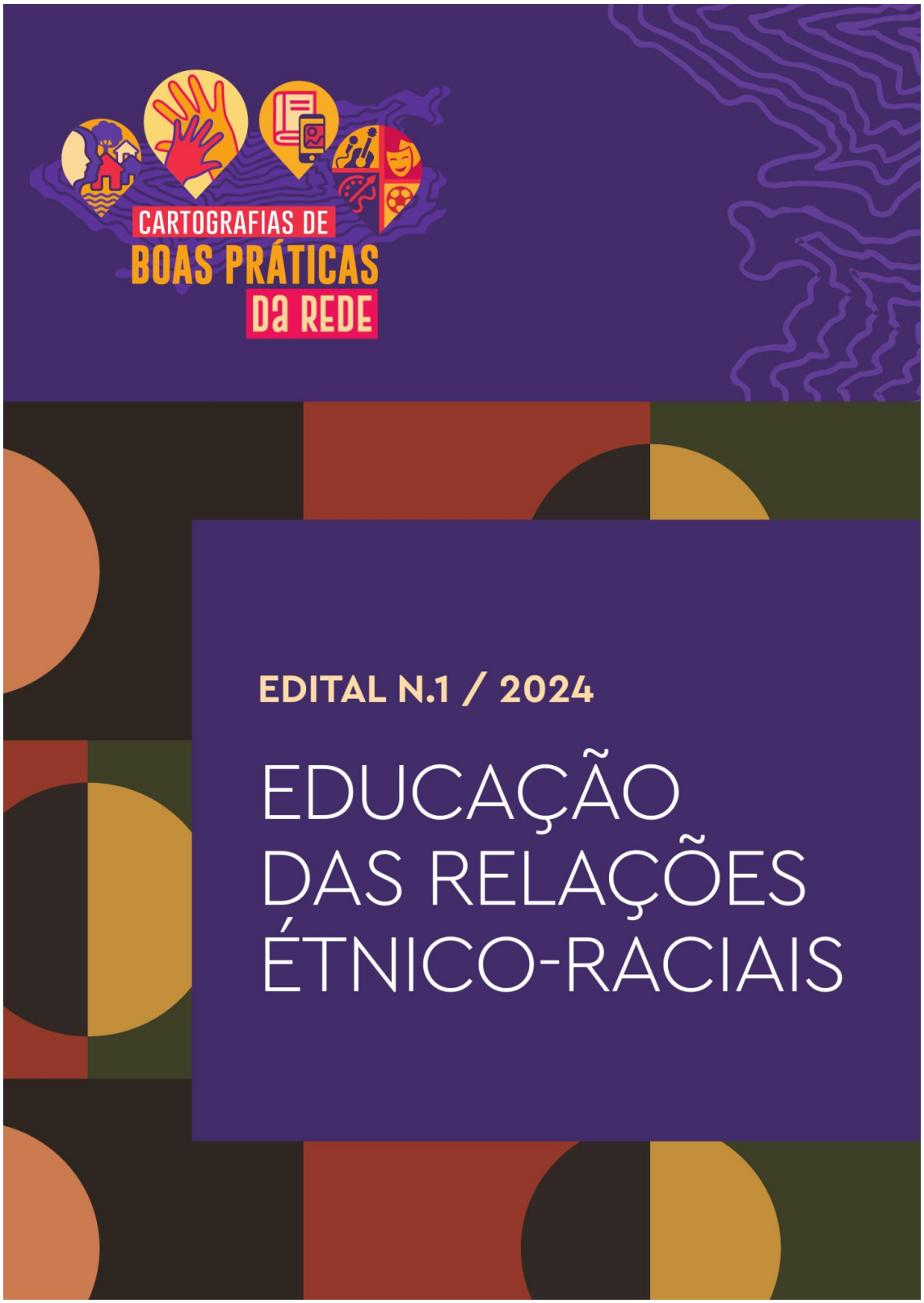
TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: FGV, 1994. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2021.

TRINDADE, Maria Aparecida Bento. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

WALLERSTEIN, Immanuel. As tensões ideológicas do capitalismo: universalismo versus racismo e sexismo. In: RAÇA, NAÇÃO, CLASSE: as identidades ambíguas. São Paulo: Boitempo, 2021.

WALLERSTEIN, Immanuel. O sistema mundial moderno. São Paulo: UNESP, 2021.

Anexo I


CARTOGRAFIAS DE
BOAS PRÁTICAS
DA REDE
EDITAL N.1 / 2024
EDUCAÇÃO
DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

1. INICIATIVA

1.1 O QUE SÃO AS CARTOGRAFIAS?

A proposta consiste na criação de um mapa digital interativo da cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de reconhecer, valorizar e compartilhar práticas pedagógicas desenvolvidas por profissionais com atuação na difusão de práticas pedagógicas para as Relações Étnico-raciais, de acordo com preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, em seu Artigo 26-A, alterado pelas Leis no 10.639/03 e 11.645/08, determinando que: "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena".

A expectativa é contribuir para a ampliação e a divulgação de propostas pedagógicas fundamentadas em princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais, além de incentivar a criação de redes de intercâmbio e de colaboração entre os profissionais e unidades de ensino.

Os profissionais da Rede são convidados a inscreverem suas práticas por meio de editais periódicos, preenchendo um formulário digital no site desta iniciativa, com a descrição do trabalho desenvolvido. A etapa seguinte é a curadoria das propostas recebidas (item 4), realizada por uma comissão formada por profissionais da MultiRio e da Secretaria Municipal de Educação (SME), através da Gerência de Relações Étnico-Raciais.

1.2 SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

A relevância das práticas pedagógicas em ERER consiste na garantia de efetivação de um currículo que tenha como pressuposto desenvolver um processo de ensino e aprendizagem pautados na positivação das identidades

étnico-raciais que constituem todas as crianças, jovens e adultos pertencentes à nossa Rede de Ensino. Em diálogo com os documentos legais que amparam a didática étnico-racial no contexto escolar, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004)** e as **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica**, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, a Rede Carioca estimula a produção de práticas pedagógicas embasadas em preceitos teórico-metodológicos sobre ERER, a partir de materiais como as Agendas GERER.

2. PARTICIPAÇÃO

2.1 QUEM PODE PARTICIPAR?

Poderão participar do edital profissionais da Rede Municipal do Rio de Janeiro regentes em unidades escolares da SME/RJ, atuantes nas diferentes áreas do conhecimento das diferentes etapas e modalidades de ensino, desenvolvendo práticas consonantes às Leis **10.639/03** e **11.645/08**.

É intuito da ação Cartografias da Rede promover o diálogo propositivo entre profissionais e demais parceiros da Rede, a partir do reconhecimento de boas práticas em ERER. Nesse sentido, o responsável pela ação publicada na cartografia poderá receber retornos (comentários, dúvidas, propostas de parceria, entre outros) em um espaço específico e privado do site do projeto. Consequentemente, incentivamos a devolutiva desses retornos por parte do profissional proponente.



A participação nas Cartografias da Rede será realizada de forma voluntária e gratuita, não sendo necessária a aquisição de bens ou serviços, nem está condicionada ao pagamento de qualquer valor financeiro pelos/aos participantes.

Os autores receberão certificados comprobatórios de sua publicação a ser fornecido e encaminhado pela MultiRio e encaminhado para o(s) autor(es) pelo e-mail institucional no prazo de até 90 dias após publicação da prática no site.

3. INSCRIÇÕES

3.1 SOBRE O PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS INSCRITAS:

Impreterivelmente, a ação deve ter o desenvolvimento realizado durante os anos de 2023 e/ou 2024, podendo estar em andamento.

3.2 QUANTAS PRÁTICAS INSCRITAS SERÃO ACEITAS PARA ANÁLISE?

a) Na etapa Educação Infantil até 20 trabalhos inscritos;

b) Na etapa Ensino Fundamental I até 20 trabalhos inscritos;

c) Na etapa Ensino Fundamental II até 20 trabalhos inscritos;

d) Na modalidade de EJA até 20 trabalhos inscritos.

3.3 QUAIS INFORMAÇÕES DEVEM SER ENVIADAS NA INSCRIÇÃO?

O formulário que atende a este edital contém os seguintes itens (**em * os itens obrigatórios**):

◊ Título da prática*

◊ Matrícula*

◊ Autor(es) ou autora(s) da prática*

◊ Cargo/Função*

◊ Contato (E-mail e telefone)*

◊ Minibiografia da(s) autora(s) ou autor(es)*

◊ Foto da(s) autora(s) ou autor(es)

◊ CRE*

◊ Unidade Escolar*

◊ Ano(s)/Etapa(s) de escolaridade*

◊ Objetivo(s) em consonância com os documentos legais, citados neste edital, que sistematizam o Art. 26-A da Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

◊ Habilidades Curriculares*

◊ Período de realização*

◊ Palavras-chave*

◊ Relato da prática*

◊ Resultados/Impactos observados*

◊ Página(s) da prática/projeto na internet

◊ Referências Bibliográficas

◊ Registros da prática

◊ Autorizações*

3.4 E APÓS A INSCRIÇÃO?

a) Após "Enviar formulário para aprovação", será disponibilizado o conteúdo do formulário finalizado na aba "Minhas Propostas", no site das Cartografias de Boas Práticas da Rede;

b) Caso haja mais de um autor, os demais devem aprovar as respectivas coautorias no e-mail indicado pelo proponente ou diretamente na aba "Minhas Propostas", para que haja sequência no processo de aprovação. O preenchimento incorreto da matrícula acarretará o não recebimento da mensagem de e-mail;

c) O proponente deve aguardar novos contatos por e-mail e/ou acompanhar as atualizações do status da prática pela aba "Minhas Propostas" para os desdobramentos da ação. Em caso de necessidade de ajustes, o proponente terá até **28/02/2025** para reenviar a prática;

d) Em caso de eventuais dúvidas, o proponente pode enviar um e-mail para **cartografias@multi.rio**.

4. ANÁLISE E DESDOBRAMENTOS

4.1 QUAIS SERÃO OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE?

Foram estabelecidos alguns critérios gerais para as cartografias e alguns específicos para cada edital, tendo em vista otimizar o compartilhamento das práticas e a sustentabilidade contínua do projeto. Portanto, o processo de curadoria deste edital será pautado pelos seguintes critérios:



4.1.1 ASPECTOS GERAIS:

a) Potencial de escalabilidade (o quanto ele pode ser replicável em outros contextos pedagógicos, sociais e territoriais);

b) Relação da proposta com o projeto político-pedagógico da escola;

c) Impactos da proposta identificados no desenvolvimento do público

d) Potencial mobilizador da comunidade (escolar e/ou territorial);

e) Proposição criativa e originalidade da proposta.

4.1.2 ASPECTOS ESPECÍFICOS DESTE EDITAL:

f) Alicerce em princípios teórico-metodológicos próprios da ERER;

g) Articulação com os documentos orientadores e normativos sobre ERER;

i) Articulação com a realidade social dos estudantes;

j) Assegurar efetivamente o protagonismo da(o) estudante.

4.2 E AS PRÁTICAS NÃO SELECIONADAS PARA A CARTOGRAFIA?

Como não se trata puramente de um processo seletivo, nenhuma prática será totalmente desconsiderada. Deste modo, aquelas que não compuserem a cartografia deste edital poderão ter nova oportunidade nos editais seguintes, a partir de uma devolutiva da comissão curadora ao(s) proponente(s), com orientações para os ajustes necessários às próximas chamadas. A expectativa desta iniciativa é acolher todas as unidades que compõem a Rede.

4.3 QUAIS SÃO OS PRAZOS DESTE EDITAL?

◊ As inscrições para esse edital estarão abertas até o dia **02/12/2024** e devem ser realizadas por meio do preenchimento do formulário no site das Cartografias: **https://multi.rio/cartografias**.

◊ Os resultados das boas práticas que comporão a cartografia de Educação das Relações Étnico-Raciais serão divulgados até o dia **12/03/2025** pelos canais da MultiRio.

5. CRONOGRAMA

Etapa	Data/Prazo
Abertura das Inscrições	01/11/2024
Fechamento das Inscrições	02/12/2024
Prazo final de curadoria com devolutivas às/aos autoras/es	03/02/2025
Prazo final para autoras/es atenderem à solicitação de ajustes	28/02/2025
Decisão final da curadoria e divulgação do resultado	06 a 12/03/2025
Publicação das Práticas	12/03/2025

*os prazos poderão ser alterados sem aviso prévio